

2542-1840 (print)
2541-9145 (online)

ВЕСТНИК

КЕМЕРОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ: ГУМАНИТАРНЫЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

Bulletin of Kemerovo State University.
Series: Humanities and Social Sciences

Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo
universiteta. Seriya: Gumanitarnye
i obshchestvennye nauki

ТОМ 10 № 1
2026

Вестник Кемеровского государственного университета.
Серия: Гуманитарные и общественные науки – национальный научный рецензируемый журнал.

Издается с 2017 года. Выходит 4 раза в год.

Журнал включен в Перечень ведущих рецензируемых журналов Высшей аттестационной комиссии РФ.
Журнал относится к категории К2 в соответствии с Итоговым распределением журналов Перечня ВАК по категориям К1, К2, К3. Журнал включен в ЕГПНИ (Белый список) – 3 уровень.

Журнал издается за счет средств Кемеровского государственного университета.

Все научные статьи, соответствующие требованиям журнала, проходят двойное слепое рецензирование.

Сведения о политике журнала, правила для авторов, архив полнотекстовых выпусков размещены на сайте издания:
<https://vestnik-hss.kemsu.ru>

Журнал включен в базы данных: Dimensions, DOAJ, ErichPlus, Scilit, РИНЦ, Соционет.

Статьи распространяются на условиях лицензии
CC BY 4.0 International License.

Регистрационный номер СМИ: серия ПИ № ФС 77-67379.
Выдан Роскомнадзором.

ISSN 2542-1840 (print); 2541-9145 (online).

Подписной индекс в интернет-магазине периодических изданий «Пресса по подписке» – 94232.

Учредитель, издатель: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кемеровский государственный университет».

Адрес учредителя, издателя: Россия, Кемеровская область – Кузбасс, 650000, г. Кемерово, ул. Красная, 6; +7(3842)58-12-26; rector@kemsu.ru

Адрес редакции: Россия, Кемеровская область – Кузбасс, 650000, г. Кемерово, ул. Красная, 6; +7(3842)55-87-61; j.juredu@yandex.ru

Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences is a Russian scientific peer-reviewed.

Founded in 2017. Published 4 times a year.

The Journal is on the Russian List of Leading Peer-Reviewed Journals recommended by the Higher Attestation Commission of the Russian Federation. The Journal belongs to Top Category (K2) of scientific periodicals as classified by the Higher Attestation Commission. The Journal is included in "White List" (Russia) – the third level.

The Journal is funded by Kemerovo State University.

All manuscripts undergo a double-blind review.

For more information about our publishing politics, instructions for authors, and archives of full-text issues, please visit our website: <https://vestnik-hss.kemsu.ru>

The journal is registered in the following databases: Dimensions, DOAJ, ErichPlus, Scilit, RSCI, Socionet.

The articles are distributed under the terms of the CC BY 4.0 International License.

Registration number: PI no. FS 77-67379. Registered in the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Communications.

ISSN 2542-1840 (print); 2541-9145 (online).

Subscription indices: 94232 – in the online-store of periodicals "Press by subscription".

Founder and publisher: Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Kemerovo State University".

Address of the founder and publisher: 6, Krasnaya St., Kemerovo, Kemerovo region (Kuzbass), Russia, 650000; +7(3842)58-12-26; rector@kemsu.ru

Editorial Office Address: 6, Krasnaya St., Kemerovo, Kemerovo region (Kuzbass), Russia, 650000; +7(3842)55-87-61; j.juredu@yandex.ru



Морозова Ирина Станиславовна

главный редактор, д-р психол. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).

Irina S. Morozova, Editor-in-Chief, Dr.Sci. (Psychol.), Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Трезубов Егор Сергеевич

зам. главного редактора, канд. юрид. наук, доцент, МГЮА (Москва, Россия).

Egor S. Trezubov, Deputy Editor-in-Chief, Cand.Sci. (Law), Ass. Prof., Kutafin Moscow State Law University (Moscow, Russia).

Редакционная коллегия / Editorial board

Абросимова Елена Антоновна

д-р юрид. наук, проф., МГУ им. М. В. Ломоносова
(Москва, Россия).

Elena A. Abrosimova, Dr.Sci. (Law), Prof., Lomonosov
Moscow State University (Moscow, Russia).

Агавелян Рубен Оганесович

д-р психол. наук, проф., НГПУ (Новосибирск, Россия).

Ruben O. Agavelyan, Dr.Sci. (Psychol.), Prof.,
Novosibirsk State Pedagogical University
(Novosibirsk, Russia).

Алмазова Анна Алексеевна

д-р пед. наук, доцент, МПГУ (Москва, Россия).

Anna A. Almazova, Dr.Sci. (Ed.), Ass. Prof.,
Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia).

Аничкин Евгений Сергеевич

д-р юрид. наук, проф., АлтГУ (Барнаул, Россия).

Evgeniy S. Anichkin, Dr.Sci. (Law), Prof.,
Altai State University (Barnaul, Russia).

Ахметова Дания Загриевна

д-р пед. наук, проф., КИУ (Казань, Россия).

Daniya Z. Akhmetova, Dr.Sci. (Ed.), Prof.,
Kazan Innovative University (Kazan, Russia).

Бабурин Сергей Николаевич

д-р юрид. наук, проф., ИП РАН (Москва, Россия).

Sergey N. Baburin, Dr.Sci. (Law), Prof.,
The Institute of State and Law of The Russian Academy
of Sciences (Moscow, Russia).

Брановицкий Константин Леонидович

д-р юрид. наук, доцент, УрГЮУ

(Екатеринбург, Россия).
Konstantin L. Branovitsky, Dr.Sci. (Law), Ass. Prof.,
Ural State Law University (Ekaterinburg, Russia).

Веряев Анатолий Алексеевич

д-р пед. наук, проф., АлтГПУ (Барнаул, Россия).

Anatoliy A. Veryaev, Dr.Sci. (Ed.), Prof.,
Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia).

Воркачев Сергей Григорьевич

д-р филол. наук, проф., КубГТУ (Краснодар, Россия).

Sergey G. Vorkachev, Dr.Sci. (Philol.), Prof.,
Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia).

Гаврилов Станислав Олегович

д-р ист. наук, канд. юрид. наук, проф., КемГУ
(Кемерово, Россия).

Stanislav O. Gavrilov, Dr.Sci. (Hist.), Cand.Sci. (Law),
Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Грицков Юрий Викторович

д-р филол. наук, проф., СФУ (Красноярск, Россия).

Yuriy V. Gritskov, Dr.Sci. (Philos.), Prof.,
Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia).

Гусев Алексей Николаевич

д-р психол. наук, проф., МГУ им. М. В. Ломоносова
(Москва, Россия).

Aleksey N. Gusev, Dr.Sci. (Psychol.), Prof.,
Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia).

Жданова Светлана Юрьевна

д-р психол. наук, доцент, ПГНИУ (Пермь, Россия).

Svetlana Yu. Zhdanova, Dr.Sci. (Psychol.), Ass. Prof.,
Perm State University (Perm, Russia).

Жукова Ольга Ивановна

д-р филос. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).

Olga I. Zhukova, Dr.Sci. (Philos.), Prof., Kemerovo
State University (Kemerovo, Russia).

Золотухин Владимир Михайлович

д-р филос. наук, проф., КузГТУ (Кемерово, Россия).

Vladimir M. Zolotukhin, Dr.Sci. (Philos.), Prof.,
Kuzbass State Technical University (Kemerovo, Russia).

Калашникова Марина Борисовна

д-р психол. наук, проф., НовГУ

(Великий Новгород, Россия).
Marina B. Kalashnikova, Dr.Sci. (Ed.), Prof.,
Novgorod State University (Velikiy Novgorod, Russia).

Каменева Вероника Александровна

д-р филол. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия)

Veronika A. Kameneva, Dr.Sci. (Philol.), Prof.,
Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Ким Юрий Владимирович

д-р юрид. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).

Yuriy V. Kim, Dr.Sci. (Law), Prof., Kemerovo State
University (Kemerovo, Russia).

Кощеев Константин Леонидович

специальный редактор, Арбитражный суд

Кемеровской области (Кемерово, Россия).
Konstantin L. Koshcheev, special ed., Arbitration
court of Kemerovo region (Kemerovo, Russia).

Красиков Владимир Иванович

д-р филос. наук, проф., ВГУЮ (РПА Минюста России)
(Москва, Россия).

Vladimir I. Krasikov, Dr.Sci. (Philos.), Prof.,
All Russian State University of Justice (RLA
of the Ministry of Justice of Russia) (Moscow, Russia).

Курдуманова Ольга Ивановна

д-р пед. наук, проф., ОмГПУ (Омск, Россия).

Olga I. Kurdumanova, Dr.Sci. (Ed.), Prof.,
Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia).

Ляковска Катаржина

д-р права (habil), проф., Белостокский университет
(UwB, Белосток, Польша).

Katarzyna Laskowska, Dr. hab. (Law), Prof.,
University of Białystok (UwB, Białystok, Poland).

Мардахаев Лев Владимирович

д-р пед. наук, проф., РГСУ (Москва, Россия).

Lev V. Mardakhaev, Dr.Sci. (Ed.), Prof.,
Russian State Social University (Moscow, Russia).

Московченко Ольга Никифоровна

д-р пед. наук, проф., КГПУ им. В. П. Астафьева
(Красноярск, Россия).

Olga N. Moskovchenko, Dr.Sci. (Ed.), Prof.,
V. P. Astafyev Krasnoyarsk State Pedagogical University
(Krasnoyarsk, Russia).

Невзоров Борис Павлович

д-р пед. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).
Boris P. Nevzorov, Dr.Sci. (Ed.), Prof.,
Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Немытина Марина Викторовна

д-р юрид. наук, проф., РУДН (Москва, Россия).
Marina V. Nemytina, Dr.Sci. (Law), Prof.,
RUDN University (Moscow, Russia).

Осипова Светлана Ивановна

д-р пед. наук, проф., СФУ (Красноярск, Россия).
Svetlana I. Osipova, Dr.Sci. (Ed.), Prof.,
Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia).

Остапович Игорь Юрьевич

д-р юрид. наук, доцент, МПЮА
(Москва, Россия).
Igor Yu. Ostapovich, Dr.Sci. (Law), Ass. Prof.,
Kutafin Moscow State Law University (Moscow, Russia).

Плаксина Татьяна Алексеевна

д-р юрид. наук, доцент, ТГУ (Томск, Россия).
Tatiana A. Plaksina, Dr.Sci. (Law), Ass. Prof.,
Tomsk State University (Tomsk, Russia).

Россинский Сергей Борисович

д-р юрид. наук, доцент, Институт государства
и права РАН (Москва, Россия).
Sergey B. Rossinskiy, Dr.Sci. (Law), Ass. Prof.,
The Institute of State and Law of The Russian Academy
of Sciences (Moscow, Russia).

Самович Юлия Владимировна

д-р юрид. наук, проф., Казанский филиал РГУП
(Казань, Россия).
Yulia V. Samovich, Dr.Sci. (Law), Prof.,
Kazan branch of the Russian State University of Justice
(Kazan, Russia).

Слышкин Геннадий Геннадьевич

д-р филол. наук, проф., РАНХиГС (Москва, Россия).
Gennady G. Slyshkin, Dr.Sci. (Philol.), Prof.,
Russian Presidential Academy of National Economy and
Public Administration (Moscow, Russia).

Филатова Ульяна Борисовна

д-р юрид. наук, доцент, ИГУ (Иркутск, Россия).
Uliana B. Filatova, Dr.Sci. (Law), Ass. Prof.,
Irkutsk State University (Irkutsk, Russia).

Халыпина Людмила Петровна

д-р пед. наук, проф., СПбПУ Петра Великого
(Санкт-Петербург, Россия).
Ludmila P. Khaliapina, Dr.Sci. (Ed.), Prof.,
Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University
(St. Petersburg, Russia).

Черненко Тамара Геннадьевна

д-р юрид. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).
Tamara G. Chernenko, Dr.Sci. (Law), Prof.,
Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Чурекова Татьяна Михайловна

д-р пед. наук, проф., КемГИК (Кемерово, Россия).
Tatiana M. Churekova, Dr.Sci. (Ed.), Prof.,
Kemerovo State Institute of Culture (Kemerovo, Russia).

Шевелева Светлана Викторовна

д-р юрид. наук, проф., ЮЗГУ (Курск, Россия).
Svetlana V. Sheveleva, Dr.Sci. (Law), Prof.,
Southwest State University (Kursk, Russia).

Шепель Тамара Викторовна

д-р юрид. наук, проф., НГУ (Новосибирск, Россия).
Tamara V. Shepel, Dr.Sci. (Law), Prof.,
Novosibirsk State University (Novosibirsk, Russia).

Яковлева Ирина Михайловна

д-р пед. наук, проф., МГПУ (Москва, Россия).
Irina M. Yakovleva, Dr.Sci. (Ed.), Prof.,
Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia).

Ящук Татьяна Федоровна

д-р юрид. наук, проф., ОмГУ (Омск, Россия).
Tatiana F. Yashchuk, Dr.Sci. (Law), Prof.,
Omsk State University (Omsk, Russia).

КОГНИТИВНЫЕ НАУКИ

Междисциплинарные исследования когнитивных процессов

- Подходы к измерению когнитивной нагрузки в современной научной литературе
Долженко К. И., Микляева А. В. 1
- Многомерность взаимосвязей понятийных способностей и базовых убеждений
в интеллектуально-личностном ресурсе студентов
Кибальченко И. А., Чегодаева К. К. 19
- Факторная структура метакогнитивной регуляции у лиц юношеского возраста:
интеграция личностно-смысловых, поведенческих и психофизиологических данных
Солодухин А. В. 30

ПЕДАГОГИКА

Методология и технология профессионального образования

- Методологическая рамка антропологического наставничества субъектов непрерывного
педагогического образования
Тихомирова О. В. 42
- Структурно-содержательная модель формирования у студентов педагогического колледжа
компетенций по реализации просветительской деятельности в сельской среде
Ткачёва Т. А. 60

Общая педагогика, история педагогики и образования

- О проблеме ненормативной лексики в молодежной среде
Комашинская Т. С., Стасюк Е. С., Шинковская А. А. 76
- Развитие коммуникативных действий воспитанников воскресной школы в программах
дополнительного образования
Санников М. А. 85

Теория и методика обучения и воспитания

- Кураторство как инструмент формирования духовно-нравственных ценностей курсантов
образовательных организаций ФСИН России
Камбалина П. А. 101
- Развитие коммуникабельности личности военнослужащих при обучении русскому языку
как иностранному на занятиях по внеаудиторному чтению в военном вузе
Потёмкина Ю. Н., Садчикова Я. В. 114
- Проектное обучение как метод формирования иноязычной профессиональной компетенции
студентов педагогического колледжа
Сясь Ю. Ю. 124

ПРАВО

Публично-правовые (государственно-правовые) науки

- Власть государственная, политическая, публичная: понятие, соотношение, носители
Ким Ю. В. 137
- Есть ли место ценностям в правосудии?
Лавренюк И. К. 153
- Право на законодательную инициативу как форма участия в реализации компетенции
законодательного органа субъекта Российской Федерации
Федоров В. В. 162

Теоретико-исторические правовые науки

- Обновление китайского права: эндогенная инновация и рецепция
Курьшев Е. Ю. 172

Частно-правовые (цивилистические) науки

- Частно-правовые аспекты функционирования метавселенных на примере маркетплейсов
Аксенов В. А. 179
- Влияние цифровизации на реализацию принципа состязательности в гражданском процессе
(на примере доказывания)
Пестова К. А. 191

COGNITIVE SCIENCES

Interdisciplinary Cognitive Studies

Review of Contemporary Approaches to Measuring Cognitive Load <i>Dolzhenko K. I., Miklyaeva A. V.</i>	1
Conceptual Abilities and Basic Beliefs in Intellectual Personality Resource: Multidimensional Interrelations in University Students <i>Kibalchenko I. A., Chegodaeva K. K.</i>	19
Factor Structure of Metacognitive Regulation in Adolescents: Integrated Value-Semantic, Behavioral, and Psychophysiological Data <i>Solodukhin A. V.</i>	30

PEDAGOGY

Methodology and Technology of University Education

Methodological Framework of Anthropological Mentoring in Continuous Pedagogical Education <i>Tikhomirova O. V.</i>	42
Training Pedagogical College Students for Rural Communities: Structure and Content <i>Tkacheva T. A.</i>	60

General Pedagogy, History of Pedagogy and Education

Obscene Language among Youth <i>Komashinskaya T. S., Stasyuk E. S., Shinkovskaya A. A.</i>	76
Developing Communicative Action Skills in Sunday School Students: Extracurricular Education Programs <i>Sannikov M. A.</i>	85

Theory and Methodology of Education and Upbringing

Mentoring as a Tool for Developing Spiritual and Moral Values in Cadets of Federal Penitentiary Service of Russia <i>Kambalina P. A.</i>	101
Developing Interpersonal Communication Skills in Cadets through Extracurricular RFL Reading <i>Potemkina Yu. N., Sadchikova Yu. V.</i>	114
Project-Based Learning: Cultivating Specialized Language Skills in Pre-Service Educators <i>Syas Yu. Yu.</i>	124

LAW

Public and State Law

State, Political, and Public Authority: Concept, Correlation, and Subjects <i>Kim Yu. V.</i>	137
Does Justice Have a Place for Values? <i>Lavrenyuk I. K.</i>	153
Implementing the Competence of Regional Legislator through the Right of Legislative Initiative in the Russian Federation <i>Fedorov V. V.</i>	162

Theoretical and Historical Legal Sciences

History of Chinese Law: Endogenous Innovation and Reception <i>Kuryshv E. Yu.</i>	172
--	-----

Private and Civil Law

Private Law Aspects of Metaverses: The Case of Marketplaces <i>Aksenov V. A.</i>	179
Digital Transformation of Adversarial Civil Proceedings: Evidence as a Case in Point <i>Pestova K. A.</i>	191

обзорная статья

eLibrary EDN: YSKHYU

Подходы к измерению когнитивной нагрузки в современной научной литературе

Долженко Ксения Игоревна

Российский государственный педагогический университет

имени А. И. Герцена, Россия, Санкт-Петербург

eLibrary Author SPIN: 6573-8468

<https://orcid.org/0009-0008-3586-1472>

kseniadolzenko@gmail.com

Микляева Анастасия Владимировна

Российский государственный педагогический университет

имени А. И. Герцена, Россия, Санкт-Петербург

eLibrary Author SPIN: 9471-8985

<https://orcid.org/0000-0001-8389-2275>

Аннотация: Когнитивная нагрузка является ключевым фактором, влияющим на эффективность деятельности в условиях стремительного роста объемов данных, усложнения профессиональных и образовательных задач. Новизна исследования заключается в систематическом обзоре теоретических основ и методов измерения когнитивной нагрузки за период 1970–2024 гг. Цель – систематизировать существующие подходы к пониманию когнитивной нагрузки и связать каждый из них с применяемыми методами ее измерения. В результате были проанализированы ключевые концептуальные модели: ресурсная модель внимания Д. Канемана, многокомпонентная модель рабочей памяти А. Д. Бэддели и Г. Дж. Хитча, нейроэнергетическая модель А. Ф. Сандерса, теория множественных ресурсов К. Д. Уикенса, теория когнитивной нагрузки Дж. Свеллера и расширенная теория когнитивной нагрузки Ф. Пааса и коллег. Выделены четыре основные группы методов измерения: субъективные, объективные поведенческие, объективные психофизиологические и мультимодальные подходы. Создана интегративная методологическая рамка, связывающая теоретические модели с соответствующими методами измерения, что способствует преодолению фрагментарности исследовательского поля и обеспечивает более обоснованный выбор инструментов в будущих эмпирических и прикладных исследованиях. Обзор подчеркивает преимущества мультимодальных методов, которые демонстрируют наибольшую перспективность для комплексной оценки когнитивной нагрузки в современных научных исследованиях, а интегративная рамка, созданная в рамках исследования, обеспечивает обоснованный выбор инструментов для будущих работ. Результаты работы имеют значение для оптимизации образовательных процессов, повышения безопасности образовательной и профессиональной деятельности, а также разработки адаптивных цифровых систем обучения.

Ключевые слова: когнитивная нагрузка, измерение когнитивной нагрузки, теоретические модели, субъективные методы, поведенческие методы, психофизиологические методы, мультимодальные методы, рабочая память, теория множественных ресурсов, теория когнитивной нагрузки

Цитирование: Долженко К. И., Микляева А. В. Подходы к измерению когнитивной нагрузки в современной научной литературе. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки.* 2026. Т. 10. № 1. С. 1–18. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-1-1-18>

Поступила в редакцию 01.08.2025. Принята после рецензирования 15.09.2025. Принята в печать 18.09.2025.

review article

Review of Contemporary Approaches to Measuring Cognitive Load

Kseniya I. Dolzhenko

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

eLibrary Author SPIN: 6573-8468

<https://orcid.org/0009-0008-3586-1472>

kseniadolzenko@gmail.com

Anastasia V. Miklyaeva

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

eLibrary Author SPIN: 9471-8985

<https://orcid.org/0000-0001-8389-2275>

Abstract: Cognitive load affects performance efficiency in conditions of rapidly growing data volumes and increasingly complex professional and academic tasks. This article introduces a systematic review of theoretical foundations and methods for measuring cognitive load reported in 1970–2024. The research objective was to systematize the existing approaches to understanding cognitive load and connect each of them to the applied measurement methods. The key conceptual models included D. Kahneman's capacity theory, A. D. Baddeley and G. J. Hitch's model of working memory, A. F. Sanders' cognitive-energetic model of stress and human performance, C. D. Wickens' multiple

resource theory, J. Sweller's cognitive load theory, and the expanded cognitive load theory by F. Paas et al. The four main groups of measurement methods included subjective, objective-behavioral, objective-psychophysiological, and multimodal approaches. The authors developed an integrative methodological framework to link the theoretical models with the corresponding measurement methods. By de-fragmentizing the research field, the framework provided a more informed choice of tools for empirical and applied studies. Multimodal methods proved to be more advantageous since they ensured a more comprehensive assessment of cognitive load in modern scientific research. The results may be used to increase academic efficiency, improve the safety of academic and professional activities, and develop new adaptive digital learning systems.

Keywords: cognitive load, cognitive load measurement, theoretical models, subjective methods, behavioral methods, psychophysiological methods, multimodal methods, working memory, multiple resources theory, cognitive load theory

Citation: Dolzhenko K. I., Miklyaeva A. V. Review of Contemporary Approaches to Measuring Cognitive Load. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2026, 10(1): 1–18. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-1-1-18>

Received 1 Aug 2025. Accepted after review 15 Sep 2025. Accepted for publication 18 Sep 2025.

Введение

В контексте стремительного роста объемов данных, усложнения профессиональных и образовательных задач, а также интенсивного развития информационно-коммуникационных технологий, проблема когнитивной нагрузки приобретает особую значимость. Устойчиво растет интерес исследователей и практиков к оптимизации учебных и профессиональных сценариев, направленной на максимизацию продуктивности при минимизации когнитивных затрат и повышении общей эффективности деятельности. Эта тенденция обусловлена необходимостью адаптации человека к возрастающим информационным нагрузкам, предъявляющим повышенные требования к когнитивной системе [1].

Эмпирический фундамент понимания ограничений рабочей памяти заложило исследование Дж. А. Миллера, установившее предел ее емкости в 7 ± 2 единицы информации [2]. Последующее развитие представленного направления связано с работой Д. Канемана, предложившего ресурсную модель внимания (Capacity model of attention) [3]. Согласно этой модели, внимание представляет собой единый и ограниченный ресурс, гибко распределенный между когнитивными задачами. Ключевым аспектом данной теории является концепция общего пула ресурсов (Capacity pool) – неспецифического резерва умственной энергии, объем которого варьируется в зависимости от уровня физиологического возбуждения (Arousal). Распределение ресурсов детерминруется взаимодействием факторов: устойчивых диспозиций (Enduring dispositions), отражающих непроизвольное внимание к значимым стимулам; мгновенных намерений (Momentary intentions), связанных с сознательными целями; оценкой требований (Evaluation of demands) выполняемой задачи; эффекта практики (Effects of practice). Особую значимость в модели Д. Канемана имеет концепция усилия

(Effort) – субъективного переживания мобилизации ресурсов для выполнения задачи. Усилие напрямую связано с количеством выделенных ресурсов и может служить индикатором когнитивной нагрузки.

Качественно новый этап связан с появлением многокомпонентной модели рабочей памяти А. Д. Бэддели и Г. Дж. Хитча (The working memory model), представляющей ее как систему взаимодействующих подсистем с ограниченной пропускной способностью [4]. Модель включает четыре основных компонента: 1) центральный исполнитель (Central executive) – система управления вниманием с ограниченной емкостью, отвечающая за координацию деятельности подчиненных систем; 2) фонологическая петля (Phonological loop), специализирующаяся на временном хранении и обработке вербальной и акустической информации; 3) визуально-пространственный блокнот (Visuospatial sketchpad), обеспечивающий манипулирование зрительной и пространственной информацией; 4) эпизодический буфер (Episodic buffer), представляющий собой систему интеграции информации из различных источников в единые когерентные репрезентации [5]. Когнитивная нагрузка возникает в тех случаях, когда требования выполняемой задачи приближаются к предельным возможностям того или иного компонента системы или превышают их [6].

Нейроэнергетическая модель А. Ф. Сандерса (Cognitive-energetic model of stress and human performance) интегрировала представления о стадиях обработки информации с энергетическими механизмами и стала следующим этапом развития теории когнитивной нагрузки [7]. Центральным постулатом модели является представление о том, что каждый этап обработки информации связан с определенными энергетическими затратами и модуляцией со стороны

механизмов возбуждения и усилия. Модель выделяет последовательные стадии обработки информации: препроцессинг (Preprocessing), извлечение признаков (Feature extraction), идентификацию (Identification), выбор ответа (Response choice) и программирование моторики (Motor programming). Каждая из стадий подвержена влиянию трех энергетических механизмов: *возбуждения* (связанного с общим уровнем физиологической активации), *активации* (обеспечивающего подготовку к конкретному ответу) и *усилия* (сознательно контролируемого механизма мобилизации дополнительных ресурсов). Модель А. Ф. Сандерса предлагает концепцию компенсаторных механизмов, согласно которой человек может компенсировать неблагоприятные условия или высокую когнитивную нагрузку за счет мобилизации дополнительных усилий. Однако данный компенсаторный механизм имеет свои пределы, и длительное или чрезмерное усилие приводит к когнитивной перегрузке, истощению энергетических ресурсов и к ухудшению работоспособности.

Дальнейшее развитие теории когнитивной нагрузки произошло в работах К. Д. Уикенса. Теория множественных ресурсов (Multiple resource theory, MRT), разработанная ученым, объясняет механизмы распределения когнитивных ресурсов в условиях многозадачной деятельности [8]. Внимание человека в этой модели состоит из нескольких относительно независимых пулов ресурсов, организованных в многомерную структуру и основывающихся на четырех измерениях, определяющих степень интерференции между одновременно выполняемыми задачами: *стадиях обработки информации* (разделяет процессы на восприятие, когнитивные операции, ответные реакции); *модальностях ввода* (разделяет информацию на зрительную и слуховую); *кодах обработки информации* (разграничивает пространственную и вербальную репрезентацию данных); *каналах ответа* (выделяет мануальные и речевые реакции) [9]. Способность человека к эффективному выполнению нескольких задач одновременно определяется степенью пересечения требований этих задач к различным ресурсным пулам. Чем больше задачи «разнесены» в многомерном пространстве ресурсов, тем меньше будет взаимная интерференция и когнитивная нагрузка.

Парадигмальный сдвиг в концептуализации когнитивной нагрузки произошел с формулированием Дж. Свеллером теории когнитивной нагрузки (Cognitive load theory), интегрировавшей достижения когнитивной психологии в образовательный контекст. Центральным постулатом теории является положение об ограниченности ресурсов рабочей памяти при обработке новой информации [10]. Дж. Свеллер предложил рассматривать

когнитивную нагрузку как многомерный конструкт, определяющий количество ментальных ресурсов, затрачиваемых на выполнение конкретной задачи. Вкладом теории стало выделение трех типов когнитивной нагрузки:

1) **внутренняя когнитивная нагрузка** (Intrinsic cognitive load) определяется объективной сложностью изучаемого материала и зависит от количества элементов информации, которые должны обрабатываться одновременно в рабочей памяти для понимания содержания;

2) **внешняя когнитивная нагрузка** (Extraneous cognitive load) возникает вследствие неоптимальной организации учебного процесса и неадекватных способов представления информации;

3) **релевантная когнитивная нагрузка** (Germane cognitive load) связана с когнитивными процессами, непосредственно направленными на построение и автоматизацию когнитивных схем в долговременной памяти [11].

Важным теоретическим постулатом является аддитивность трех типов нагрузки: общая когнитивная нагрузка представляет собой сумму внутренней, внешней и релевантной нагрузок. При этом если суммарная нагрузка превышает доступные ресурсы рабочей памяти, эффективность обучения резко снижается [12].

Развитие теории когнитивной нагрузки привело к появлению более комплексных моделей. Одним из наиболее значимых расширений классической теории стала работа Ф. Пааса, П. Айреса и М. Пахмана, где авторы, опираясь на модель Ф. Пааса и Й. Ван Мерриенбура, определяют когнитивную нагрузку как многомерный конструкт, возникающий из динамического взаимодействия характеристик задачи и обучающегося. Данный конструкт включает оценочное измерение, объединяющее объективную умственную нагрузку (обусловленную требованиями задачи), субъективное умственное усилие (затрачиваемое обучаемым) и продуктивность деятельности (измеряемую через удержание, воспроизведение и перенос знаний). Исследователи подчеркивают, что на когнитивную нагрузку влияют не только отдельные характеристики задачи (сложность, темп, использование мультимедиа) или обучаемого (экспертность в данной области, возраст, пространственные способности и др.), но и их системное взаимодействие. Так, задачи с жесткими целями (goal-specific tasks) ухудшают результаты пожилых людей, в то время как задачи без жестких целей (goal-free tasks) их улучшают, а преимущества смешанного представления информации (визуальное + вербальное представление) доступны лишь обучающимся с высокими пространственными способностями [13].

Особую значимость проблема когнитивной нагрузки приобретает в контексте развития адаптивных цифровых платформ – от образовательных систем, подстраивающихся под индивидуальные особенности обучающегося, что было исследовано в работах по адаптивному обучению, до сложных человеко-машинных интерфейсов [14]. В связи с этим объективная диагностика и управление когнитивными ресурсами становятся ключевыми факторами успешности деятельности. Запрос на объективные методы диагностики когнитивной нагрузки становится все более острым, поскольку, согласно исследованиям Дж. Свеллера, перегрузка рабочей памяти может существенно снижать эффективность обучения и выполнения сложных задач [15]. Как подчеркивают Ф. Паас и коллеги, разработка надежных методов измерения когнитивной нагрузки становится одной из приоритетных задач когнитивной психологии, педагогической психологии и эргономики [16].

Несмотря на значительный объем исследований в данной области, следует подчеркнуть отсутствие единого понятия *когнитивная нагрузка* и единой методологической базы для ее измерения. А. Д. Бэддели связывает это с междисциплинарным характером проблемы, находящейся на стыке когнитивной психологии, нейронаук и информатики, а также с многообразием подходов к пониманию этого феномена [17]. На данный момент различные исследовательские группы опираются на несовпадающие концептуальные рамки, а также отсутствует общепринятая классификация методов измерения когнитивной нагрузки, что затрудняет выбор адекватных инструментов для конкретных исследовательских и прикладных задач.

Цель работы – систематизировать существующие подходы к пониманию когнитивной нагрузки и связать каждый из них с применяемыми методами ее измерения.

Задачи:

1. Провести обзор научных источников за период 1970–2024 гг., посвященных проблематике измерения когнитивной нагрузки, с использованием международных (Web of Science, Scopus) и отечественных (РИНЦ, КиберЛенинка) наукометрических баз.

2. Выделить ключевые теоретические школы и концептуальные подходы к пониманию когнитивной нагрузки, включая работы Дж. Свеллера, А. Д. Бэддели, Г. Дж. Хитча, Д. Канемана, К. Д. Уикенса, А. Ф. Сандерса и др.

3. Описать соответствующие этим теоретическим подходам измерительные процедуры, включая субъективные, объективные поведенческие, объективные психофизиологические и мультимодальные методы.

4. Создать интегративную методологическую рамку, связывающую теоретические модели с соответствующими методами измерения.

Актуальность работы обусловлена двумя ключевыми аспектами. Во-первых, существующая фрагментированность исследовательского поля препятствует обоснованному выбору методологии. Ученые зачастую применяют методы измерения, не соотнося их с теоретическими основаниями понимания когнитивной нагрузки. Во-вторых, отсутствует единая классификация измерительных подходов, связывающая концептуальные модели изучения когнитивной нагрузки с соответствующим методологическим инструментарием, что затрудняет сравнение результатов различных экспериментальных исследований.

В отличие от предшествующих обзоров, фокусированных преимущественно на отдельных категориях методов, например, работы о субъективных методиках [16] или исследованиях физиологических индикаторов [18], настоящее исследование предлагает целостный подход к проблеме измерения когнитивной нагрузки. Данный подход интегрирует концептуальные основы феномена с соответствующим методологическим инструментарием. Как справедливо отмечают ученые в области когнитивной психологии, такой междисциплинарный синтез, предполагающий интеграцию различных концептуальных подходов к пониманию когнитивной нагрузки и установление на этой основе четких взаимосвязей между теоретическими конструктами и соответствующими им методами измерения, позволяет преодолеть фрагментированность исследовательского поля и создать основу для более обоснованного выбора методологии в зависимости от теоретической позиции ученого. В результате появляется возможность систематизации разрозненных концепций когнитивной нагрузки и построения единой классификации измерительных подходов, что вносит вклад в развитие методологии когнитивной науки, позволяя, согласно подходу Р. Морено, более целостно представить эволюцию научных взглядов на природу когнитивных процессов и их ограничений [19].

Методы и материалы

В качестве основного исследовательского метода был выбран систематический обзор литературы. В анализируемый корпус статей вошли работы 1970–2024 гг. включительно. Данный период был выбран для охвата современных подходов и активного развития методологии измерения когнитивной нагрузки. Дополнительно в анализ целенаправленно включались основополагающие (классические) работы по теории когнитивной нагрузки и ранним методам ее оценки для обеспечения полноты

теоретического контекста. Основными источниками публикаций выступили включенные в электронные библиографические базы Google Scholar, PubMed и eLIBRARY.RU.

Отбор и анализ публикаций проводился на русском и английском языках осенью 2024 г. Поисковый запрос содержал следующие слова и словосочетания: на английском языке: *cognitive load, mental effort, cognitive load measurement, mental effort measurement, pupillometry and cognitive load, fNIRS and cognitive load, dual-task and cognitive load, NASA-TLX* и др.; на русском языке: *когнитивная нагрузка, умственное усилие, измерение когнитивной нагрузки, пупиллометрия и когнитивная нагрузка, фМРТ и когнитивная нагрузка, метод двойной задачи и когнитивная нагрузка, NASA-TLX и когнитивная нагрузка* и др.

Общая база проанализированных публикаций включала в себя 263 работы. Далее для отбора статей, релевантных содержанию поставленной проблемы, были использованы следующие критерии:

- 1) рецензируемые научные статьи (оригинальные эмпирические исследования, обзоры) и монографии;
- 2) публикации, основной фокус которых направлен на теоретические аспекты или экспериментальные методы измерения когнитивной нагрузки;
- 3) исследования, представляющие или обсуждающие конкретные методики (субъективные, объективные (поведенческие и психофизиологические), мультимодальные) для оценки когнитивной нагрузки.

В результате для систематического обзора из общего массива было выбрано 86 статей, которые соответствуют вышеизложенным критериям.

Результаты

Субъективные методы

Субъективные методы измерения когнитивной нагрузки основываются на самоотчетах участников исследования о переживаемом ими уровне умственного усилия, сложности задачи или напряжения во время выполнения когнитивных задач. Теоретической основой данной группы методов выступает положение о том, что индивид способен к интроспективной оценке собственных когнитивных ресурсов и может количественно выразить субъективное переживание когнитивной нагрузки. Субъективные методы характеризуются простотой реализации, неинвазивностью и возможностью применения в широком спектре экспериментальных и прикладных условий.

Классическим инструментом стала **однопунктовая шкала Ф. Пааса** (1992 г.) [20]. Респондентам предлагается оценить воспринимаемую сложность задачи или затраченные умственные усилия по 9-балльной шкале от *очень, очень низкие* до *очень,*

очень высокие. Несмотря на кажущуюся простоту, данная методика продемонстрировала высокую валидность и надежность в многочисленных исследованиях, основанных на принципах теории когнитивной нагрузки. В работе Ф. Пааса и Й. Ван Мерриенбура было определено, что субъективные оценки умственных усилий коррелируют с объективными показателями выполнения задач и могут служить валидным индикатором когнитивной нагрузки [21]. Авторы провели эксперимент с участием 60 студентов, изучавших курс программирования, которые были случайным образом распределены в группы с проработанными примерами или с возможностью самостоятельного решения задач. Группа с проработанными примерами показала значительно более низкую когнитивную нагрузку по сравнению с группой самостоятельного решения, при этом демонстрируя лучшие результаты на этапе переноса знаний.

Дальнейшее развитие данного метода произошло с появлением **методики Ф. Пааса и Й. Ван Мерриенбура** для оценки когнитивной нагрузки, которая представляет собой двумерный подход, сочетающий субъективную оценку умственного усилия с объективными показателями производительности [22]. Участники оценивают затраченное умственное усилие по 9-балльной шкале сразу после выполнения каждой задачи. Уникальность методики заключается в вычислении индекса эффективности обучения, объединяющего субъективные и объективные данные в единый показатель когнитивной нагрузки.

Наиболее распространенный инструмент субъективной оценки когнитивной нагрузки – **шкала NASA Task Load Index (NASA-TLX)**, разработанная С. Г. Хартом и Л. Е. Ставелэндом [23]. Методика представляет собой многомерный инструмент, оценивающий шесть аспектов субъективной рабочей нагрузки: *умственные требования* (Mental demand), *физические требования* (Physical demand), *временные требования* (Temporal demand), *усилие* (Effort), *производительность* (Performance) и *фрустрацию* (Frustration). Каждый параметр оценивается по 100-балльной шкале шагом в 5 баллов, после чего производится взвешивание оценок на основе парных сравнений важности каждого фактора для конкретной задачи. Итоговый индекс NASA-TLX рассчитывается как взвешенная сумма всех компонентов. Применение NASA-TLX в исследованиях когнитивной нагрузки демонстрирует его эффективность в различных теоретических парадигмах. В рамках теории когнитивной нагрузки Дж. Свеллера методика использовалась для валидации эффектов различных инструкционных дизайнов. П. Чандлер и Дж. Свеллер установили, что участники, работавшие с интегрированными учебными материалами, демонстрировали

значительно более низкие показатели по шкале NASA-TLX по сравнению с группой, изучавшей разделенные материалы, что подтверждает положения теории о влиянии внешней когнитивной нагрузки на субъективное переживание сложности задачи [24].

В исследованиях, опирающихся на теорию множественных ресурсов К. Д. Уикенса, NASA-TLX применялся для оценки интерференции между одновременно выполняемыми задачами. Работа Д. де Винтера и коллег в области автомобильной эргономики продемонстрировала, что водители сообщали о значительно более высокой когнитивной нагрузке при выполнении вторичных задач, требующих использования тех же ресурсных пулов, что и основная задача управления автомобилем [25]. Исследование С. Г. Харта и Дж. Р. Хаузера демонстрирует применение NASA-TLX для оценки рабочей нагрузки в условиях полета, где командир и второй пилот выполняли множество одновременных задач, задействующих различные пулы ресурсов согласно теории К. Д. Уикенса. Результаты показали значимые корреляции между субъективными оценками нагрузки и объективной сложностью задач во время полета, что подтверждает валидность субъективных методов в контексте многозадачной деятельности [26]. Эти исследования подтверждают предположения теории множественных ресурсов о специфичности когнитивных ресурсов и их конкуренции.

Шкала оценки умственного усилия (Rating Scale Mental Effort, RSME), разработанная Ф. Р. Х. Зийлстрой, представляет собой одномерный инструмент для оценки воспринимаемого умственного усилия [27]. Методика использует непрерывную 150-мм визуально-аналоговую шкалу с вербальными якорями от *совсем не требует усилий* до *чрезвычайно высокое усилие*. Теоретической основой RSME выступают представления о регуляции когнитивных ресурсов, восходящие к работам Д. Канемана о связи субъективного усилия и затрат внимания [28]. Применение RSME в экспериментальных исследованиях продемонстрировало его чувствительность к манипуляциям сложности задач. В работе Ф. Пааса и Й. Ван Мерринбура, посвященной эффекту разделенного внимания в геометрических задачах, участники, работавшие с интегрированными схемами, показали значительно более низкие оценки по шкале RSME по сравнению с группой, изучавшей разделенные диаграммы. Это подтверждает положения теории когнитивной нагрузки о влиянии способа представления информации на субъективное переживание сложности [21].

Альтернативным инструментом оценки когнитивной нагрузки является **методика SWAT (Subjective Workload Assessment Technique)**, разработанная

Г. Б. Ридом и Т. Е. Найгреном [29]. Этот метод представляет собой стандартизованную двухэтапную процедуру, включающую ранжирование (Card sorting) 27 возможных комбинаций по трем ключевым измерениям нагрузки: *временным ограничениям* (Time load), *когнитивным требованиям* (Mental effort load) и *психологическому стрессу* (Psychological stress load). Каждое измерение имеет три уровня (низкий, средний, высокий). На втором этапе – непосредственной оценке – после выполнения задачи испытуемый выбирает одну из 27 комбинаций, которая наилучшим образом описывает его состояние. На основе индивидуальной шкалы, полученной на первом этапе, этот выбор конвертируется в итоговый показатель нагрузки по интервальной шкале от 0 до 100. Методика SWAT нашла широкое применение в различных областях, включая авиакосмическую сферу, медицинскую диагностику, когнитивные исследования (изучение многозадачности).

Профиль рабочей нагрузки (Workload profile (WP)) – многомерный инструмент для оценки субъективной умственной нагрузки, созданный на основе модели множественных ресурсов К. Д. Уикенса, который оценивает 8 компонентов нагрузки: визуальную, слуховую, пространственную, вербальную обработку; реактивное и когнитивное управление; моторные действия и речевой вывод. После выполнения задачи испытуемый оценивает затраты усилий по каждому компоненту, и на основании суммы оценок по всем шкалам вычисляется итоговый показатель когнитивной нагрузки [30]. Профиль рабочей нагрузки пытается объединить преимущества процедур, основанных на выполнении вторичных задач и субъективных методов. В исследовании С. Рубио и коллег был произведен анализ и сравнение характеристик трех мер субъективного измерения когнитивной нагрузки: NASA-TLX, SWAT и WP. Было установлено, что профиль рабочей нагрузки был более чувствительным, валидным и высокодиагностичным инструментарием в сравнении с остальными методиками [31].

Еще одним инструментом субъективной оценки являются *метакогнитивные суждения*, которые широко используются для изучения процессов мониторинга рабочей памяти. А. Кориат и Р. Леви-Садот обнаружили, что точность метакогнитивных суждений зависит от объема рабочей памяти участников: люди с большим объемом рабочей памяти продемонстрировали более точную калибровку между субъективной уверенностью и фактической производительностью [32]. Это исследование показало важность индивидуальных различий в способности к метакогнитивному мониторингу.

Субъективные методы оценки когнитивной нагрузки, основанные на самоотчете, представляют

собой валидный и надежный инструмент диагностики, что подтверждается их корреляцией с объективными показателями производительности и теоретическими положениями когнитивных теорий. Применение таких методик, как шкала Ф. Пааса, NASA-TLX, RSME, SWAT, профиль рабочей нагрузки (WP) и метакогнитивные суждения, демонстрирует их высокую чувствительность к манипуляциям сложностью задач, а также диагностическую ценность в различных экспериментальных и прикладных контекстах, что делает их важным инструментом в исследованиях когнитивных процессов.

Объективные поведенческие методы

Наиболее прямым и исторически первым способом объективной оценки когнитивной нагрузки является **анализ показателей производительности деятельности**. Подход основан на предположении, что рост когнитивной нагрузки приводит к снижению продуктивности и увеличению времени выполнения задач. Показатели производительности включают время выполнения задания, количество правильных ответов, число ошибок и правильно решенных заданий. В рамках ресурсной модели внимания Д. Канемана снижение точности при усложнении задачи интерпретируется как перераспределение ограниченного пула ресурсов. Исследование в рамках теории множественных ресурсов К. Д. Уикенса, где производительность пилотов в симуляторе снижалась при одновременном отслеживании трех дисплеев, демонстрирует, что однородные каналы переработки конкурируют сильнее, чем гетерогенные [33]. В модели рабочей памяти А. Д. Бэддели точность воспроизведения серий слогов служит индикатором нагрузки «фонологической петли». П. Барруйе и В. Камос доказали линейное снижение правильных ответов по мере увеличения темпа предъявления отвлекающих арифметических заданий, подтверждая концепцию "time-based resource-sharing" [34].

В рамках теории Дж. Свеллера показатели производительности выступают ключевым критерием эффективности, т.к. снижение избыточной когнитивной нагрузки, не связанной с сутью учебного материала, высвобождает ресурсы рабочей памяти для более глубокой обработки информации. Примером является исследование Дж. Свеллера и Г. А. Купера, демонстрирующее преимущество работы с решенными примерами. Студенты, обучавшиеся с помощью решенных примеров, тратили значительно меньше времени на решение тестовых задач по сравнению с контрольной группой, кроме того, сокращение времени решения сопровождалось уменьшением количества математических ошибок, что интерпретировалось как индикатор меньшей когнитивной нагрузки [35].

Наконец, Ф. Пасс и коллеги в своей работе описали, что вовлеченность и мотивация обучающихся также являются факторами, влияющими на когнитивную нагрузку. Они показали, что падение продуктивности в условиях высокой эмоциональной напряженности сопровождается ростом субъективного стресса, тем самым интегрировали аффективный компонент в поведенческий индикатор с помощью формулы учебного участия [13].

Анализ времени реакции как отдельный показатель также широко применяется для измерения когнитивной нагрузки. В исследовании зрительного поиска С. Стенберга была продемонстрирована линейная зависимость между количеством элементов в рабочей памяти и временем реакции, что стало основой для использования латентности ответов как индикатора когнитивной нагрузки [36]. Согласно модели Д. Канемана, регулирование целей и действий требует работы компенсаторного механизма управления, который динамически распределяет ресурсы. Исследование Г. Р. Д. Хоккей показало, что увеличение времени реакции в задачах на бдительность коррелирует с повышением уровня стресса и истощением энергетических ресурсов [37]. В контексте нейроэнергетической модели А. Ф. Сандерса показатели производительности приобретают дополнительное измерение. Модель предполагает, что длительная или интенсивная нагрузка ведет к истощению ресурсов, что проявляется не только в снижении точности, но и в замедлении реакций и увеличении их вариабельности. В исследовании К. А. Брукхейса и Д. де Ваарда анализ вариабельности ответов позволяет диагностировать состояние оператора в динамике. В работе было определено, что анализ вариабельности времени реакции в задачах обнаружения периферических стимулов позволяет эффективно оценивать умственную нагрузку водителей [38]. Теория множественных ресурсов К. Д. Уикенса, постулирующая существование независимых пулов ресурсов (например, вербальных и пространственных), также находит подтверждение в анализе времени реакции. Д. Е. Мейер и Д. Е. Кирас в рамках разработки вычислительной теории исполнительных когнитивных процессов продемонстрировали, что временные издержки переключения между задачами являются функцией сходства задач по различным когнитивным измерениям, что согласуется с положениями теории множественных ресурсов [39].

Метод двойной задачи является более сложным и информативным инструментом, позволяющим оценить ресурсоемкость основной задачи через анализ интерференции с одновременно выполняемой вторичной задачей. Данный метод был теоретически обоснован в работе Д. Канемана [3]. Этот метод основан на принципе конкуренции за ограниченные

ресурсы внимания между одновременно выполняемыми задачами. Снижение производительности во второстепенной задаче при выполнении основной интерпретируется как показатель ресурсоемкости последней. Д. А. Норман и Д. Г. Бобров продемонстрировали эффективность представленного подхода для различения процессов, ограниченных данными (data-limited) и ресурсами (resource-limited) [40]. В исследованиях, использующих парадигму двойной задачи, испытуемые выполняют основную экспериментальную задачу одновременно с простой вторичной задачей. Увеличение времени реакции или снижение точности выполнения вторичной задачи указывает на возрастание когнитивной нагрузки основной задачи. С развитием модели рабочей памяти А. Д. Бэддели метод двойной задачи стал ключевым инструментом для диссоциации ее подсистем: фонологической петли, визуально-пространственного блокнота и центрального исполнителя. Именно таким путем была доказана независимость вербальной и пространственной подсистем.

Исследование Р. Х. Логи стало одним из первых систематических изучений методом двойной задачи визуально-пространственной рабочей памяти и продемонстрировало ключевые принципы ее функционирования [41]. Так, участники выполняли задачи на запоминание визуальных и пространственных паттернов при одновременном выполнении различных интерферирующих задач. Результаты показали, что визуальные задачи избирательно нарушали обработку визуальной информации, в то время как пространственные задачи специфически влияли на пространственную обработку.

В рамках нейроэнергетической модели А. Ф. Сандерса метод двойной задачи позволяет исследовать стратегии распределения усилий и компенсаторные механизмы. Снижение производительности во вторичной задаче при сохранении производительности в первичной указывает на мобилизацию дополнительных усилий [42]. Аналогичные результаты были получены в работе, где использовалась парадигма двойной задачи для оценки влияния возраста на распределение внимания [43].

Теория множественных ресурсов К. Д. Уикенса является прямым развитием идей о специфичности ресурсов. Исследование К. Д. Уикенса демонстрирует применение данного подхода для изучения совместимости стимула, центральной обработки и ответа [44]. В экспериментальных сериях систематически варьировались характеристики задач согласно измерениям теории множественных ресурсов, включая модальность предъявления стимула и тип требуемого ответа. Результаты показали, что комбинации задач, не создающие конфликта ресурсов

(например, две зрительно-вербальные задачи), приводят к значительно большему падению производительности по сравнению с комбинациями, использующими разные ресурсные пулы (зрительно-пространственная и слухо-вербальная задачи). Этот же подход эффективно применяется для оценки нагрузки в сложных средах, например, в рамках теории когнитивной нагрузки. Снижение производительности во вторичной задаче указывает на высокую когнитивную нагрузку от основной деятельности. Р. Брюнкен и соавторы использовали этот метод для оценки нагрузки при мультимедийном обучении [45].

Помимо общих подходов, для оценки нагрузки на конкретные когнитивные механизмы, прежде всего компоненты рабочей памяти, были разработаны специализированные методики, например, **анализ паттернов ошибок**. В контексте модели рабочей памяти А. Д. Бэддели тип ошибки может прямо указывать на перегруженный компонент. Исследование Р. Конрада и А. Д. Халла показало, что при перегрузке фонологической петли наблюдается характерный паттерн фонологически обусловленных ошибок, таких как замена целевых стимулов на фонологически схожие варианты [46]. Стоит отметить, что при превышении емкости визуально-пространственного блокнота типичными будут являться ошибки пространственного позиционирования элементов, в то время как перегрузка центрального исполнителя проявляется в виде ошибок планирования и способности подавления нерелевантных реакций. Эта логика находит свое продолжение и в нейроэнергетической модели А. Ф. Сандерса, где типы ошибок соотносятся с нарушением определенных стадий обработки информации. Исследование показало, что различные типы ошибок (пропуски, ложные тревоги, персеверации) отражают специфические нарушения в различных стадиях обработки информации [47], а также была продемонстрирована связь между паттернами ошибок в задачах устойчивого внимания и уровнем стресса [48].

Для дозированного измерения нагрузки на центральный исполнитель и процессы обновления информации в рабочей памяти используются **задачи типа N-назад (N-back)**, обеспечивающие точное дозирование нагрузки на процессы обновления информации в рабочей памяти. Их значимость выходит за рамки простого измерения. Исследование С. Йегги и коллег с использованием модификаций N-back задач продемонстрировало, что когнитивная тренировка рабочей памяти с помощью задачи "dual N-back" способна значительно улучшить подвижный интеллект (Gf) за счет увеличения емкости рабочей памяти, который ранее считался практически неизменной характеристикой [49]. Ключевым механизмом этого переноса

является тренировка исполнительных процессов, особенно контроля внимания и способности управлять несколькими задачами одновременно, что критически важно для выполнения задач на интеллект. Валидность этого инструмента подтверждается нейрофизиологическими данными. Нейровизуализационные исследования с применением функциональной магнитно-резонансной томографии (фМРТ) подтверждают валидность N-back задач как инструмента измерения когнитивной нагрузки. Метааналитическая работа А. М. Оуэна и др. продемонстрировала линейное увеличение активации фронто-париетальной сети контроля, ответственной за процессы рабочей памяти, исполнительного контроля и когнитивной гибкости [50]. Именно эти области мозга активируются при выполнении задач типа N-back и других когнитивных тестов, требующих манипулирования информацией в рабочей памяти. Измерение нагрузки на центральный исполнитель также возможно через комплексные задачи на объем рабочей памяти. Исследование П. Шах и А. Мияке представило демонстрацию измерения нагрузки на центральный исполнитель посредством использования задач на объем рабочей памяти с варьированием требований к обработке информации [51]. Авторы показали, что увеличение сложности операций обработки в задаче *чтение плюс запоминание* приводит к пропорциональному снижению объема запоминаемого материала, что свидетельствует о конкуренции за ресурсы центрального исполнителя.

Наконец, **анализ стратегий решения** представляет собой качественный метод, позволяющий заглянуть в «черный ящик» когнитивных процессов. Анализ стратегий решения предполагает качественный анализ протоколов мышления вслух и пошаговых решений, что может выявить когнитивные процессы и уровень нагрузки. Данный метод (хотя и является трудоемким) незаменим для понимания того, как именно возникает нагрузка в рамках теории когнитивной нагрузки и как центральный исполнитель модели А. Бэддели организует деятельность. К. А. Эриксон и Г. А. Саймон заложили методологические основы данного подхода для изучения когнитивных процессов в обучении [52].

Стоит отметить, что новейшие теоретические рамки, такие как расширенная теория когнитивной нагрузки Ф. Пааса, П. Айреса и М. Пахман, подчеркивают взаимосвязь когнитивной нагрузки с аффективными и мотивационными состояниями. Это ставит перед исследователями новую задачу – разработку комплексных методик, способных одновременно оценивать поведенческие проявления нагрузки и их эмоционально-мотивационные корреляты, что является перспективным направлением дальнейших исследований.

Объективные психофизиологические методы

Традиционно оценка когнитивной нагрузки в большинстве исследований опиралась на субъективные шкалы и показатели успешности выполнения деятельности. Однако эти методы имеют известные ограничения, связанные с рефлексивной природой самоотчета и возможным влиянием самой измерительной процедуры на производительность. В связи с этим все большее значение приобретают объективные психофизиологические методы, позволяющие в реальном времени регистрировать физиологические корреляты умственных усилий, не вторгаясь в основной когнитивный процесс.

Вариабельность сердечного ритма (ВСР) представляет собой показатель, отражающий баланс симпатической и парасимпатической активности автономной нервной системы. Г. Малдер описал методы измерения умственного усилия. Одним из методов измерения являлись: вариабельность сердечного ритма; частота сердечных сокращений. Увеличение умственного усилия сопровождается изменениями в вариабельности сердечного ритма и частоте сердечных сокращений (ЧСС). Снижение ВСР и учащение пульса рассматриваются как индикаторы возрастания когнитивной нагрузки, отражающие активацию симпатического отдела автономной нервной системы [53]. П. Г. А. М. Йорн установил, что спектральные показатели ВСР значимо изменяются при выполнении задач различной сложности, что позволяет использовать их как индикаторы когнитивной нагрузки в реальном времени [54]. Н. Хьортсков и коллеги продемонстрировали, что параметры ВСР эффективно отражают изменения в динамике умственной нагрузки при выполнении когнитивных задач различной сложности [55]. Дж. Ф. Тайер и Р. Д. Лейн показали тесную связь между вариабельностью сердечного ритма и исполнительными когнитивными функциями, подчеркнув роль автономной нервной системы в когнитивном контроле [56]. Р. Кастальдо и соавторы в систематическом обзоре подтвердили эффективность ВСР как неинвазивного биомаркера для оценки острого стресса и когнитивной нагрузки в различных условиях [57]. Более поздний обзор Г. Форте и коллег дополнительно валидизировал использование параметров ВСР для количественной оценки когнитивной нагрузки в реальных рабочих условиях, что делает этот метод особенно ценным для практического применения [58].

Пупиллометрия – метод измерения изменений диаметра зрачка, являющийся прямым отражением активации симпатической нервной системы при возрастании когнитивной нагрузки. В работе Д. Канемана и Дж. Битти была установлена линейная зависимость между нагрузкой на рабочую память и расширением зрачка, что подтверждает тезисы ресурсной модели

внимания [59]. Последующие исследования Дж. Битти расширили понимание возможностей *пупиллометрии*, продемонстрировав ее чувствительность к различным типам когнитивной нагрузки, включая арифметические вычисления, вербальное рассуждение и пространственную обработку информации [60].

Дж. Клингер и коллеги использовали комбинацию пупиллометрии и айтрекинга для оценки когнитивной нагрузки при взаимодействии с компьютерными интерфейсами, где диаметр зрачка коррелировал с субъективными оценками ментального усилия [61]. Исследование Н. Ансворта и М. К. Робинсона изучало динамику зрачковой реакции при выполнении задания на производительность рабочей памяти. Задача участников состояла в том, чтобы запомнить цвета квадратов с короткими задержками и сообщить цвета этих квадратов на тестовом экране. Результаты показали, что диаметр зрачка увеличивался пропорционально количеству удерживаемых в памяти элементов, а также демонстрировал характерное сужение при извлечении информации. Важно, что индивидуальные различия в базовом диаметре зрачка и амплитуде его изменений коррелировали с емкостью рабочей памяти, что подтверждает связь между пупиллометрическими показателями и функционированием центрального исполнителя в модели А. Д. Бэддели [62].

Исследование М. А. Рекарте и Л. М. Нунеса иллюстрирует применение пупиллометрии и анализа зрительного поиска в контексте оценки когнитивной нагрузки при вождении [63]. Вождение представляет собой комплексную многозадачную деятельность, требующую распределения ресурсов по различным модальностям и кодам обработки согласно теории К. Д. Уикенса. Результаты показали, что увеличение умственной нагрузки при выполнении вторичной когнитивной задачи во время вождения приводило к значимым изменениям диаметра зрачка и сужению поля зрительного поиска, что косвенно подтверждает концепцию ограниченности ресурсов внимания. В контексте образовательных технологий показательным стало исследование М. Родемера и коллег, которое демонстрирует, что использование измерения размера зрачка открывает дополнительные возможности для мониторинга когнитивной нагрузки в процессе обучения. В отличие от традиционных самоотчетных методов, психофизиологические метрики позволяют фиксировать изменения когнитивного состояния обучающихся в реальном времени, не полагаясь на их субъективное восприятие. Авторы работы показали, что интеграция подобных методов в образовательные исследования способствует получению более точных и достоверных данных о механизмах переработки информации, когнитивной нагрузке и эффективности различных

подходов к обучению, в частности при изучении сложных химических представлений с помощью обучающих видеоматериалов [64].

Технология **айтрекинга (eye-tracking)** представляет собой высокоточный инструментальный метод, обеспечивающий объективную регистрацию оculo-моторной активности (фиксации, саккады, диаметр зрачка) и позволяющий проводить детальный анализ процессов зрительного внимания и стратегий сканирования визуальной информации в экспериментальных парадигмах, направленных на изучение механизмов рабочей памяти. Фундаментальные теоретические основы и практические рекомендации по применению айтрекинга в научных исследованиях систематизированы в работе К. Холмквиста с коллегами [65], которая служит методологическим руководством для ученых, использующих данную технологию в экспериментальной практике. Т. Ван Гог и К. Шейтер обнаружили, что увеличение диаметра зрачка коррелирует с субъективными оценками когнитивной нагрузки при изучении мультимедийных материалов [66]. Совместное применение айтрекинга и пупиллометрии позволяет комплексно оценивать когнитивную нагрузку и зрительное внимание в интерактивных задачах. В его основу положено пять или не больше пяти мест.

Электродермальная активность (ЭДА) служит маркером симпатической активации, связанной с эмоциональным возбуждением и умственным усилием. В соответствии с нейроэнергетической моделью А. Ф. Сандерса повышение ЭДА отражает физиологическую стоимость когнитивной нагрузки. К. Боушеин показал, что увеличение уровня проводимости кожи и частоты спонтанных флуктуаций коррелирует с субъективными оценками когнитивной нагрузки [67]. В исследовании Ф. Чен с соавторами была продемонстрирована чувствительность ЭДА к изменениям сложности когнитивных задач [68].

Электроэнцефалография (ЭЭГ) и магнитоэнцефалография (МЭГ) обеспечивают высокую временную разрешающую способность регистрации нейроэлектрической активности, позволяя анализировать частотные компоненты, связанные с когнитивной нагрузкой. П. Антоненко и коллеги использовали ЭЭГ для валидации субъективных оценок когнитивной нагрузки при изучении гипермедиа [69]. Исследование А. Гевинса и М. Е. Смита продемонстрировало, что увеличение мощности в тета-диапазоне (4–8 Гц) во фронтальных областях коррелирует с увеличением нагрузки на рабочую память и отражает мобилизацию механизма усилия, что согласуется с моделью А. Д. Бэддели и нейроэнергетической моделью А. Ф. Сандерса [70]. В. Климец доказал, что подавление альфа-ритма (8–12 Гц) в теменных и затылочных областях ассоциируется с активной когнитивной

обработкой и селективным вниманием [71]. О. Йенсен и К. Д. Теше с помощью МЭГ обнаружили снижение фронтальной тета-активности после периода удержания информации, подтверждая функциональную роль тета-осцилляций в рабочей памяти [72]. В другом исследовании, проведенном Ф. Ценгом и др., применялась комбинация электроэнцефалографии и *универсальной транскраниальной электро-стимуляции* (ТЭС). Ученые пришли к выводу: фазовая разница в гамма-осцилляциях (40 Гц) между левой височной и теменной областями играет критическую роль в связывании визуальной информации в рабочей памяти, что расширяет понимание нейронных механизмов когнитивной нагрузки [73]. Исследование К. Д. Уикенса и коллег продемонстрировало применение P300 для анализа ресурсных требований сложной перцептивно-моторной задачи. Компонент P300 вызванных потенциалов, связанный с распределением ресурсов внимания и обновлением рабочей памяти, широко используется как индикатор остаточной емкости когнитивных ресурсов. В экспериментальной парадигме участники выполняли основную задачу слежения различной сложности одновременно с вторичной задачей обнаружения редких слуховых стимулов. Амплитуда P300 на стимулы вторичной задачи систематически уменьшалась по мере увеличения сложности основной задачи, что интерпретировалось как перераспределение ресурсов от вторичной к основной задаче [74]. Данные результаты согласуются с предсказаниями теории множественных ресурсов относительно ограниченности и конкуренции за перцептивно-когнитивные ресурсы.

Современной тенденцией в исследованиях когнитивной нагрузки является разработка мультимодальных подходов, объединяющих несколько объективных физиологических показателей для формирования интегрированного индекса когнитивной нагрузки. Такой комплексный метод позволяет минимизировать влияние субъективных факторов и дает более полную оценку функционального состояния центральной нервной системы. Например, работа М. Ахмади и соавторов подтверждает, что одновременная регистрация реакций (реакция зрачка, частота сердечных сокращений, кожно-гальваническая реакция, электроэнцефалография) при выполнении задач разной сложности обеспечивает высокую чувствительность и специфичность в дифференциации уровней когнитивной нагрузки [75].

Таким образом, интеграция объективных физиологических методов с ведущими теоретическими моделями когнитивной нагрузки обеспечивает глубокое понимание нейрофизиологических и когнитивных механизмов умственного усилия, а применение

мультимодальных комплексов объективных показателей представляет собой перспективное направление, соответствующее актуальным задачам когнитивной науки. Эти методы не только количественно отражают уровень когнитивной нагрузки, но и выявляют специфические нейронные корреляты, что имеет важное значение для оптимизации образовательных и профессиональных практик.

Мультимодальные методы

Современные исследования все чаще используют мультимодальный подход, объединяющий субъективные, поведенческие и физиологические методы измерения когнитивной нагрузки, что позволяет повысить точность и валидность оценки, а также учесть многогранность когнитивных процессов. Мультимодальные методы базируются на одновременном сборе и анализе данных из нескольких источников – *физиологических* (например, электрокардиограмма (ЭКГ), электроэнцефалограмма, кожно-гальваническая реакция (КГР), частота сердечных сокращений, движение глаз), *поведенческих* (время реакции, ошибки, движение курсора, жесты, речь) и *субъективных* (шкалы самооценки, такие как шкала Ф. Пааса).

Растущее число эмпирических работ подтверждает потенциал мультимодального подхода. В исследовании Ф. Пасса и коллег была предложена интегративная модель измерения когнитивной нагрузки, включающая различные объективные и субъективные показатели. Применение статистических методов для анализа мультимодальных данных позволило достичь более точной оценки уровня когнитивной нагрузки по сравнению с любым отдельным методом [16]. Дж. Свеллер подчеркнул важность комбинированного подхода к измерению когнитивной нагрузки для обеспечения надежности и валидности получаемых данных в образовательных исследованиях [76].

Ранние исследования, например работа Р. Брюнкена и его коллег, убедительно продемонстрировали его валидность в образовательном контексте. Авторы сочетали субъективные оценки по шкале умственных усилий, время реакции во вторичной задаче и данные ЭЭГ. Факторный анализ показал наличие единого латентного фактора когнитивной нагрузки, который объяснял 68 % общей дисперсии всех трех типов измерений, что стало весомым аргументом в пользу конвергентной валидности мультимодальной оценки [77]. Аналогично, Г. Корбалан и соавторы предложили интегрированную модель эффективности обучения, объединившую субъективные оценки и объективные показатели производительности, что позволило получить более точные предикторы учебных достижений [78].

В области человеко-компьютерного взаимодействия и обработки естественного языка мультимодальные методы позволяют оценить когнитивную нагрузку в сложных, динамичных задачах. Так, в исследовании постредактирования машинного перевода Н. Хербиг с соавторами разработали модель, использующую широкий спектр данных: *физиологические* (показатели движений глаз, кожно-гальваническая реакция, сердечный ритм), *поведенческие* (время редактирования) и *текстовые характеристики* [79]. Было показано, что мультимодальная модель значительно превосходит любую мономодальную в предсказании субъективно воспринимаемой когнитивной нагрузки. Комбинация данных отслеживания взгляда, состояния кожи и сердечного ритма оказалась наиболее прогностичной, демонстрируя, как синергия слабо и умеренно коррелирующих признаков из разных модальностей создает надежный измерительный инструмент.

Исследования взаимодействия человека с мультимодальными интерфейсами также подтверждают этот тезис. В работе Н. Руиз изучалась когнитивная нагрузка при выполнении пространственных задач с использованием интерфейса, поддерживающего речь и жесты. Было установлено, что при низкой нагрузке пользователи демонстрируют семантическую избыточность (дублирование информации в разных модальностях), тогда как при высокой нагрузке возрастает семантическая комплементарность (распределение уникальной информации по модальностям) [80]. Этот сдвиг в поведении является поведенческим маркером когнитивной нагрузки и отражает стратегию оптимизации использования ресурсов рабочей памяти, что согласуется с теорией множественных ресурсов К. Д. Уикенса. Ф. Чен и соавторы также показали, что высокая когнитивная нагрузка изменяет поведение пользователя по целому ряду модальностей: меняются просодические характеристики речи, паттерны жестов и динамика ввода данных с помощью цифрового пера. Проект RMCLM (Robust multimodal cognitive load measurement) был направлен на интеграцию данных ЭЭГ, окулографии и лингвистических характеристик для создания надежной системы измерения в реальном времени [81].

Особое значение мультимодальная оценка когнитивной нагрузки имеет в критически важных для безопасности областях, таких как управление транспортными средствами и авиакосмической области. М. П. Оппельт с коллегами создали обширный мультимодальный набор данных ADABase для оценки когнитивной нагрузки водителей в условиях симуляции полуавтономного вождения. У 51 испытуемого, выполнявшего задачи N-back и K-drive, непрерывно регистрировался широкий спектр сигналов: ЭКГ, ЭДА, электромиография (ЭМГ),

фотоплетизмография (ФПГ), частота дыхания, температура кожи, данные айтрекера, а также поведенческие данные (анализ лицевых экспрессий) и показатели производительности. Обученные на этих данных алгоритмы машинного обучения смогли с высокой точностью классифицировать уровни нагрузки, причем модели, использующие данные из нескольких модальностей, показали значительно лучшие результаты, чем модели на основе одного источника данных. Это исследование является ярким примером того, как мультимодальный подход, основанный на физиологических и поведенческих измерениях, позволяет создавать системы мониторинга состояния водителя для повышения безопасности дорожного движения [82].

Даже в такой специфической области, как социологические опросы, мультимодальный подход находит свое применение. В пилотном квазиэксперименте И. Ф. Девятко исследовалась когнитивная нагрузка интервьюеров при переходе с бумажных анкет (PAPI) на компьютерные (CAPI). Параллельное использование субъективной шкалы Ф. Пааса, физиологического индикатора (частота сердечных сокращений) и данных видеозаписи с экрана планшета позволило комплексно оценить умственные усилия, связанные с освоением новой технологии. Были продемонстрированы как преимущества, так и технические ограничения такого подхода, что подчеркивает важность дальнейшей методической работы в этом направлении [83].

Несмотря на значительные достижения, теория когнитивной нагрузки сталкивается с рядом методологических и концептуальных вызовов. В современных условиях, где стремительное развитие цифровых инструментов и их внедрение в образовательную практику трансформирует обучение в непрерывно эволюционирующий процесс на протяжении всей жизни [84], одной из основных проблем остается сложность дифференцированного измерения трех типов когнитивной нагрузки: внутренней, внешней и релевантной. Т. де Йонг в своем критическом анализе отмечает, что большинство методов измерения оценивают общую когнитивную нагрузку, не позволяя разделить ее компоненты [85]. Данное ограничение особенно актуально в перцептивно насыщенных средах (таких как VR / AR), где, по мнению А. Скулмовского, точная оценка требует тщательного анализа специфики поставленной задачи. При этом автор указывает, что адекватные результаты оценки отдельных составляющих когнитивной нагрузки в подобных условиях могут быть получены как с помощью адаптированных субъективных методов (включая краткие шкалы), так и посредством объективных психофизиологических методов или их мультимодальной интеграции [86].

Именно мультимодальные методы измерения когнитивной нагрузки представляют собой эффективный и перспективный инструмент, позволяющий интегрировать данные из различных источников и получить более полное представление о когнитивных процессах и структуре когнитивной нагрузки. Их применение в рамках разных теоретических парадигм, от ресурсной модели внимания до расширенной теории когнитивной нагрузки, подтверждает универсальность и адаптивность данного подхода. В будущем дальнейшее развитие мультимодальных технологий и методов анализа, включая машинное обучение и искусственный интеллект, позволит повысить точность и оперативность оценки когнитивной нагрузки в реальных условиях, что имеет важное значение для образования, промышленности, медицины и других областей.

Несмотря на существенные достижения в области когнитивной психологии, сохраняется ряд нерешенных методологических проблем, требующих дальнейшего научного осмысления. Главной проблемой является отсутствие единой методологической базы и стандартизированной классификации методов измерения когнитивной нагрузки, что затрудняет сопоставимость результатов различных исследований и выбор оптимальных инструментов для конкретных задач. Кроме того, дифференцированное измерение внутренних, внешних и релевантных компонентов когнитивной нагрузки по-прежнему представляет собой сложную задачу, требующую разработки новых методик и аналитических моделей. Важным направлением дальнейших исследований является также интеграция когнитивных и аффективных параметров, учитывающая влияние мотивации, стресса и эмоционального состояния на восприятие и распределение когнитивных ресурсов.

Попытка систематизации теоретических подходов и методов измерения когнитивной нагрузки (табл.), представленная в данном обзоре, создает основу для развития целостной методологической рамки, способствующей преодолению фрагментарности исследовательского поля и обеспечивающей более обоснованный выбор инструментов в будущих эмпирических и прикладных исследованиях.

Заключение

В результате систематического обзора литературы были выделены ключевые теоретические школы и концептуальные подходы к пониманию когнитивной нагрузки: ресурсная модель внимания (Д. Канеман), модель рабочей памяти (А. Д. Бэддели и Г. Дж. Хитч), нейроэнергетическая модель (А. Ф. Сандерс), теория множественных ресурсов (К. Д. Уикенс), теория когнитивной нагрузки (Дж. Свеллер), расширенная теория

когнитивной нагрузки (Ф. Паас и др.). Исследование подтверждает, что когнитивная нагрузка является многомерным и комплексным феноменом, который рассматривается с точки зрения нескольких подходов и не может быть адекватно оценен с помощью единственного метода.

Существующие в научной литературе эмпирические методы измерения когнитивной нагрузки были разделены на четыре группы: субъективные, объективные поведенческие, психофизиологические и мультимодальные методы. Данные методы дополняют друг друга, отражая различные аспекты умственного усилия и ограничения когнитивных ресурсов. Субъективные шкалы, такие как NASA-TLX, шкала Ф. Пааса и др., остаются популярными благодаря своей простоте и валидности, однако их рефлексивная природа и зависимость от самовосприятия испытуемого накладывают ограничения на точность и объективность данных. Объективные поведенческие методы, включая анализ времени реакции, количество ошибок, метод двойной задачи и др., позволяют выявить влияние когнитивной нагрузки на производительность, но зачастую они не дают прямого доступа к нейрофизиологическим механизмам. Психофизиологические методы, такие как пупиллометрия, вариабельность сердечного ритма, электроэнцефалография, электродермальная активность и др., обеспечивают непрерывный и неинвазивный мониторинг когнитивной нагрузки в реальном времени, раскрывая нейронные и автономные корреляты умственного усилия. Их интеграция с теоретическими моделями, такими как многокомпонентная модель рабочей памяти А. Д. Бэддели и нейроэнергетическая модель А. Ф. Сандерса, позволяет более глубоко понять механизмы возникновения перегрузки и компенсаторных процессов. Мультимодальные подходы, объединяющие несколько источников данных, демонстрируют наибольшую перспективность для комплексной и точной оценки когнитивной нагрузки, повышая точность и надежность оценки.

Основной вклад работы состоял в создании интегративной методологической рамки (см. табл.), которая связывает теоретические модели когнитивной нагрузки с соответствующими методами ее измерения. Это способствует систематизации и унификации подходов, что важно для повышения качества и сопоставимости исследований в различных областях.

В перспективе дальнейшее развитие мультимодальных методов, а также внедрение методов машинного обучения и искусственного интеллекта могут привести к существенному улучшению точности, оперативности и адаптивности оценки когнитивной нагрузки в реальных условиях. Это имеет важное значение для оптимизации учебных процессов, повышения безопасности и эффективности

Табл. Применимость методов измерения когнитивной нагрузки в разных концептуальных моделях
Tab. Cognitive load measurement methods in different conceptual models

Концепция \ Методы	Субъективные	Объективные поведенческие	Объективные психофизиологические	Мультимодальные
Ресурсная модель внимания (Д. Канеман)	++ (особенно RSME, NASA-TLX)	+++ (особенно метод двойной задачи, анализ производительности)	++ (BCP, пупиллометрия, ЭДА как индикаторы общего усилия)	++
Модель рабочей памяти (А. Д. Бэддели и Г. Дж. Хитч)	+ (все шкалы применимы для оценки нагрузки на центральный исполнитель)	+++ (особенно N-назад, анализ паттернов ошибок, метод двойной задачи для специфических компонентов)	++ (ЭЭГ / МЭГ для локализации активности, айтрекинг для визуально-пространственного блокнота)	++
Нейроэнергетическая модель (А. Ф. Сандерс)	++ (особенно RSME как мера «усилия», NASA-TLX)	++ (особенно анализ времени реакции для оценки стадий обработки)	+++ (все методы, т.к. модель напрямую связывает когниции и физиологию: BCP, ЭЭГ, ЭДА, пупиллометрия)	+++
Теория множественных ресурсов (К. Д. Уикенс)	+++ (особенно NASA-TLX, профиль рабочей нагрузки (WP), которые имеют субшкалы, SWAT)	+++ (особенно метод двойной задачи для проверки интерференции между ресурсами)	++ (айтрекинг для разделения визуальных / слуховых модальностей, ЭЭГ для кодов обработки)	++
Теория когнитивной нагрузки (Дж. Свеллер)	+++ (особенно шкала Ф. Пааса, методики Ф. Пааса и Й. ван Мерриенбура, NASA-TLX)	+++ (особенно анализ производительности в задачах на обучение и трансфер знаний, анализ стратегий решения)	++ (айтрекинг для анализа взаимодействия с учебным материалом, пупиллометрия для измерения усилия)	+++
Расширенная теория когнитивной нагрузки (Ф. Паас и др.)	+++ (все шкалы нагрузки + обязательное добавление шкал для измерения аффекта: мотивации, тревожности, эмоций)	++ (анализ производительности деятельности, интерпретируемый в связке с аффектом)	+++ (BCP, ЭДА, ЭЭГ как индикаторы не только когнитивного, но и аффективного состояния)	+++ (является основной методологией для этой рамки)

Прим.: +++ (Ключевой метод / Наиболее релевантен): метод является центральным для данной теории, часто был разработан в ее рамках или идеально подходит для проверки ее основных положений; ++ (Часто используется / Высокая релевантность): метод широко и успешно применяется в исследованиях, основанных на данной теории; + (Применим / Умеренная релевантность): метод может использоваться, но не является специфичным или основным для данной теории, измеряет общие аспекты нагрузки.

профессиональной деятельности, а также для разработки адаптивных цифровых систем, способных динамически подстраиваться под когнитивные возможности пользователя.

Таким образом, практическая значимость исследования заключается в создании научно обоснованной классификации инструментария для оценки когнитивной нагрузки. Разработанная интегративная методологическая рамка позволяет ученым и практикам обоснованно выбирать наиболее подходящие методы измерения когнитивной нагрузки в зависимости от специфики задач, контекста исследования и доступных ресурсов. Результаты обзора служат фундаментом для будущих междисциплинарных исследований и практических разработок, направленных на оптимизацию когнитивных ресурсов и повышение эффективности человеческой деятельности в условиях растущей информационной нагрузки.

Однако проведенный систематический обзор имеет ряд ограничений, которые необходимо учитывать при интерпретации его результатов. Несмотря на включение русскоязычной базы данных eLIBRARY.RU, основной корпус проанализированных публикаций был англоязычным. Это может привести к некоторому смещению в сторону исследований, опубликованных на английском языке, и потенциальному упущению релевантных работ на других языках.

Конфликт интересов: Авторы заявили об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

Conflict of interests: The authors declared no potential conflict of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

Критерии авторства: Авторы в равной степени участвовали в подготовке и написании статьи.

Contribution: All the authors contributed equally to the study and bear equal responsibility for the information published in this article.

Финансирование: Работа выполнена при финансовой поддержке Благотворительного фонда «Вклад в будущее», договор целевого поступления – пожертвования № КИП-05/25 от 20.04.2025.

Funding: This work was supported by the Charitable Foundation of Contribution to the Future (targeted donation agreement no. KIP-05/25, April 20, 2025).

Литература / References

1. Kirschner P. A. Cognitive load theory: Implications of cognitive load theory on the design of learning. *Learning and Instruction*, 2002, 12(1): 1–10. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(01\)00014-7](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00014-7)
2. Miller G. A. The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 1956, 63(2): 81–97.
3. Kahneman D. *Attention and effort*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1973, 212.
4. Baddeley A. D., Hitch G. J. Working memory. *Psychology of Learning and Motivation*, 1974, 8: 47–89. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60452-1](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60452-1)
5. Baddeley A. D. The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 2000, 4(11): 417–423. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(00\)01538-2](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01538-2)
6. Baddeley A. D. *Working memory, thought, and action*. Oxford: Oxford University Press, 2007, 412. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198528012.001.0001>
7. Sanders A. F. Towards a model of stress and human performance. *Acta Psychologica*, 1983, 53(1): 61–97. [https://doi.org/10.1016/0001-6918\(83\)90016-1](https://doi.org/10.1016/0001-6918(83)90016-1)
8. Wickens C. D. *Processing resources in attention, dual task performance, and workload assessment*. Urbana-Champaign: University of Illinois, 1981, 45.
9. Wickens C. D. Multiple resources and mental workload. *Human Factors*, 2008, 50(3): 449–455. <https://doi.org/10.1518/001872008X288394>
10. Sweller J. Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 1988, 12(2): 257–285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4
11. Sweller J., Van Merriënboer J. J. G., Paas F. G. W. C. Cognitive architecture and instructional design. *Educational Psychology Review*, 1998, 10(3): 251–296. <https://doi.org/10.1023/a:1022193728205>
12. Sweller J. Element interactivity and intrinsic, extraneous, and germane cognitive load. *Educational Psychology Review*, 2010, 22(2): 123–138. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9128-5>
13. Paas F., Ayres P., Pachman M. Assessment of cognitive load in multimedia learning: Theory, methods and applications. *Recent innovations in educational technology that facilitate student learning*, eds. Robinson D. H., Schraw G. Charlotte: Information Age Publishing, 2008, 11–35. URL: https://www.researchgate.net/publication/301806857_Assessment_of_Cognitive_Load_in_multimedia_Learning_theory_methods_and_Applications (accessed 12 Jul 2025).
14. Plass J. L., Pawar S. Toward a taxonomy of adaptivity for learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 2020, 52(3): 275–300. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1719943>
15. Sweller J. CHARTER TWO – Cognitive load theory. *Psychology of Learning and Motivation*, 2011, 55: 37–76. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-387691-1.00002-8>
16. Paas F., Tuovinen J. E., Tabbers H., Van Gerven P. W. M. Cognitive load measurement as a means to advance cognitive load theory. *Educational Psychologist*, 2003, 38(1): 63–71. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3801_8
17. Baddeley A. D. Working memory: Theories, models, and controversies. *Annual Review of Psychology*, 2012, 63: 1–29. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100422>
18. Antonenko P., Paas F., Grabner R., Van Gog T. Using electroencephalography to measure cognitive load. *Educational Psychology Review*, 2010, 22(4): 425–438. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9130-y>
19. Moreno R. Cognitive load theory: More food for thought. *Instructional Science*, 2010, 38(2): 135–141. <https://doi.org/10.1007/s11251-009-9122-9>
20. Paas F. Training strategies for attaining transfer of problem-solving skill in statistics: A cognitive-load approach. *Journal of Educational Psychology*, 1992, 84(4): 429–434. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.4.429>
21. Paas F., Van Merriënboer J. J. G. Variability of worked examples and transfer of geometrical problem-solving skills: A cognitive-load approach. *Journal of Educational Psychology*, 1994, 86(1): 122–133. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.1.122>

22. Paas F., Van Merriënboer J. J. G. Instructional control of cognitive load in the training of complex cognitive tasks. *Educational Psychology Review*, 1994, 6(4): 351–371. <https://doi.org/10.1007/BF02213420>
23. Hart S. G., Staveland L. E. Development of NASA-TLX (Task Load Index): Results of empirical and theoretical research. *Human Mental Workload*, 1988, 52: 139–183. [https://doi.org/10.1016/s0166-4115\(08\)62386-9](https://doi.org/10.1016/s0166-4115(08)62386-9)
24. Chandler P., Sweller J. Cognitive load theory and the format of instruction. *Cognition and Instruction*, 1991, 8(4): 293–332. https://doi.org/10.1207/s1532690xc0804_2
25. De Winter J. C. F., Happee R., Martens M. H., Stanton N. A. Effects of adaptive cruise control and highly automated driving on workload and situation awareness: A review of the empirical evidence. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, 2014, 27(B): 196–217. <https://doi.org/10.1016/j.trf.2014.06.016>
26. Hart S. G., Hauser J. R. Inflight application of three pilot workload measurement techniques. *Aviation, space, and environmental medicine*, 1987, 58(5): 402–410. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/3593142/> (accessed 10 Jul 2025).
27. Zijlstra F. R. H. *Efficiency in work behaviour: A design approach for modern tools*. Delft: Delft University Press, 1993, 256.
28. Kahneman D. *Attention and effort*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1973, 212.
29. Reid G. B., Nygren T. E. The subjective workload assessment technique: A scaling procedure for measuring mental workload. *Advances in Psychology*, 1988, 52: 185–218. [https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(08\)62387-0](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)62387-0)
30. Tsang P. S., Velazquez V. L. Diagnosticity and multidimensional subjective workload ratings. *Ergonomics*, 1996, 39(3): 358–381. <https://doi.org/10.1080/00140139608964470>
31. Rubio S., Díaz E., Martín J., Puente J. M. Evaluation of subjective mental workload: A comparison of SWAT, NASA-TLX, and workload profile methods. *Applied Psychology*, 2004, 53(1): 61–86. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2004.00161.x>
32. Koriat A., Levy-Sadot R. Conscious and unconscious metacognition: A rejoinder. *Consciousness and Cognition*, 2000, 9(2): 193–202. <https://doi.org/10.1006/ccog.2000.0436>
33. Lee J. D., Gordon-Becker S., Liu Y., Wickens C. D. *An introduction to human factors engineering*. New York: Pearson Prentice Hall, 2004, 587.
34. Barrouillet P., Camos V. The time-based resource-sharing model of working memory. *Working memory: State of the science*, eds. Logie R. H., Camos V., Cowan N. Oxford: Oxford University Press, 2021, 85–115. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198842286.003.0004>
35. Sweller J., Cooper G. A. The use of worked examples as a substitute for problem solving in learning algebra. *Cognition and Instruction*, 1985, 2(1): 59–89. https://doi.org/10.1207/s1532690xc0201_3
36. Sternberg S. Memory-scanning: Mental processes revealed by reaction-time experiments. *American Scientist*, 1969, 57(4): 421–457.
37. Hockey G. R. J. Compensatory control in the regulation of human performance under stress and high workload: A cognitive-energetical framework. *Biological Psychology*, 1997, 45(1-3): 73–93. [https://doi.org/10.1016/s0301-0511\(96\)05223-4](https://doi.org/10.1016/s0301-0511(96)05223-4)
38. Brookhuis K. A., De Waard D. Monitoring drivers' mental workload in driving simulators using physiological measures. *Accident Analysis & Prevention*, 2010, 42(3): 898–903. <https://doi.org/10.1016/j.aap.2009.06.001>
39. Meyer D. E., Kieras D. E. A computational theory of executive cognitive processes and multiple-task performance: Part 1. Basic mechanisms. *Psychological Review*, 1997, 104(1): 3–65. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.104.1.3>
40. Norman D. A., Bobrow D. G. On data-limited and resource-limited processes. *Cognitive Psychology*, 1975, 7(1): 44–64. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(75\)90004-3](https://doi.org/10.1016/0010-0285(75)90004-3)
41. Logie R. H. Visuo-spatial working memory. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 1986, 38(2): 229–247. <https://doi.org/10.1080/14640748608401596>
42. De Waard D. *The measurement of drivers' mental workload*. Groningen: University of Groningen, 1996, 260.
43. Kramer A. F., Larish J. F., Strayer D. L. Training for attentional control in dual task settings: A comparison of young and old adults. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 1995, 1(1): 50–76. <https://doi.org/10.1037/1076-898X.1.1.50>
44. Wickens C. D. Multiple resources and performance prediction. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, 2002, 3(2): 159–177. <https://doi.org/10.1080/14639220210123806>
45. Brünken R., Steinbacher S., Plass J. L., Leutner D. Assessment of cognitive load in multimedia learning using dual-task methodology. *Experimental Psychology*, 2002, 49(2): 109–119. <https://doi.org/10.1027//1618-3169.49.2.109>
46. Conrad R., Hull A. J. Information, acoustic confusion and memory span. *British Journal of Psychology*, 1964, 55(4): 429–432. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1964.tb00928.x>

47. Reason J. *Human error*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990, 320. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139062367>
48. Matthews G., Campbell S. E., Falconer S., Joyner L., Huggins J., Gilliland K., Grier T., Warm J. S. Fundamental dimensions of subjective state in performance settings: Task engagement, distress and worry. *Emotion*, 2002, 2(4): 315–340. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.2.4.315>
49. Jaeggi S. M., Buschkuhl M., Jonides J., Perrig W. J. Improving fluid intelligence with training on working memory. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA*, 2008, 105(19): 6829–6833. <https://doi.org/10.1073/pnas.0801268105>
50. Owen A. M., McMillan K. M., Laird A. R., Bullmore E. N-back working memory paradigm: A meta-analysis of normative functional neuroimaging studies. *Human Brain Mapping*, 2005, 25(1): 46–59. <https://doi.org/10.1002/hbm.20131>
51. Shah P., Miyake A. The separability of working memory resources for spatial thinking and language processing: An individual differences approach. *Journal of Experimental Psychology: General*, 1996, 125(1): 4–27. <https://doi.org/10.1037//0096-3445.125.1.4>
52. Ericsson K. A., Simon H. A. *Protocol analysis: Verbal reports as data*. Cambridge, MA: MIT Press, 1993, 453.
53. Mulder G. The concept and measurement of mental effort. *Human mental workload*, eds. Hancock P. A., Meshkati N. Amsterdam: North-Holland, 1986, 175–214.
54. Jorna P. G. A. M. Heart rate and workload variations in actual and simulated flight. *Ergonomics*, 1993, 36(9): 1043–1054. <https://doi.org/10.1080/00140139308967976>
55. Hjortskov N., Rissen D., Blangsted A. K., Fallentin N., Lundberg U., Søgaard K. The effect of mental stress on heart rate variability and blood pressure during computer work. *European Journal of Applied Physiology*, 2004, 92(1-2): 84–89. <https://doi.org/10.1007/s00421-004-1055-z>
56. Thayer J. F., Lane R. D. A model of neurovisceral integration in emotion regulation and dysregulation. *Journal of Affective Disorders*, 2000, 61(3): 201–216. [https://doi.org/10.1016/s0165-0327\(00\)00338-4](https://doi.org/10.1016/s0165-0327(00)00338-4)
57. Castaldo R., Melillo P., Bracale U., Caserta M., Triassi M., Pecchia L. Acute mental stress assessment via short term HRV analysis in healthy adults: A systematic review with meta-analysis. *Biomedical Signal Processing and Control*, 2015, 18: 370–377. <https://doi.org/10.1016/j.bspc.2015.02.012>
58. Forte G., Favieri F., Casagrande M. Heart rate variability and cognitive function: A systematic review. *Frontiers in Neuroscience*, 2019, 13. <https://doi.org/10.3389/fnins.2019.00710>
59. Kahneman D., Beatty J. Pupil diameter and load on memory. *Science*, 1966, 154(3756): 1583–1585. <https://doi.org/10.1126/science.154.3756.1583>
60. Beatty J. Task-evoked pupillary responses, processing load, and the structure of processing resources. *Psychological Bulletin*, 1982, 91(2): 276–292. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.91.2.276>
61. Klingner J., Kumar R., Hanrahan P. Measuring the task-evoked pupillary response with a remote eye tracker. *ETRA '08: Eye tracking research and applications: Proc. Conf.*, Savannah, Georgia, 26–28 Mar 2008. NY: Association for Computing Machinery, 2008, 69–72. <https://doi.org/10.1145/1344471.1344489>
62. Unsworth N., Robison M. K. Working memory capacity and sustained attention: A cognitive-energetic perspective. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 2019, 46(1): 77–103. <https://doi.org/10.1037/xlm0000712>
63. Recarte M. A., Nunes L. M. Mental workload while driving: Effects on visual search, discrimination, and decision making. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 2003, 9(2): 119–137. <https://doi.org/10.1037/1076-898x.9.2.119>
64. Rodemer M., Karch J., Bernholt S. Pupil dilation as cognitive load measure in instructional videos on complex chemical representations. *Frontiers in Education*, 2023, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1062053>
65. Holmqvist K., Nyström N., Andersson R., Dewhurst R., Jarodzka H., Van de Weijer J. *Eye tracking: A comprehensive guide to methods and measures*. Oxford: Oxford University Press, 2011, 560.
66. Van Gog T., Scheiter K. Eye tracking as a tool to study and enhance multimedia learning. *Learning and Instruction*, 2010, 20(2): 95–99. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.02.009>
67. Boucsein W. *Electrodermal activity*. 2nd ed. NY: Springer, 2013, 635. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-1126-0>
68. Chen F., Ruiz N., Choi E., Epps J., Khawaja M. A., Taib R., Yin B., Wang Y. Multimodal behavior and interaction as indicators of cognitive load. *ACM Transactions on Interactive Intelligent Systems (TiiS)*, 2013, 2(4): 1–36. <https://doi.org/10.1145/2395123.2395127>
69. Antonenko P., Paas F., Grabner R. H., Van Gog T. Using electroencephalography to measure cognitive load. *Educational Psychology Review*, 2010, 22(4): 425–438. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9130-y>

70. Gevins A., Smith M. E. Neurophysiological measures of working memory and individual differences in cognitive ability and cognitive style. *Cerebral Cortex*, 2000, 10(9): 829–839. <https://doi.org/10.1093/cercor/10.9.829>
71. Klimesch W. EEG alpha and theta oscillations reflect cognitive and memory performance: A review and analysis. *Brain Research Reviews*, 1999, 29(2-3): 169–195. [https://doi.org/10.1016/s0165-0173\(98\)00056-3](https://doi.org/10.1016/s0165-0173(98)00056-3)
72. Jensen O., Tesche C. D. Frontal theta activity in humans increases with memory load in a working memory task. *European Journal of Neuroscience*, 2002, 15(8): 1395–1399. <https://doi.org/10.1046/j.1460-9568.2002.01975.x>
73. Tseng P., Chang Y.-T., Chang C.-F., Liang W.-K., Juan C.-H. The critical role of phase difference in gamma oscillation within the temporoparietal network for binding visual working memory. *Scientific Reports*, 2016, 6. <https://doi.org/10.1038/srep32138>
74. Wickens C., Kramer A., Vanasse L., Donchin E. Performance of concurrent tasks: A psychophysiological analysis of the reciprocity of information-processing resources. *Science*, 1983, 221(4615): 1080–1082. <https://doi.org/10.1126/science.6879207>
75. Ahmadi M., Michalka S. W., Ahmadi Najafabadi M., Wünsche B. C., Billinghamurst M. EEG, pupil dilations, and other physiological measures of working memory load in the sternberg task. *Multimodal Technologies and Interaction*, 2024, 8(4). <https://doi.org/10.3390/mti8040034>
76. Sweller J. Measuring cognitive load. *Perspectives on Medical Education*, 2018, 7(1). <https://doi.org/10.1007/s40037-017-0395-4>
77. Brünken R., Steinbacher S., Plass J. L., Leutner D. Assessment of cognitive load in multimedia learning using dual-task methodology. *Experimental Psychology*, 2002, 49(2): 109–119. <https://doi.org/10.1027//1618-3169.49.2.109>
78. Corbalan G., Kester L., Van Merriënboer J. J. G. Towards a personalized task selection model with shared instructional control. *Instructional Science*, 2006, 34(5): 399–422. <https://doi.org/10.1007/s11251-005-5774-2>
79. Herbig N., Pal S., Vela M., Krüger A., Van Genabith J. Multi-modal indicators for estimating perceived cognitive load in post-editing of machine translation. *Machine Translation*, 2019, 33(3): 91–115. <https://doi.org/10.1007/s10590-019-09227-8>
80. Ruiz N. *Cognitive load measurement in multimodal interfaces*. Sydney: University of New South Wales, 2011, 169. <https://doi.org/10.26190/unsworks/23501>
81. Chen F., Zhou J., Wang Y., Yu K., Arshad S. Z., Khawaji A., Conway D. *Robust multimodal cognitive load measurement*. Springer, 2016, 254. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-31700-7>
82. Oppelt M. P., Foltyn A., Deuschel J., Lang N. R., Hokzer N., Eskofier B. M., Yang S. H. ADABase: A multimodal dataset for cognitive load estimation. *Sensors*, 2022, 23(1). <https://doi.org/10.3390/s23010340>
83. Девятко И. Ф. Разработка подхода к количественной мультимодальной оценке когнитивной нагрузки интервьюеров: результаты пилотного квазиэксперимента. *Вестник РУДН. Серия: Социология*. 2018. Т. 18. № 4. С. 627–637. [Deviatko I. F. Developing an approach to multimodal quantitative assessment of interviewers' cognitive load: First results of a field quasi experiment. *RUDN Journal of Sociology*, 2018, 18(4): 627–637. (In Russ.)] <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2018-18-4-627-637>
84. Fidalgo P., Thormann J. The future of lifelong learning: The role of artificial intelligence and distance education. *Lifelong Learning – Education for the Future World*, 2024. <https://doi.org/10.5772/intechopen.114120>
85. De Jong T. Cognitive load theory, educational research, and instructional design: Some food for thought. *Instructional Science*, 2010, 38(2): 105–134. <https://doi.org/10.1007/s11251-009-9110-0>
86. Skulmowski A. Guidelines for choosing cognitive load measures in perceptually rich environments. *Mind, Brain, and Education*, 2023, 17(1): 20–28. <https://doi.org/10.1111/mbe.12342>

оригинальная статья

eLibrary EDN: WTVTTF

Многомерность взаимосвязей понятийных способностей и базовых убеждений в интеллектуально-личностном ресурсе студентов

Кибальченко Ирина Александровна
Южный федеральный университет, Россия, Таганрог
eLibrary Author SPIN: 2759-8407
<https://orcid.org/0000-0001-7730-7172>

Чегодаева Клавдия Константиновна
Южный федеральный университет, Россия, Таганрог
<https://orcid.org/0000-0003-4981-2889>
bobinskaya@sfedu.ru

Аннотация: Рефлексия, критическое мышление, адаптивность интеллектуальных ресурсов – ключевые факторы успешности современной молодежи. Возрастающие требования к когнитивной гибкости и субъектности обосновывают изучение интеллектуально-личностного ресурса молодых людей как интегративного образования, объединяющего интеллектуальные и личностные компоненты. Цель – определить взаимосвязи когнитивных (понятийных) структур и личностных (базовых) убеждений и дифференцировать группы студентов в аспекте особенностей взаимосвязей. Задачи исследования: 1) диагностика сформированности понятийных структур и базовых убеждений студентов; 2) классификация студентов по группам по критерию согласованности / несогласованности показателей сформированности понятийных способностей и базовых убеждений. Выборку составили 402 студента Южного федерального университета (г. Таганрог). Применялись методики диагностики понятийных способностей (категориальное обобщение, понятийный синтез, свободная сортировка слов) и базовых убеждений (адаптированная шкала Р. Янофф-Бульман). Данные анализировались посредством кластерного, дисперсионного, корреляционного и факторного методов. Выявлено пять групп студентов: от низкой (29,3 %) до выдающейся (6,3 %) сформированности понятийных структур и базовых убеждений. Низкие показатели связаны с противоречивыми связями и когнитивной ригидностью, средние – с гармоничной интеграцией, высокие и выдающиеся – с изотипией, отражающей продуктивную дифференциацию или непродуктивную диссинхронию. В результате выявлено, что их высокая сформированность обеспечивает адаптивность, а дисгармония снижает потенциал. Перспективы исследования включают разработку метакогнитивных стратегий и проблемно-ориентированного обучения студентов.

Ключевые слова: понятийные способности, базовые убеждения, студенты, интеллектуально-личностный ресурс, эффект расщепления, цифровые технологии

Цитирование: Кибальченко И. А., Чегодаева К. К. Многомерность взаимосвязей понятийных способностей и базовых убеждений в интеллектуально-личностном ресурсе студентов. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки*. 2026. Т. 10. № 1. С. 19–29. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-1-19-29>

Поступила в редакцию 28.05.2025. Принята после рецензирования 20.06.2025. Принята в печать 25.07.2025.

original article

Conceptual Abilities and Basic Beliefs in Intellectual Personality Resource: Multidimensional Interrelations in University Students

Irina A. Kibalchenko
Southern Federal University, Russia, Taganrog
eLibrary Author SPIN: 2759-8407
<https://orcid.org/0000-0001-7730-7172>

Klavdia K. Chegodaeva
Southern Federal University, Russia, Taganrog
<https://orcid.org/0000-0003-4981-2889>
bobinskaya@sfedu.ru

Abstract: Reflection, critical thinking, and intellectual adaptability are the key success factors in the modern youth. From the perspectives of cognitive flexibility and agency, intellectual personality resources are an integrative construct that combines intellectual and personality components. This article links cognitive (conceptual) and personality-related (core beliefs) structures to classify these relationships in the personality of the modern university student based on the consistency / inconsistency of these attributes. The sample comprised 402 students from Southern Federal University, Taganrog, Russia. The methods included diagnostics of conceptual abilities (categorical generalization, conceptual synthesis, and free word sorting) and core beliefs

(adapted R. Janoff-Bulman's World Assumption Scale). The data obtained were analyzed using cluster, variance, correlation, and factor analyses. The research revealed five student groups, which ranged from low (29.3%) to outstanding (6.3%) levels of conceptual structure and core belief formation. Low levels were associated with contradictory relationships and cognitive rigidity while moderate levels correlated with harmonious integration. High and outstanding levels correlated with isotopy, reflecting either productive differentiation or unproductive dyssynchrony. The high formation levels enhanced adaptability whereas disharmony reduced the existing potential. Future research directions include developing new metacognitive strategies and problem-oriented learning for university students.

Keywords: conceptual abilities, core beliefs, students, intellectual personality resource, splitting effect, digital technologies

Citation: Kibalchenko I. A., Chegodaeva K. K. Conceptual Abilities and Basic Beliefs in Intellectual Personality Resource: Multidimensional Interrelations in University Students. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2026, 10(1): 19–29. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-1-19-29>

Received 28 May 2025. Accepted after review 20 Jun 2025. Accepted for publication 25 Jul 2025.

Введение

Современный мир, насыщенный цифровыми технологиями, диктует необходимость развития личности, обладающей рефлексией, критическим мышлением и готовностью к решительным действиям в условиях неопределенности, сохраняя при этом убежденное стремление к самореализации и выступая субъектом своей деятельности [1]. В этом контексте изучение понятийных способностей как основы интеллектуально-личностного ресурса (ИЛР) приобретает особую актуальность [2; 3]. Исследования показывают, что понятийные способности обеспечивают продуктивность интеллектуальной сферы и гармоничное развитие личности [4], однако их взаимосвязь с интегрированными, иерархически организованными категориями характеристик (когнитивно-эмоциональные имплицитные мнения, знания, убеждения, посредством которых человек воспринимает происходящее и выстраивает свое поведение) недостаточно изучена, особенно в условиях цифровой образовательной среды [5].

Пилотажное исследование 2017 г. (г. Таганрог) выявило, что студенты с развитыми понятийными структурами в основном демонстрируют интегрированный ИЛР [6], часто напрямую влияющий на успеваемость, но отдельные факты не могут быть полностью объяснены с позиции его общей теоретической и эмпирической картины. Одной из причин является тот факт, что традиционное «горизонтальное» изучение ресурсов в плоскости отдельных характеристик не раскрывает их гетерархию. Ссылаясь на теорему Геделя о неполноте, можно утверждать, что полная оценка ИЛР требует выхода на метауровень анализа, включающего пересекающиеся и сосуществующие структуры в различных видах деятельности, таких как саморегуляция [7–9], преодоление стресса [10] и адаптация к цифровым вызовам [11]. Современные ученые подчеркивают, что ИЛР как интегративное

образование объединяет интеллектуальные и личностные компоненты, обеспечивая субъектность в развитии [12]. Значимым в научном плане является тот факт, что выявлен ряд противоречий, требующих анализа.

Во-первых, высокие показатели понятийных способностей не всегда коррелируют с психологическим благополучием, что указывает на возможную дисгармонию ИЛР [13]. М. А. Холодная, описывая эффект расщепления, отмечает, что при таком эффекте демонстрируется неоднозначность традиционных показателей интеллекта: у студентов с высоким IQ наблюдается интраиндивидуальная вариативность, которая может отражать как дифференциацию когнитивных механизмов, так и их диссинхрония [14]. А. В. Трифонова уточняет, что понятийные способности выступают основой индивидуального интеллектуального ресурса, однако их развитие может быть неравномерным [15; 16].

Во-вторых, связь понятийных структур с базовыми убеждениями изучена недостаточно, особенно в цифровой среде, где возрастает роль метакогнитивных стратегий. Е. В. Волкова подчеркивает, что цифровизация усиливает требования к когнитивной гибкости, однако традиционные подходы к обучению не учитывают эту динамику [17]. М. А. Падун и А. В. Котельникова отмечают, что базовые убеждения влияют на эмоциональную устойчивость, что может модулировать когнитивные процессы [18]. С. А. Хазова добавляет, что ментальные ресурсы, включая убеждения, формируются в разные возрастные периоды и определяют адаптацию личности [19].

Еще одно противоречие связано с тем, что ИЛР традиционно рассматривается как разные формы индивидуального ресурса, не учитывая интегрированные, иерархически организованные категории характеристик, посредством которых человек

воспринимает происходящее, выстраивает свое поведение и развивается [20]. Одной из характеристик такого ресурса являются базовые убеждения.

При этом общие механизмы психического развития [21] обусловлены природой понятийного мышления и понятийными способностями:

- интеллектуальные структуры понятийного мышления развиваются исторически и онтогенетически, влияя на продуктивность интеллекта [22];
- ресурсы субъекта включают не только способности, но и свойства личности, такие как толерантность к стрессу и др. [23].

Теоретический анализ показал, что:

- понятийные способности являются ключевым фактором интеллектуальной деятельности [22]. М. А. Холодная определяет их как способности к формированию семантических сетей, категоризации и концептуализации, обеспечивающие регуляцию процессов переработки информации и поведения;
- понятийные способности способствуют развитию интеллектуального ресурса личности через обобщение и интерпретацию опыта [16];
- высокая сформированность этих способностей гармонично связана с продуктивностью когнитивных процессов [24];
- онтологический подход к организации концептуальных структур выделяет их роль в интеллектуальном развитии человека [6].

Таким образом, понятийные, метакогнитивные и интенциональные способности рассматриваются как ресурсные факторы интеллектуального развития [25].

Однако получены и такие научные факты, которые показывают, что:

- студенты с высоким уровнем интеллекта могут испытывать дефициты в метакогнитивных и интенциональных способностях, что снижает эффективность обучения;
- высокие и сверхвысокие показатели креативности сопряжены с личностными дисфункциями, возможны даже психотические расстройства. Одна из причин – особенность взаимосвязи проявления креативности с низким уровнем латентного торможения, в результате чего внимание становится расфокусированным [26];
- высокий и сверхвысокий IQ могут быть признаками дефицитов развития интеллектуальной сферы. На фоне высоких показателей когнитивных способностей возможна недостаточная сформированность таких базовых составляющих индивидуального интеллекта, как понятийные и метакогнитивные способности [27];
- высокий уровень компетентности в предметной области возможен при низком образовательном

показателе и низких значениях показателей тестов интеллекта, что может быть обусловлено особенностями предметно-специфической базы знаний, избирательности интеллектуальных действий, личного опыта в принятии решений.

Также было выявлено, что высокий уровень интеллекта «расщепляется» на продуктивную и непродуктивную составляющие: дифференциация когнитивных способностей и диссинхрония интеллектуального развития.

По сути, любой психический объект – это сложная многомерная система с нелинейным характером взаимосвязей разных признаков, которые в соответствии с этими взаимосвязями интерпретируются альтернативно [25].

Результаты теоретического анализа стали предпосылкой изучения понятийных способностей и базовых убеждений как характеристик ИЛР в аспекте нелинейности их взаимосвязей. В соответствии с этим сформулирована проблема: каковы особенности взаимосвязей понятийных структур и базовых убеждений студентов? Решение проблемы возможно при изучении психологического благополучия студентов, когнитивных ресурсов и стратегий, обеспечивающих их согласованность (или гармоничность) или, наоборот, инверсию (или противоречивость)?

Подчеркнем, что базовые убеждения формируют ядро субъективного мира через три категории: вера в благосклонность мира, его осмысленность и ценность Я [28]. Каждый человек обладает собственной теорией Я и мира, а также репрезентациями отношений между ними, влияющими на когнитивные процессы. Современная модификация методик исследования убеждений позволяет выявить их связь с эмоциональной регуляцией [18]. Их связь с понятийными способностями подтверждается исследованиями, демонстрирующими, что убеждения определяют категоризацию и концептуализацию опыта [29]. Однако эффект расщепления, описанный М. А. Холодной, указывает на вариативность кристаллизованного (знания) и текучего (логическое мышление) интеллекта, что может быть как продуктивным (дифференциация), так и непродуктивным (диссинхрония) [14] показателем и в развитии интеллектуальных и личностных ресурсов личности в процессе разрешения жизненных задач, и в ИЛР как в интегративном образовании, объединяющем ментальные и личностные компоненты, формируя субъектность [30]. В этом процессе делаются акценты на: саморегуляции [31]; копинг-стратегиях для преодоления стресса [29]; феноменологии ментальных ресурсов и их динамике [23]; взаимосвязи интеллектуальных способностей с эффективностью совладающего поведения [15].

В целом в рамках ресурсного подхода получено: 1) интеллект, креативность и обучаемость взаимосвязаны [19]; 2) интеграция понятийных способностей и базовых убеждений определяет успешность обучения [32], однако недостаток метакогнитивных практик у студентов снижает их мыслительную устойчивость. Е. В. Волкова подчеркивает, что цифровизация усиливает требования к метакогнитивным стратегиям, необходимым для адаптации [17]. В результате чего возникает необходимость преодоления этих дефицитов [13].

Таким образом, изучение эффекта расщепления показателей в структуре ИЛР может открыть новые возможности для анализа и развития разных форм (когнитивных, личностных) ресурсов студентов [12; 30].

Результаты теоретического анализа и пилотажного исследования стали основанием для изучения характеристик и взаимосвязей понятийных структур и базовых убеждений студентов, а также их когнитивных стратегий и психологических ресурсов, обеспечивающих благополучие [1].

Цель исследования – определить взаимосвязи когнитивных (понятийных) структур и личностных (базовых) убеждений и дифференцировать группы студентов в аспекте особенностей взаимосвязей. Предмет – понятийные структуры и базовые убеждения студентов.

Задачи: 1) диагностика сформированности понятийных структур и базовых убеждений студентов; 2) классификация студентов по группам по критерию согласованности / несогласованности показателей сформированности понятийных способностей и базовых убеждений.

Мы предположили возможное присутствие неоднозначных и противоречивых взаимосвязей понятийных структур и базовых убеждений (интеллектуально-личностных особенностей) в студенческих группах, дифференцированных по степени сформированности базовых убеждений и понятийных структур.

Методы и материалы

Диагностика уровней сформированности понятийных структур (семантических, категориальных и концептуальных способностей) проводилась следующими методиками:

- «Обобщение трех слов» (М. А. Холодная) (категориальное обобщение);
- «Понятийный синтез» (М. А. Холодная);
- «Свободная сортировка слов» (В. Колга) (непроизвольная категоризация);
- «Когнитивный состав концепта» на примере слова *ресурс*;
- сокращенный вариант методики «Интегральные концептуальные структуры», в том числе

«Словесно-образный перевод» (на примере слова *ресурс* как показатель своей успешности);

- «Формулировка проблем» (М. А. Холодная) для оценки понятийных (семантических и концептуальных) способностей.

Для диагностики базовых убеждений студентов использовалась «Шкала базовых убеждений» (World Assumptions Scale – WAS, Р. Янофф-Бульман) в адаптации О. Кравцовой.

Для обработки и анализа данных использовались:

- метод иерархического кластерного анализа с более чем двумя переменными для определения гомогенных (согласованных, однородных) групп;
- статистические критерии (односторонний дисперсионный анализ Краскела-Уоллиса, позволяющий сравнивать средние значения трех и более групп, предназначенный для проверки равенства медиан нескольких выборок);
- корреляционный и факторный анализ, многомерный регрессионный анализ (IBM SPSS Statistics Subscription Trial for Mac OS);
- многомерный дисперсионный анализ.

Исследование проводилось в 2022–2023 гг., эмпирическим объектом были студенты (402 человека) Южного федерального университета (г. Таганрог). Выборку составили 228 юношей и 174 девушки в возрасте 19–22 лет.

Результаты

Полученные в процессе психологической диагностики результаты были использованы для проведения иерархического кластерного анализа с более чем двумя переменными, в который вошли показатели уровня сформированности понятийного мышления (семантические, категориальные (в том числе категориальное обобщение и непроизвольная категоризация) и концептуальные способности (в том числе интегральные концептуальные структуры); понятийный синтез; степень обобщенности понятия (на примере слова *ресурс*); способность выделять в содержании понятий множество частных и общих признаков; способность соотносить понятия с категориальными и родовыми общностями, формулировать проблемы); показатели уровня базовых убеждений студентов (общее отношение к благосклонности окружающего мира; общее отношение к осмысленности мира, т. е. контролируемости и справедливости событий; убеждение относительно собственной ценности, способности управления событиями и везения (включает ценность Я, самоконтроль и везение)) [12; 28].

Посредством кластерного анализа были выявлены пять гомогенных групп – кластеров:

1) студенты (118 человек), отличающиеся низким уровнем понятийных структур (2,3 балла) и базовых убеждений (2,2 балла);

2) студенты (67 человек), отличающиеся наличием средних и низких уровней показателей понятийных структур (3,2 балла) и базовых убеждений (2,9 балла);

3) студенты (126 человек), отличающиеся наличием средних уровней показателей понятийных структур (3,4 балла) и базовых убеждений (3,3 балла);

4) студенты (66 человек), отличающиеся высокими уровнями показателей понятийных структур (4,4 балла) и базовых убеждений (4,39 балла);

5) студенты (25 человек), отличающиеся выдающимися уровнями показателей понятийных структур (6,00 баллов) и базовых убеждений (5,02 балла).

Для наглядного представления распределения студентов по уровням сформированности понятийных структур и базовых убеждений была построена диаграмма рассеяния (рис.). На диаграмме показаны пять кластеров студентов, где ось X отражает уровень сформированности понятийных структур, ось Y – уровень сформированности базовых убеждений, а размер точек пропорционален численности кластера. Данная диаграмма демонстрирует, что уровни сформированности обоих показателей имеют тенденцию к синхронному изменению: от низких значений до выдающихся.

По критерию Краскела-Уоллиса была проведена статистическая обработка результатов в группах студентов. Приведем перечень характеристик сравнительного анализа: категориальное обобщение;

понятийный синтез; категоризация (непроизвольная); когнитивный состав, словесно-образный перевод, формулировка проблем (относительно понятия – ресурс); базовые убеждения (общее отношение к благосклонности и осмысленности мира, т.е. контролируемости и справедливости происходящего, самоценности, способности к управлению событиями; везение)

По трем из одиннадцати переменных различий в группах не обнаружено, что составляет лишь 27,2 % (методики «Обобщение трех слов», «Понятийный синтез», «Формулировка проблем»). По восьми оставшимся переменным обнаружены значимые различия между группами (кластерами) (72,8 %). Сравнение групп по общему среднему показателю понятийного мышления продемонстрировало значимые различия при $p \leq 0,01$ ($h_{эмп} = 57,08496$).

Выявлены значимые различия по основным характеристикам базовых убеждений:

- общее отношение к благосклонности окружающего мира, его справедливости и доброты людей ($h_{эмп} = 21,89$ при $p \leq 0,01$);
- общее отношение к осмысленности мира, контролируемости событий, их справедливости и случайности ($h_{эмп} = 22,55$ при $p \leq 0,01$);
- убеждение относительно собственной ценности и самоконтроля, способности управлять событиями ($h_{эмп} = 22,77$ при $p \leq 0,01$);
- общая сформированность базовых убеждений в группах ($h_{эмп} = 53,53$ при $p \leq 0,01$).

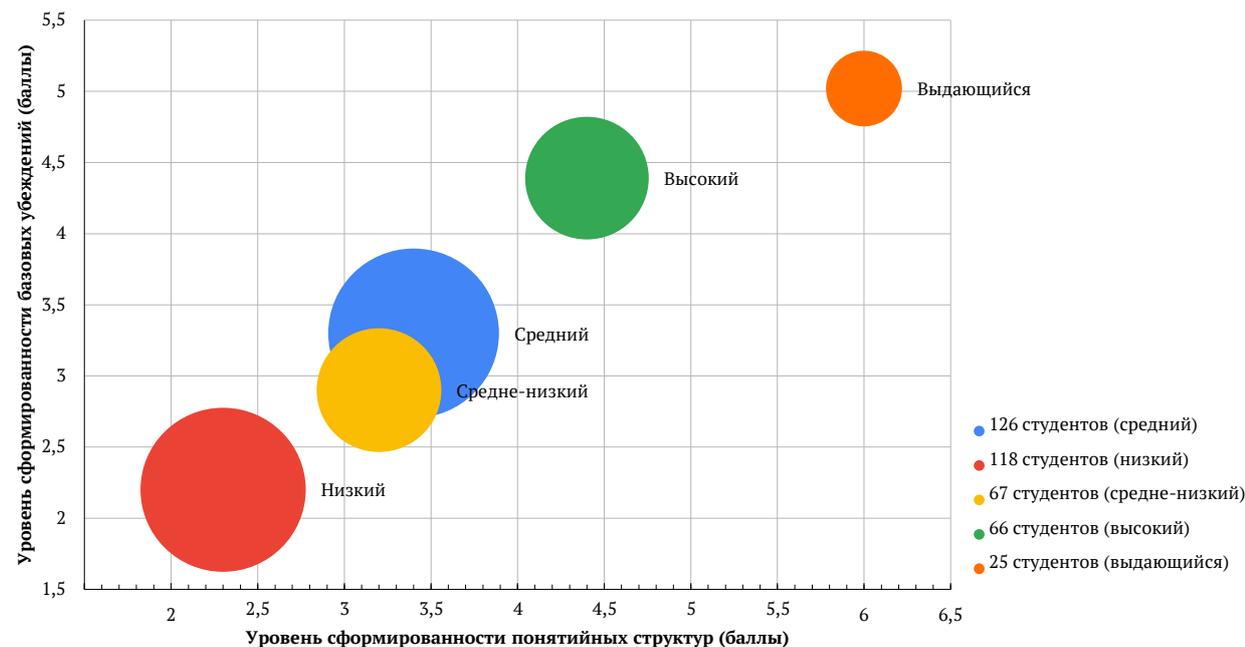


Рис. Диаграмма рассеяния распределения студентов по кластерам в зависимости от уровней сформированности понятийных структур и базовых убеждений

Fig. Students clustered by formation levels of conceptual structures and basic beliefs: scatter plot

Представленные различия показывают, что студентам в выделенных кластерах присущи различия в «субъективном ядре личности» [28], общей картине мира, сбалансированности и гармоничности характеристик развития.

Проведенный статистический анализ полученных данных в выделенных нами группах по переменным, характеризующим сформированность понятийного мышления и базовых убеждений, выявил значимые различия в особенностях понятийного мышления и базовых убеждений студентов. Такой факт стал предпосылкой к проведению корреляционного (по Спирмену) и факторного анализа (метод главных компонент с вращением *varimax*) для определения особенностей взаимосвязей понятийных структур и базовых убеждений студентов, а также их интегрированности.

Для определения согласованности показателей сформированности понятийных способностей и базовых убеждений студентов были получены факторные структуры в каждой группе (кластере).

Первая группа. Студенты с низкими показателями сформированности понятийных структур и базовых убеждений (29,35 %). В процессе факторного анализа суммарный процент дисперсии – 76,5 %. Было выделено три фактора, структура полная, преобладающий характер связей прямой, однако присутствуют два обратных показателя. Характер взаимосвязей понятийных структур и базовых убеждений студентов в данной группе показывает, что общий уровень согласованности базовых убеждений, ментальной репрезентации понятий относительно своей успешности и произвольной формы контроля состояний своего индивидуального ресурса находится в обратной связи с произвольным контролем интеллектуального ресурса и способностью оперировать общностями приобретенного опыта. Данным студентам характерен узкий диапазон эквивалентности («аналитичность»), это свидетельствует о более низких показателях произвольного и произвольного запоминания; о познавательной ригидности; о способности оперировать точными, а не абстрактными понятийными концептами. Этот факт подтверждает предположение о том, что для студентов со слабо сформированными понятийными структурами и базовыми убеждениями характерны противоречивые, неоднозначные связи.

Вторая группа. Студенты со средне-низкими показателями сформированности понятийных структур и базовых убеждений (16,67 %), суммарный процент дисперсии – 76,5 %. Было выделено четыре фактора, структура полная, характер связей смешанный (присутствуют как прямые, так и обратные). В данной группе выявлены обратные связи между сформированностью понятийного опыта

по отношению к своей успешности и самооценностью, осмысленностью мира. Таким студентам не достает осведомленности о своих возможностях для формирования картины себя в мире. Невысокая и негармоничная сформированность понятийных структур и базовых убеждений, а также противоречивые связи отражают низкую степень интеграции интеллектуальных и личностных ресурсов, что, в свою очередь, характеризует интеллектуально-личностный ресурс данных молодых людей как неустойчивый, недостаточно сформированный.

Третья группа. Студенты со средними показателями сформированности понятийных структур и базовых убеждений (31,34 %), суммарный процент дисперсии – 71,0 %. Выделено три фактора, структура полная, представлена прямыми связями. Прямые связи семантических, категориальных, концептуальных способностей и базовых убеждений в этой группе являются наиболее гармоничными по сравнению с взаимосвязями в других группах. Такой факт позволяет сделать вывод о том, что у студентов со средними показателями происходит интеграция характеристик личностного и интеллектуального ресурсов, что, вероятно, является предиктором гармоничного, интегрированного интеллектуально-личностного ресурса.

Четвертая группа. Студенты с высокими показателями сформированности понятийных структур и базовых убеждений (16,42 %), суммарный процент дисперсии – 81,3 %. Получена трехкомпонентная полная факторная структура. В общей гармоничной структуре взаимосвязей понятийных способностей и базовых убеждений в этой группе выделяется факт противоречивой связи между уровнем произвольной категоризации и способностью оперировать множеством понятий. На общем фоне высоких показателей сформированности всех переменных этот факт свидетельствует о том, что данные студенты демонстрируют непродуктивное проявление высокого интеллекта. Студенты с высоко сформированными понятийными способностями и базовыми убеждениями более требовательны к себе, к обществу и миру в целом. Для гармоничного развития интеллектуально-личностного ресурса им необходимо расширение стандартных границ понятийного поля.

Пятая группа – самая немногочисленная, но представляющая не малый интерес для исследования – студенты с выдающимися показателями сформированности понятийных структур и базовых убеждений (6,22 %). Суммарный процент дисперсии составляет 100 %, получена трехкомпонентная полная факторная структура. Как и в группе с высокими показателями, студенты с незаурядными способностями показывают необходимость

в изменении стандартных рамок понятий. Однако выделяются противоречия в связях понятия своего ресурса из прошлого опыта с благосклонностью мира, а также понятийного опыта с ценностью Я. Данные студенты представляют свой ресурс нестандартно, необычно. Более глубокая интеграция с личностными характеристиками дает им возможность отразить и соотнести свой ресурс и свои возможности с тем, что требуют стандартные ориентиры, в то время как для становления потенциальной одаренности студентов необходима другая ориентация, отличная от общепринятых стандартов. Вероятно, это результат «избирательной осмысленности» [27], при которой фактическая реальность воспринимается в новом свете. Такие студенты чувствительны к контексту и готовы видеть множество различных аспектов ситуации.

Результаты взаимосвязей в факторных структурах студентов, продемонстрировавших высокие и выдающиеся показатели понятийных структур и базовых убеждений (соответственно в группах 4 и 5) при достаточно высоком уровне понятийных структур и базовых убеждений, обнаруживают разные механизмы их взаимосвязей.

В группе 4 с высокими показателями обнаружена обратная взаимосвязь (противоречие) между уровнем произвольной категоризации и способности оперировать множеством понятий.

В группе 5 студентов с выдающимися показателями обнаружены обратные взаимосвязи (противоречия) между показателями: соотношения понятия своего ресурса на основе своего прошлого опыта с благосклонностью мира; понятийного опыта с ценностью Я.

Достаточно высокие результаты в обеих группах имеют признаки изотипии как частного проявления многомерного характера психического свойства, которое не поддается законам линейной природы взаимосвязей понятийных структур и базовых убеждений и свидетельствует об их специфике.

Таким образом, наряду с результатами, полученными для групп студентов с низкими, средне-низкими и средними показателями, которые закономерны и теоретически обоснованы, результаты взаимосвязей понятийных структур и базовых убеждений студентов с высокими и незаурядными показателями отражают признаки изотипии и расщепления результатов.

Кластерный анализ не выявил групп студентов, демонстрирующих асимметричные взаимосвязи уровней сформированности понятийных структур и базовых убеждений (например, низкий уровень понятийных способностей при высоком уровне базовых убеждений или наоборот). Во всех пяти кластерах выявлено относительно синхронное изменение обоих показателей: низкие

значения по понятийным структурам соответствуют низким показателями по базовым убеждениям, а высокие – высоким. Теоретически полученные данные обосновываются тем, что понятийные способности и базовые убеждения, выступая компонентами интеллектуально-личностного ресурса, имеют общие механизмы формирования и развития, обусловленные эмоциональной и когнитивной регуляцией [18]. Отсутствие асимметричных групп может указывать на ограничение выборки или особенности методологии кластерного анализа, что является перспективным направлением для дальнейшего исследования и использования более детализированных критериев дифференциации.

Обсуждение

Взаимосвязи факторных понятийных структур и базовых убеждений студентов дифференцируются в две категории.

К первой категории относятся взаимосвязи в группах с низкими (группа 1), средне-низкими (2) и средними (3) показателями понятийных структур и базовых убеждений студентов. Полученные результаты согласуются с данными других исследований, в которых понятийные способности выступают ключевым компонентом интеллектуального ресурса [21]. Понятийное мышление как часть интеллектуально-личностного ресурса, взаимодействующая с базовыми убеждениями, где убежденность в осмысленности мира коррелирует с развитыми понятийными структурами, способствует решению сложных задач. А. В. Трифонова, развивая теорию понятийных способностей, подчеркивает их роль в развитии и формировании интеллектуального ресурса личности, эмпирически подтверждая, что студенты с развитыми понятийными структурами лучше справляются с задачами, требующими анализа и синтеза информации [15; 16]. При этом базовые убеждения влияют на когнитивные процессы [18], воздействуют на регуляцию когнитивных процессов и усиливают ментальную устойчивость [33]. Исходя из модели критического мышления [5], включающей понятийные структуры и базовые убеждения, убеждения о собственной компетентности усиливают способность к категоризации и анализу.

Теоретические обоснования взаимосвязей понятийных структур и базовых убеждений студентов в трудах отечественных и зарубежных исследователей и эмпирически выявленные взаимосвязи в факторных структурах групп с низкими, средне-низкими и средними показателями понятийных структур и базовых убеждений студентов позволяют говорить о необходимости разработки новых инструментов (методик, средств, способов) для развития понятийных структур и базовых убеждений студентов.

Ко второй категории относятся взаимосвязи в группах с высокими (группа 4) и с выдающимися показателями сформированности (5) понятийных структур и базовых убеждений, в которых при достаточно высоком статусе понятийных структур и базовых убеждений обнаруживаются противоречивые взаимосвязи. Эти взаимосвязи, с одной стороны, нарушают закономерные результаты в группах первой категории. С другой стороны, полученные противоречия во взаимосвязях при условии высоких и незаурядных показателей понятийных структур и базовых убеждений являются признаками изотипии, когда высокие показатели понятийных структур и базовых убеждений образуют такие взаимосвязи, которые сопряжены с признаками противоречий при характеристике продуктивности интеллектуально-личностного ресурса. Изотипия не поддается законам линейной природы и является признаком частного проявления многомерного характера этих взаимосвязей и их специфики.

Таким образом, наряду с результатами, полученными для групп студентов с низкими, средне-низкими и средними показателями, которые закономерны и теоретически обоснованы [34], для студентов в группах с высокими и незаурядными показателями характерны неоднозначные взаимосвязи характеристик понятийных структур и базовых убеждений. Такие противоречивые связи описывает «эффект расщепления» показателей, который усиливается на фоне возрастания уровней сформированности понятийных структур и базовых убеждений от высокого к незаурядному.

В группе с высокими показателями понятийных структур и базовых убеждений студентов теоретически необоснованная обратная связь ($-0,86$) обнаружена в первом (кристаллизующем) факторе между категориальным обобщением и общим отношением к осмысленности мира, ментальной репрезентацией концепта *ресурс*, произвольной категоризацией. Вероятно, за этой спецификацией скрывается механизм предъявления завышенных требований к своему ресурсу, к себе, к обществу и миру в целом, что может быть признаком необходимости расширения стандартных границ своего понятийного поля. Непродуктивность ИЛР может быть обусловлена недостатками завышенных требований к себе и другим.

В группе с незаурядными показателями понятийных структур и базовых убеждений студентов теоретически необоснованные обратные связи обнаружены во всех трех факторах:

- в факторе 1 между категориальным обобщением ($-0,67$) и показателями общего отношения к осмысленности мира, ментальной репрезентацией концепта *ресурс*, произвольной

категоризацией. Эти студенты используют самостоятельно найденные родовые категории, называют их по-своему на основе выделения существенного признака. При этом они осмысленно относятся к миру и строят образ своего ИЛР. Непродуктивность ИЛР может быть обусловлена критериями самостоятельно выбранных родовых категорий для понятия ресурс. Гипотетически студенты могут выделять разные существенные признаки в разных ситуациях;

- в факторе 2 между показателем когнитивного состава понятия *ресурс* ($-0,97$) и показателями общего отношения к благосклонности окружающего мира, понятийным синтезом. В этом факторе, так же как и в первом, отражено своеобразие своего ресурса при формировании понятийного синтеза как показателя сформированности концептуальных способностей – пика развития понятийных структур. Непродуктивность ИЛР может быть обусловлена критериями и степенью обоснованности своеобразия своего ресурса;
- в факторе 3 между показателем понятийного опыта относительно стимула *ресурс* ($-0,89$) и убежденностью относительно собственной ценности, а также способностью управления событиями и везением. Гипотетически такие студенты могут выдвигать необоснованные требования к себе и своим достижениям, что может стать признаком непродуктивности ИЛР.

В этой группе устойчиво (на уровне закономерности) проявляются признаки дополнительного изучения содержания понятия *ресурс* в пространстве некоторого множества других признаков ИЛР. Изучение взаимосвязей понятийных структур и базовых убеждений в содержании конструкта интеллектуально-личностного ресурса имеет высокую значимость относительно целостного понимания развивающихся и адаптационных механизмов личности.

Заключение

Проведенное исследование подтвердило наличие эффекта расщепления показателей и изотипии взаимосвязей понятийных способностей студентов с уровнем их базовых убеждений, что является одной из особенностей ИЛР. Высокая сформированность понятийных структур и базовых убеждений обеспечивает их интеграцию, что способствует гармоничному развитию ИЛР, тогда как низкая сформированность приводит к противоречивым связям и дифференцированным структурам, вызывая дисгармонию когнитивных и личностных ресурсов.

Однако, когда мы анализируем результаты у студентов с выдающимися показателями, то их объяснение согласуется с концепцией М. А. Холодной (2020 г.),

которая описывает эффект расщепления как вариативность показателей кристаллизованного и текущего интеллекта, проявляющуюся в дифференциации когнитивных механизмов или их диссинхронии. В контексте нашего исследования этот эффект проявляется в том, что студенты с выдающимися показателями демонстрируют нестандартную категоризацию, отражающую продуктивную дифференциацию, тогда как студенты с низкими показателями сталкиваются с дисгармонией, препятствующей эффективной переработке информации.

Связь полученных результатов в аспекте концепции ИЛР подчеркивает, что интеграция понятийных способностей и базовых убеждений формирует субъектность студентов, обеспечивая их способность к самореализации и адаптации в условиях сложных образовательных задач. Высокая согласованность этих характеристик усиливает интеллектуально-личностный потенциал, позволяя студентам эффективно справляться с цифровыми вызовами, тогда как дисгармония, обусловленная эффектом расщепления, снижает этот потенциал, ограничивая возможности рефлексии и саморегуляции. Таким образом, исходя из исследований М. А. Холодной, эффект расщепления не только выявляет вариативность когнитивных ресурсов, но и подчеркивает их зависимость от личностных факторов, в данном случае таких, как базовые убеждения, что согласуется с представлением ИЛР как единства когнитивных и личностных компонентов.

Перспективы исследования включают анализ влияния метакогнитивных стратегий и эмоциональной регуляции на интеграцию понятийных способностей и базовых убеждений в цифровой образовательной

среде. Это позволит глубже понять, как эффект расщепления может быть смягчен через развитие метакогнитивного контроля, усиливая ИЛР студентов. Актуально также изучение роли предпочтений и умонастроений как дополнительных дескрипторов ИЛР, что может расширить понимание их вклада в адаптацию и психологическое благополучие студентов в условиях цифровизации.

В практическом плане рекомендуется внедрение проблемно-ориентированного обучения и групповых исследований для усиления когнитивных ресурсов, что согласуется с идеей развития субъектности через интеграцию ресурсов и позволит минимизировать негативные проявления эффекта расщепления, усиливая гармоничность ИЛР.

На наш взгляд, учет многомерной природы взаимосвязей понятийных структур и базовых убеждений позволит наметить новые пути в изучении механизмов развития интеллектуально-личностного ресурса студентов.

Конфликт интересов: Авторы заявили об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

Conflict of interests: The authors declared no potential conflict of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

Критерии авторства: Авторы в равной степени участвовали в подготовке и написании статьи.

Contribution: All the authors contributed equally to the study and bear equal responsibility for the information published in this article.

Литература / References

1. Anthonysamy L. Being learners with mental resilience as outcomes of metacognitive strategies in an academic context. *Cogent Education*, 2023, 10(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2219497>
2. Blanch A., Garcia H., Llaveria A., Aluja A. The Spearman's law of diminishing returns in chess. *Personality and Individual Differences*, 2017, 104: 434–441. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.09.003>
3. Facon B. Does age moderate the effect of IQ on the differentiation of cognitive abilities during childhood? *Intelligence*, 2006, 34(4): 375–386. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2005.12.003>
4. Detterman D. K., Daniel M. H. Correlations of mental tests with each other and with cognitive variables are highest for low IQ groups. *Intelligence*, 1989, 13(4): 349–359. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(89\)80007-8](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(89)80007-8)
5. Dwyer C. P., Hogan M. J., Stewart I. An integrated critical thinking framework for the 21st century. *Thinking Skills and Creativity*, 2014, 12: 43–52. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2013.12.004>
6. Чегодаева К. К. Диагностика понятийного мышления студентов: проблемы и перспективы. *Педагогическая диагностика: история, теория, современность*: науч. конф. (Таганрог, 30 октября 2020 г.) Таганрог: ФГБОУ ВО РГЭУ (РИНХ), 2020. С. 199–204. [Chegodaeva K. K. Diagnostics of students' conceptual thinking: Problems and prospects. *Pedagogical diagnostics: History, theory, and modernity*: Proc. Sci. Conf., Taganrog, 30 Oct 2020. Taganrog: RSUE, 2020, 199–204. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/pqooie>
7. McGill R. J. Spearman's law of diminishing returns (SLODR): Examining effects at the level of prediction. *Journal of Psychology and Behavioral Science*, 2015, 3(1): 24–36. <https://doi.org/10.15640/jpbs.v3n1a3>

8. Zimmerman B. J. Self-regulated learning: Theories, measures, and outcomes. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)*, 2015, 541–546. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26060-1>
9. Залегай М. И. Семантическое пространство учебного текста как средство развития открытой познавательной позиции старшеклассника. *Педагогическое мастерство: IV Междунар. науч. конф. (Москва, 20–23 февраля 2014 г.)*. М.: Молодой ученый, 2014. С. 111–113. [Zalegay M. I. The semantic space of an academic text as a means of developing an open cognitive position of a high school student. *Pedagogical Mastery: Proc. IV Intern. Sci. Conf., Moscow, 20–23 Feb 2014*. Moscow: Young Scientist, 2014, 111–113. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/swkrcz>
10. Mutakim J., Tijari A. Literasi sains remaja berbasis HOTS (Higher order thinking skills) dalam pembelajaran budidaya tanaman kori. *Jurnal AKRAB*, 2022, 13(2): 78–87. <https://doi.org/10.51495/jurnalakrab.v13i2.426>
11. Sartika S. Teaching models to increase students' analytical thinking skills. *Proceedings of the 1st International Conference on Intellectuals' Global Responsibility (ICIGR 2017)*, 2018, 218–225. <https://doi.org/10.2991/icigr-17.2018.52>
12. Kibalchenko I. A., Eksakusto T. V. Cognitive styles in the structure of intellectual and personal resources of young people. *Natural Systems of Mind*, 2024, 4(1): 55–73. https://doi.org/10.38098/nsom_2024_04_01_04
13. Громыко Ю. В., Просекин М. Ю. Обучающая мыследеятельность нового поколения и базовые педагогические компетенции. *Психолого-педагогические исследования*. 2022. Т. 14. № 2. С. 100–128. [Gromyko Yu. V., Prosekin M. Yu. Teaching mental activity of the new generation and basic pedagogical competences. *Psychological-educational studies*, 2022, 14(2): 100–128. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17759/psyedu.2022140207>
14. Холодная М. А. «Эффект расщепления» показателей креативности. *Психология творчества и одаренности: Всерос. науч.-практ. конф. с Междунар. уч. (Москва, 15–17 ноября 2021 г.)*. М.: АТУ, 2021. Ч. 1. С. 14–18. [Kholodnaya M. A. "The splitting effect" of creativity indicators. *Psychology of creativity and giftedness: Proc. All-Russian Sci.-Prac. Conf. with Intern. Participation, Moscow, 15–17 Nov 2021*. Moscow: TUA, 2021, pt. 1, 14–18. (In Russ.)] https://doi.org/10.53677/9785919160441_14_18
15. Трифонова А. В. Вклад понятийных способностей в развитие интеллектуального ресурса личности. *Психологические исследования*, отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М.: ИП РАН, 2016. С. 155–166. [Trifonova A. V. Contribution of conceptual abilities to the development of personal intellectual resource. *Psychological studies*, eds. Zhuravlev A. L., Sergienko E. A. Moscow: IP RAS, 2016, 155–166. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/wodfuf>
16. Трифонова А. В. Соотношение понятийных, креативных когнитивных способностей и реальных интеллектуальных достижений в структуре индивидуального интеллектуального ресурса. *Акмеология*. 2015. № 3. С. 161–163. [Trifonova A. V. Relations between conceptual, creative cognitive abilities and real intellectual achievements in the structure of individual intellectual resources. *Akmeology*, 2015, (3): 161–163. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/uhcien>
17. Волкова Е. В. Технологии развития ментальных ресурсов. М.: ИП РАН, 2016. 256 с. [Volkova E. V. *Technologies for the development of mental resources*. Moscow: IP RAS, 2016, 256. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/xdiigv>
18. Падун М. А., Котельникова А. В. Модификация методики исследования базисных убеждений личности Р. Янофф-Бульман. *Психологический журнал*. 2008. Т. 29. № 4. С. 98–106. [Padun M. A., Kotelnikova A. V. Modification of the methodology for studying basic personality beliefs by R. Yanoff-Bulman. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2008, 29(4): 98–106. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/jhlatn>
19. Хазова С. А. Ментальные ресурсы субъекта: природа, функции, динамика. *Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика*. 2014. Т. 20. № 4. С. 47–53. [Khazova S. A. Mental resources of the subject: Nature, functions, dynamics. *Vestnik of Nekrasov Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Social Work. Juvenology. Sociokinetics*, 2014, 20(4): 47–53. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/tekxjt>
20. Васильева Е. А., Жедунова Л. Г. Когнитивно-личностные детерминанты переживания состояния зависимости (на примере пищевой зависимости). К постановке проблемы исследования. *Научный альманах*. 2015. № 11-5. С. 165–170. [Vasilyeva E. A., Zhedunova L. G. Cognitive and personality determinants of experiencing the state of dependence (of the example food addiction). Statement of the research problem. *Nauchnyi almanakh*, 2015, (11-5): 165–170. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17117/na.2015.11.05.165>
21. Холодная М. А., Сиповская Я. И. Понятийные способности: теория, диагностика, эмпирика. М.: ИП РАН, 2023. 172 с. [Kholodnaya M. A., Sipovskaya Ya. I. *Conceptual abilities: Theory, diagnostics, and empirics*. Moscow: IP RAS, 2023, 172. (In Russ.)] https://doi.org/10.38098/mng_23_0458

22. Холодная М. А. Интеллектуальные структуры понятийного мышления. Томск: Томский ун-т, 1983. 190 с. [Kholodnaya M. A. *Intellectual structures of conceptual thinking*. Tomsk: Tomskii un-t, 1983, 190. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/pyahkx>
23. Хазова С. А. Ментальные ресурсы субъекта: феноменология и динамика. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2013. 386 с. [Khazova S. A. *Mental resources of the subject: Phenomenology and dynamics*. Kostroma: KSU, 2013, 386. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/sgahoj>
24. Сиповская Я. И. Особенности кластерного анализа понятийных способностей. *Вестник евразийской науки*. 2024. Т. 16. № S2. [Sipovskaya Ya. I. Features of cluster analysis of conceptual abilities. *The Eurasian Scientific Journal*, 2024, 16(S2). (In Russ.)] <https://elibrary.ru/daodbu>
25. Холодная М. А. Понятийные, метакогнитивные и интенциональные способности как ресурсный фактор интеллектуального развития. *Ментальные ресурсы личности: теоретические и прикладные исследования: 3 Междунар. симпозиум*. (Москва, 20–21 октября 2016 г.) М.: ИП РАН, 2016. С. 26–32. [Kholodnaya M. A. Conceptual, metacognitive and intentional abilities as resource factor in intellectual development. *Mental resources of personality: Theoretical and applied research: Proc. 3 Intern. Symposium*, Moscow, 20–21 Oct 2016. Moscow: IP RAS, 2016, 26–32. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/wloicr>
26. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. 3-е изд. М.: Юрайт, 2020. 349 с. [Druzhinin V. N. *Psychology of general abilities*. 3rd ed. Moscow: Iurait, 2020, 349. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/uqwuoi>
27. Холодная М. А. Могут ли высокие показатели IQ свидетельствовать о дефиците индивидуального интеллектуального ресурса? *Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии*, ред. А. Л. Журавлёв, В. А. Кольцова. М.: ИП РАН, 2017. С. 1273–1279. [Kholodnaya M. A. Can high indicators of IQ mean deficiency of individual intellectual resources? *Fundamental and applied research in modern psychology*, eds. Zhuravlev A. L., Koltsova V. A. Moscow: IP RAS, 2017, 1273–1279. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/zvdzwn>
28. Janoff-Bulman R. *Shattered assumptions: Towards a new psychology of trauma*. New York: Free Press, 2002, 272.
29. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения: современное состояние и психологические, социокультурные перспективы. *Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова*. 2013. Т. 19. № 5. С. 184–188. [Kryukova T. L. Coping behavior psychology: Modern state, psychological and socio-cultural perspectives. *Vestnik of Kostroma State University named after N. A. Nekrasov*, 2013, 19(5): 184–188. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/rqdrwj>
30. Кибальченко И. А., Эксакусто Т. В., Истратова О. Н. Интеллектуально-личностный ресурс субъекта развития: теоретические основы. Таганрог: ЮФУ, 2017. 160 с. [Kibalchenko I. A., Eksakusto T. V., Istratova O. N. *Intellectual-personal resource of the subject of development: Theoretical foundations*. Taganrog: SFedU, 2017, 160. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ympnko>
31. Моросанова В. И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности. *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*. 2021. № 1. С. 4–37. [Morosanova V. I. Conscious self-regulation as a metaresource for achieving goals and solving the problems of human activity. *Moscow University Psychology Bulletin*, 2021, (1): 4–37. (In Russ.)] <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.01.01>
32. Хазова С. А., Дорьева Е. А. Ресурсы субъекта: теория и практика исследования. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2012. 180 с. [Khazova S. A., Doreva E. A. *Resources of the subject: Theory and practice of research*. Kostroma: KSU, 2012, 180. (In Russ.)]
33. Хазова С. А. «Неакадемические» способности: роль и ресурсы функции в совладающем поведении субъекта. *Психологические исследования*. 2016. Т. 9. № 49. [Khazova S. A. "Non-academic" abilities: Role and resource options in coping behavior of the subject. *Psikhologicheskie issledovaniya*, 2016, 9(49). (In Russ.)] <https://elibrary.ru/yhhoit>
34. Холодная М. А. Интеллект, креативность, обучаемость: ресурсный подход (о развитии идей В. Н. Дружинина). *Психологический журнал*. 2015. Т. 36. № 5. С. 5–14. [Kholodnaya M. A. Intelligence, creativity, learning capability: Resource approach (on development of V. N. Druzhinin's ideas). *Psikhologicheskii zhurnal*, 2015, 36(5): 5–14. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/unlmgh>

оригинальная статья

eLibrary EDN: YJLREE

Факторная структура метакогнитивной регуляции у лиц юношеского возраста: интеграция личностно-смысловых, поведенческих и психофизиологических данных

Солодухин Антон Витальевич

Кемеровский государственный университет, Россия, Кемерово

eLibrary Author SPIN: 5487-7469

<https://orcid.org/0000-0001-8046-5470>

Mein11@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена исследованию структурно-функциональных компонентов метакогнитивной сферы личности у лиц юношеского возраста. Цель – выявить содержательную характеристику структурно-функциональных компонентов метакогнитивной сферы у лиц юношеского возраста, а также разработать интегральный показатель для определения уровня развития метакогнитивной регуляции. В работе использован комплексный диагностический подход, охватывающий психофизиологические, когнитивные, поведенческие и личностно-смысловые аспекты. На выборке из 112 студентов Кемеровского государственного университета проведена оценка когнитивных функций (MMSE, FAB), копинг-стратегий (опросник Р. Лазаруса), смысловых ориентаций (методика Д. А. Леонтьева) и психофизиологических показателей (комплекс Status PF). Результаты выявили два ключевых фактора метакогнитивной регуляции: *Осмысленность жизни*, отражающую рефлексивные способности личности, и *Нейродинамическую пластичность*, характеризующую биологическую основу когнитивной гибкости. Установлены значимые взаимосвязи между уровнем осмысленности жизни, использованием адаптивных копинг-стратегий и показателями нейродинамики. На основе полученных данных разработана интегральная формула оценки уровня метакогнитивной регуляции, объединяющая ценностно-смысловые, поведенческие и психофизиологические параметры. Формула включает три компонента: 1) осмысленность жизни, 2) метакогнитивные копинг-стратегии, 3) нейродинамическую пластичность, что позволяет дифференцировать испытуемых по уровню развития метакогнитивных навыков. Полученные результаты подчеркивают важность комплексного подхода к изучению метакогниции, учитывающего как биологические, так и психологические аспекты. Исследование вносит вклад в понимание механизмов формирования метакогнитивной сферы в юношеском возрасте и предлагает практические инструменты для психологического сопровождения и развития личности. Результаты могут быть применены в образовательной и клинической практике для улучшения саморегуляции, когнитивной гибкости и психологического благополучия лиц юношеского возраста.

Ключевые слова: метакогниция, юношеский возраст, когнитивная регуляция, копинг-стратегии, смысловые ориентации, саморегуляция, нейродинамическая пластичность

Цитирование: Солодухин А. В. Факторная структура метакогнитивной регуляции у лиц юношеского возраста: интеграция личностно-смысловых, поведенческих и психофизиологических данных. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки.* 2026. Т. 10. № 1. С. 30–41. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-1-30-41>

Поступила в редакцию 08.07.2025. Принята после рецензирования 22.09.2025. Принята в печать 25.09.2025.

original article

Factor Structure of Metacognitive Regulation in Adolescents: Integrated Value-Semantic, Behavioral, and Psychophysiological Data

Anton V. Solodukhin

Kemerovo State University, Russia, Kemerovo

eLibrary Author SPIN: 5487-7469

<https://orcid.org/0000-0001-8046-5470>

Mein11@mail.ru

Abstract: The article offers a comprehensive diagnostic approach to the structural and functional components of metacognitive sphere in adolescents from neurophysiological, cognitive, behavioral, and personal-meaning perspectives. The research objective was to develop an integral indicator of metacognitive development. The study involved 112 students from Kemerovo State University, Kemerovo, who were tested for cognitive functions (MMSE, FAB), coping strategies (R. Lazarus' Ways of Coping Questionary), life-purpose orientations (D. A. Leontiev's method), and psychophysiological indicators (Status PF). The tests revealed two key factors of metacognitive regulation: the life meaningfulness characterized personal reflexivity while the neurodynamic plasticity reflected the biology of cognitive flexibility. Significant correlations existed between life meaningfulness, adaptive coping strategies, and neurodynamic indicators. The resulting integral formula for assessing the level of metacognitive regulation integrated value-meaning, behavioral, and psychophysiological parameters. The formula consisted of life meaningfulness, metacognitive coping strategies, and neurodynamic plasticity, which made it possible to classify the participants based on their metacognitive skill development. Metacognition requires a holistic approach from both biological and psychological perspectives. While highlighting the mechanisms of metacognitive sphere formation in adolescents, the study offers practical tools for psychological support and personality development. The findings can be applied in educational and clinical practice to enhance self-regulation, cognitive flexibility, and psychological well-being in teenagers.

Keywords: metacognition, adolescents, cognitive regulation, coping strategies, life-purpose orientations, self-regulation, neurodynamic plasticity

Citation: Solodukhin A. V. Factor Structure of Metacognitive Regulation in Adolescents: Integrated Value-Semantic, Behavioral, and Psychophysiological Data. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2026, 10(1): 30–41. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-1-30-41>

Received 8 Jul 2025. Accepted after review 22 Sep 2025. Accepted for publication 25 Sep 2025.

Введение

Метакогнитивная сфера личности представляет собой систему высших когнитивных процессов, обеспечивающих осознание, контроль и регуляцию собственной познавательной деятельности [1]. Термин *метакогниция* изначально был введен Дж. Флейвеллом и определялся как знание о собственных когнитивных процессах и управление ими [2]. В дальнейшем понятие было дополнено представлениями о рефлексии, самонаблюдении и стратегическом контроле за познанием, что позволило интегрировать его в более широкие области и направления когнитивной психологии [3–5].

Формирование и развитие метакогнитивных процессов играет ключевую роль в становлении личности, особенно в юношеском возрасте, который характеризуется активным поиском жизненного смысла, формированием ценностных ориентаций и приобретением навыков саморегуляции в условиях

возрастающей социальной и информационной нагрузки [6; 7]. Юношеский возраст, как указывает О. В. Волкова с соавторами, является важным периодом для формирования идентичности, профессионального самоопределения, а также становления устойчивых стратегий поведения в трудных жизненных ситуациях [8]. Развитие зрелых метакогнитивных навыков в этом возрасте может способствовать формированию более гибкого мышления, улучшению качества принятия решений и снижению уровня тревожности и стресса [9].

Однако, несмотря на важность участия метакогнитивных навыков в развитии и становлении личности, до сих пор отсутствует единая модель, которая бы легла в основу стандартизированного подхода к диагностике и интерпретации метакогнитивной сферы личности в юношеском возрасте. На сегодняшний день в научной практике преобладают методы,

ориентированные на отдельные аспекты метакогнитивной деятельности: либо на уровень когнитивных функций, либо на личностно-смысловые установки, либо на поведенческие стратегии. Это приводит к фрагментарному представлению о структуре и динамике метакогнитивной регуляции. Например, большинство исследований ограничиваются применением тестов, направленных на оценку планирования, контроля понимания или мониторинга ошибок, таких как задачи на осведомленность о знании (*judgments of learning*), шкалы самооценки внимания и памяти, опросники по саморегуляции обучения [10; 11]. Такие методики безусловно важны для анализа отдельных компонентов метакогнитивной активности, но они не позволяют получить целостное представление о системе, поскольку игнорируют взаимосвязь между уровнями ее организации.

Кроме того, многие существующие подходы к диагностике метакогнитивных процессов основываются на субъективных оценках респондентов, что снижает объективность получаемых данных. С. В. Вайнштейн и С. А. Щебетенко отмечают, что самоотчетные методики подвержены влиянию социальной желательности, установкам субъекта и особенностям его рефлексивной способности, что может привести к значительным искажениям результатов [12]. Вместе с тем даже при использовании экспериментальных парадигм, например, включающих задания на двойную задачу или обратную связь, остается проблема ограниченности контекста: такие исследования зачастую проводятся в условиях лабораторного эксперимента, далекого от естественных условий жизнедеятельности человека.

Еще одним существенным недостатком является отсутствие единой теоретической модели, которая бы легла в основу разработки стандартизированного диагностического инструментария. Например, такие авторы, как В. Ю. Дударева и А. В. Литвинов, используют термин *метакогниция* по-разному, интерпретируя его то как осознание своих мыслей, то как самоконтроль, то как рефлексивная оценка успешности выполнения задачи [13; 14]. Подобная неопределенность затрудняет сравнение результатов разных исследований и препятствует созданию универсальных методов диагностики.

Также стоит отметить, что в большинстве работ отсутствует акцент на функционирование метакогнитивной сферы в ее связи с личностными смыслами и смысловыми ориентациями. Между тем, как показывают последние исследования А. В. Карпова с соавторами, именно личностно-смысловая организация лежит в основе устойчивой метакогнитивной регуляции, обеспечивая внутреннюю мотивацию к рефлексии и самокоррекции [15; 16].

Учитывая указанные ограничения, в рамках представленного исследования предлагается использовать комплексный подход, включающий специально подобранные психодиагностические методики, которые обеспечивают всестороннее изучение метакогнитивной сферы на всех уровнях ее организации. Основным критерий выбора инструментария – соответствие уровня измеряемых параметров уровню функционирования метакогнитивной системы. Применение психодиагностических и информационно-компьютерных технологий в данном контексте должно быть обусловлено их способностью обеспечивать объективность, точность и многомерность измерений, а также возможностью интеграции данных, полученных на разных уровнях анализа. В рамках настоящего исследования предпринята попытка создания комплексного подхода, учитывающего не только когнитивные, но и личностные и биологические компоненты метакогнитивной регуляции, а также разработки интегрального показателя для определения уровня ее развития для дальнейшего практического применения.

Цель исследования – выявить содержательную характеристику структурно-функциональных компонентов метакогнитивной сферы у лиц юношеского возраста, а также разработать интегральный показатель для определения уровня развития метакогнитивной регуляции.

Задачи:

1. Провести комплексную диагностику метакогнитивной сферы у лиц юношеского возраста с использованием психофизиологических, когнитивных, поведенческих и личностно-смысловых методов.
2. Выявить факторную структуру метакогнитивной регуляции на основе интеграции многомерных данных.
3. Определить взаимосвязи между уровнем осмысленности жизни, копинг-стратегиями и показателями нейродинамической пластичности.
4. Разработать интегральный показатель уровня метакогнитивной регуляции и предложить его интерпретацию для практического применения.

Методы и материалы

Для достижения поставленной цели использован комплексный подход, сочетающий традиционные психодиагностические методы и информационно-компьютерные технологии. Исследование проводилось на выборке из 112 студентов Кемеровского государственного университета (средний возраст – $19,5 \pm 3,7$ лет), из них 13 мужчин и 99 женщин. Такое соотношение обусловлено спецификой набора респондентов, преимущественно среди студентов

гуманитарных и естественно-научных специальностей (в выборку вошли студенты психологических и биологических направлений). Все участники находились в состоянии психологического благополучия и не имели клинически выраженных когнитивных или неврологических нарушений.

Участники прошли диагностику по следующим направлениям:

1. Психофизиологические показатели оценивались с помощью компьютеризированного диагностического комплекса Status PF [17], который позволил измерить скорость зрительно-моторной реакции (СЗМР), уровень функциональной подвижности нервной системы (УФП), объем внимания (ОВ), работоспособность головного мозга (РГМ) и параметры кратковременной памяти (КП) на числа и слова.

2. Когнитивное состояние оценивалось с использованием шкал MMSE и FAB, что дало возможность определить уровень сохранности когнитивных процессов, ориентировки, внимания, памяти с помощью теста MMSE и регулятивных и исполнительных функций с помощью опросника FAB [18].

3. Копинг-стратегии изучались посредством опросника «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса, адаптированного под русскоязычную выборку Т. Л. Крюковой и Е. В. Куфтяк. Среди стратегий совладания со стрессовыми ситуациями выделены следующие виды: конфронтация, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство-избегание, планирование решения проблем, положительная переоценка [19].

4. Смысложизненные ориентации (СЖО) анализировались с помощью методики Д. А. Леонтьева, направленной на выявление уровня общей осмысленности жизни (ОЖ), направленности на жизненный процесс, цели, результат и локус контроля – Я и локус контроля – Жизнь [20].

Для проведения статистического анализа использовано компьютерное программное обеспечение Statistica 10.0. Для определения факторной структуры метакогнитивной сферы личности у лиц молодого возраста проводился факторный анализ с использованием метода вращения Варимакс. Для определения интегральных показателей метакогнитивной регуляции применялся множественный регрессионный анализ. Результаты представлены в виде медианы и двух квартилей Me (Q25; Q75). Статистически значимыми признавались значения $p < 0,05$.

Результаты

Для лучшего понимания механизмов метакогнитивной регуляции у лиц юношеского возраста проведено исследование ее базовых структурно-функциональных

компонентов на психофизиологическом, поведенческом и личностном уровнях.

Состояние психофизиологических и когнитивных показателей у лиц юношеского возраста представлено в таблице 1.

Представленные данные указывают на достаточно высокий уровень развития когнитивных и психофизиологических функций у обследованной группы. Уровень когнитивных функций, оцениваемый по шкале MMSE, находится в пределах верхней границы нормальных значений, что указывает на высокую степень осознанности, ориентировки в пространстве и времени, а также на высокие показатели внимания и памяти. По шкале FAB также зафиксированы высокие значения, демонстрирующие развитые функции префронтальной коры: способность к планированию, торможению импульсивных реакций, переключению внимания и абстрактному мышлению – все это является важными компонентами метакогнитивной регуляции. Средняя экспозиция СЗМР составляет 328 мс, что находится в пределах физиологической нормы и говорит о высокой скорости обработки информации и эффективности сенсомоторной интеграции. Низкое количество ошибок свидетельствует о высоком уровне контроля над действиями и способности к концентрации внимания. УФП, оцениваемый по средней экспозиции, составил 187 мс, что также

Табл. 1. Психофизиологические и когнитивные показатели у лиц юношеского возраста

Tab. 1. Psychophysiological and cognitive indicators in adolescents

Показатели	Me (Q25; Q75)
MMSE, баллы	29 (29; 30)
FAB, баллы	17 (17; 18)
СЗМР, средняя экспозиция	328 (312; 374)
СЗМР, количество ошибок	1 (0; 2)
УФП, средняя экспозиция	187 (156; 234)
УФП, количество ошибок	29 (25; 33)
УФП, пропущено положительных сигналов	7 (2; 11)
РГМ, средняя экспозиция	156 (154; 156)
РГМ, количество ошибок	157 (137; 190)
РГМ, пропущено положительных сигналов	24 (5; 63)
ОВ	7 (6; 8)
КП, числа	6 (4; 7)
КП, слова	7 (5; 8)

указывает на гибкость когнитивных процессов и способность к оперативной корректировке поведенческих реакций. ОВ, КП на числа и слова находятся на уровне, характерном для молодых людей с высшим образованием, что подтверждает наличие устойчивых когнитивных ресурсов, необходимых для успешного обучения и саморегуляции. РГМ также остается на высоком уровне, что свидетельствует о достаточной устойчивости когнитивной системы к нагрузкам и ее способности к восстановлению после них. Таким образом, психофизиологические и когнитивные параметры у обследуемых демонстрируют сформированные основы метакогнитивной регуляции, что создает благоприятные условия для реализации сложных форм рефлексии, самоконтроля и стратегического мышления.

Исследование поведенческого уровня метакогнитивной сферы личности в юношеском возрасте представлено в таблице 2.

Анализ копинг-стратегий позволяет получить представление о том, как респонденты осуществляют метакогнитивную регуляцию в условиях стресса или жизненной неопределенности. Среди наиболее распространенных стратегий выделяется *Бегство-избегание*, что может свидетельствовать о недостаточно развитой способности к прямому осмыслению и решению проблем. Однако стоит отметить, что в юношеском возрасте избегающая стратегия часто используется как временная защитная мера, особенно при недостатке опыта в управлении сложными ситуациями. На втором месте – *Дистанцирование* и *Принятие ответственности*. Эти стратегии отражают разные аспекты рефлексивного поведения: первая – стремление к снижению эмоциональной напряженности через рациональный контроль, вторая – склонность к глубокому анализу ситуации и принятию на себя роли в ее разрешении. Высокие значения по шкале *Поиск социальной поддержки* означают, что участники готовы взаимодействовать с окружением, что также может быть частью метакогнитивной стратегии – использование внешних ресурсов для анализа и коррекции собственного состояния. Стратегии *Конфронтация* и *Положительная переоценка* представлены несколько ниже, что может указывать на относительно невысокую уверенность в своих возможностях действовать напрямую или видеть в трудностях потенциальные возможности. Тем не менее они все же присутствуют, что свидетельствует о наличии базовых навыков активного совладания. Стратегия *Планирование решения проблем* имеет наименьшее значение среди активных копинг-стратегий, что может указывать на недостаточную сформированность способности к целенаправленному анализу проблемных ситуаций у части респондентов.

Это особенно значимо в контексте метакогнитивной регуляции, поскольку планирование является ключевым компонентом стратегического контроля над поведением. Из всех копинг-стратегий наименее выражена стратегия *Самоконтроля*, что может быть связано с возрастными особенностями, когда эмоциональная саморегуляция еще не полностью сформирована [21].

В целом представленный профиль копинг-стратегий находится в пределах среднестатистической нормы (все показатели в границах 40–60 баллов), однако их соотношение в представленной выборке указывает на смешанный тип метакогнитивной регуляции, сочетающий элементы рефлексивного поведения с защитными и эмоционально ориентированными реакциями. Это позволяет предположить, что у обследуемых есть потенциал для дальнейшего развития метакогнитивных навыков, однако требуется развитие более зрелых стратегий, направленных на осознанное планирование и конструктивное решение проблем.

Результаты исследования личностно-смыслового уровня представлены в таблице 3. Анализ смысловых ориентаций с помощью методики СЖО Д. А. Леонтьева позволяет выявить степень осмысленности жизни, наличие жизненных целей и ценностных установок – факторов, которые тесно связаны с метакогнитивной сферой, поскольку именно через рефлексию человек формирует свои смысловые доминанты.

Наиболее высокий показатель наблюдается по шкале *Цель*, что является признаком четко выраженной направленности участников на достижение конкретных жизненных задач. Это свидетельствует о развитой способности к рефлексивному планированию и осознанному выбору стратегий поведения, что является важным компонентом метакогнитивной регуляции. Показатель по шкале *Процесс*

Табл. 2. Показатели копинг-стратегий у лиц юношеского возраста, баллы

Tab. 2. Indicators of coping strategies in adolescents, points

Показатели	Me (Q25; Q75)
Бегство-избегание	56 (50; 63)
Дистанцирование	52 (48; 61)
Принятие ответственности	52 (47; 56)
Поиск социальной поддержки	52 (46; 55)
Конфронтация	51 (48; 57)
Положительная переоценка	51 (48; 56)
Планирование решения проблем	49 (47; 57)
Самоконтроль	44 (42; 52)

Табл. 3. Показатели смысложизненных ориентаций у лиц юношеского возраста, баллы

Tab. 3. Indicators of life-purpose orientations in adolescents, points

Показатели	Me (Q25; Q75)
Цель	35 (28; 42)
Процесс	31 (28; 42)
Результат	27 (21; 31)
Локус контроля – Я	25 (22; 28)
Локус контроля – Жизнь	29 (23; 38)
Общая осмысленность жизни	97 (83; 123)

уступает значению по шкале *Цель*, что может отражать меньшую выраженность переживания удовольствия от самого жизненного пути по сравнению с ориентацией на достижение конкретных целей. Показатель *Результат* является наименьшим среди смысложизненных шкал, что согласуется с возрастной спецификой юношеского периода: жизненный путь еще находится в стадии формирования, а долгосрочные итоги деятельности часто воспринимаются как отдаленные и неопределенные. Высокие значения по шкале *Локус контроля – Я* и *Локус контроля – Жизнь* свидетельствуют о сбалансированном восприятии собственного влияния на происходящее. Участники осознают как свою ответственность за жизнь, так и роль внешних обстоятельств, что свидетельствует о зрелом уровне рефлексии и способности к объективной оценке своей позиции в мире. Общая осмысленность жизни (97 баллов из 140 возможных) соответствует среднему уровню по нормам методики Д. А. Леонтьева, что указывает на наличие базовой смысловой опоры и на потенциал для ее дальнейшего развития [20]. Таким образом, анализ смысложизненных ориентаций позволяет сделать вывод о том, что у обследованной группы в целом сформированы основы личностной рефлексии, однако имеется потенциал для углубления осмысленности и развития более устойчивых смысловых установок, что будет способствовать дальнейшему становлению метакогнитивной сферы.

Для выявления основных структурно-функциональных компонентов, влияющих на уровень развития метакогнитивной сферы у лиц юношеского возраста, проведен факторный анализ ранее обозначенных показателей. Результаты представлены в таблице 4.

По результатам обнаружено два ведущих фактора в структуре метакогнитивной сферы личности у лиц юношеского возраста, которые условно можно определить как *Осмысленность жизни* и *Нейродинамическая пластичность*. Первый фактор *Осмысленность*

Табл. 4. Факторный анализ структуры метакогнитивной сферы личности у лиц юношеского возраста

Tab. 4. Factor analysis of metacognitive personality structure in adolescents

	Показатели	Значения
Фактор 1	Осмысленность жизни (СЖО)	0,974
	Локус контроля – Жизнь (СЖО)	0,972
	Локус контроля – Я (СЖО)	0,939
	Результативность жизни (СЖО)	0,921
	Процесс жизни (СЖО)	0,870
	Цели в жизни (СЖО)	0,865
Фактор 2	УФП, количество ошибок	0,926
	УФП, количество пропусков	-0,838
	УФП, экспозиция	-0,787

жизни включает показатели жизненных целей, процессов достижения этих целей, ощущения результата и локусов контроля. Эти параметры отражают рефлексивную способность личности осмысливать свое существование, формулировать ценностные установки и принимать ответственные решения. Второй фактор *Нейродинамическая пластичность* включает психофизиологические показатели, такие как скорость реакции, количество ошибок и точность выполнения задач. Этот фактор можно интерпретировать как биологическую основу метакогнитивных процессов, обеспечивающую когнитивную гибкость, концентрацию внимания и устойчивость к нагрузкам. Таким образом, метакогнитивная сфера личности формируется на пересечении личностно-смысловых и нейробиологических механизмов: с одной стороны, человек должен иметь ясные жизненные ориентиры, а с другой – обладать достаточным уровнем когнитивной гибкости и скорости мыслительных процессов для их реализации.

Проведенный множественный регрессионный анализ позволил выявить значимые взаимосвязи между копинг-стратегиями, с одной стороны, и такими показателями метакогнитивных факторов, как ОЖ у фактора *Осмысленность жизни* и УФП у фактора *Нейродинамическая пластичность* – с другой.

Анализ результатов показал, что высокая степень ОЖ положительно коррелирует с использованием метакогнитивной копинг-стратегии *Самоконтроль* и рядом других копингов (табл. 5).

Регрессионная модель выявила значимые предикторы общей ОЖ. Наиболее сильное отрицательное влияние оказало *Дистанцирование* ($\beta = -0,41$, $p < 0,001$), что свидетельствует о снижении ОЖ при использовании стратегии эмоционального отстранения от проблем. Положительный вклад внесли

Табл. 5. Результаты множественного регрессионного анализа копинг-поведения с показателем общей ОЖ фактора *Осмысленность жизни* у лиц юношеского возраста

Tab. 5. Coping behavior and general life indicator of *life meaningfulness* in adolescents: multiple regression analysis

Копинг-поведение	Нестандартный коэффициент		Стандартный коэффициент Бета	t	p
	B	Стандартная ошибка			
(Константа)	84,9	26,22	–	3,23	0,001
Конфронтация	–0,4	0,27	–0,13	–1,59	0,1
Дистанцирование	–1,3	0,32	–0,41	–3,93	0,0001
Самоконтроль	1,23	0,4	0,37	3,07	0,003
Поиск социальной поддержки	0,81	0,37	0,23	2,16	0,03
Принятие ответственности	–0,56	0,33	–0,17	–1,70	0,09
Бегство-избегание	–0,08	0,24	–0,03	–0,35	0,7
Планирование решения проблем	0,55	0,36	0,19	1,54	0,1
Положительная переоценка	0,34	0,36	0,09	0,94	0,3

Самоконтроль ($\beta = 0,37$, $p = 0,003$) и *Поиск социальной поддержки* ($\beta = 0,23$, $p = 0,03$), что подчеркивает роль эмоциональной регуляции и социального взаимодействия в формировании смысловых ориентаций. Стратегии *Принятие ответственности* и *Конфронтация* показали тенденцию к отрицательной связи, но не достигли уровня значимости. Остальные копинги, включая *Планирование решения проблем* и *Положительную переоценку*, также не продемонстрировали значимого влияния.

На основе данных значимых регрессионных зависимостей между уровнем ОЖ и различными копинг-стратегиями было составлено регрессионное уравнение, отражающее характер этих зависимостей:

ОЖ = 84,9 – 1,3 (Дистанцирование) + 1,23 (Самоконтроль) + 0,34 (Положительная переоценка).

Полученное уравнение уточняет характер связи элементов построенной модели: с увеличением уровня *Самоконтроля* и *Поиска социальной поддержки* повышается уровень ОЖ. Использование стратегии *Дистанцирование* снижает ощущение ОЖ. На основе анализа представленных данных можно проследить аналогию между копинг-стратегией *Самоконтроль* и шкалой *Локус контроля* – Я по методике СЖО, которая указывает на степень осознания человеком своей ответственности за происходящее, что позволяет утверждать о схожей функциональной роли этих показателей в структуре метакогнитивной регуляции.

Второй важной областью исследования стало изучение влияния копинг-стратегий на пластичность и гибкость мыслительных процессов (табл. 6).

Модель позволила выявить два значимых предиктора: *Положительная переоценка* ($\beta = 0,52$, $p < 0,001$)

и *Планирование решения проблем* ($\beta = 0,36$, $p = 0,03$), которые положительно связаны с УФП, отражая важность когнитивной гибкости и адаптивного переосмысления трудностей. *Конфронтация* отрицательно связана с пластичностью ($\beta = -0,34$, $p = 0,005$), что может указывать на ригидность мышления при активном и, возможно, агрессивном противостоянии стрессу. Остальные стратегии, включая *Бегство-избегание* и *Дистанцирование*, не показали значимых ассоциаций.

Составлено регрессионное уравнение, отражающее характер зависимостей копинг-поведения с показателем УФП у лиц юношеского возраста:

УФП = 58,12 – 1,9 (Конфронтация) + 2,13 (Планирование решения проблем) + 3,3 (Положительная переоценка).

Интерпретировать полученное уравнение можно следующим образом: чем выше выраженность стратегий *Положительная переоценка* и *Планирование решения проблем*, тем выше УФП и нейропластичность, что свидетельствует о ее связи с когнитивной гибкостью и адаптивным поведением в стрессовых ситуациях. Напротив, использование стратегии *Конфронтация* ассоциируется со снижением нейродинамической пластичности, что может указывать на ограниченность когнитивных ресурсов и ригидность мышления при активном противостоянии трудностям. Несмотря на врожденную природу функциональной подвижности нервных процессов, выступающих базовым механизмом когнитивной регуляции в раннем и детском школьном возрасте, в юношеском периоде их функциональная реализация трансформируется и становится опосредующим фактором в дальнейшем развитии нейродинамической пластичности, которая

Табл. 6. Результаты множественного регрессионного анализа копинг-поведения с показателем УФП фактора *Нейродинамическая пластичность* у лиц юношеского возраста

Tab. 6. Coping behavior and functional mobility level of *neurodynamic plasticity* in adolescents: multiple regression analysis

Копинг-поведение	Нестандартный коэффициент		Стандартный коэффициент Бета	t	p
	B	Стандартная ошибка			
(Константа)	58,12	64,26	–	0,9	0,3
Конфронтация	–1,9	0,66	–0,34	–2,86	0,005
Дистанцирование	0,26	0,77	0,04	0,33	0,7
Самоконтроль	–1,59	0,99	–0,27	–1,59	0,1
Поиск социальной поддержки	–0,16	0,95	–0,02	–0,17	0,8
Принятие ответственности	0,29	0,85	0,04	0,34	0,7
Бегство-избегание	0,19	0,61	0,04	0,31	0,7
Планирование решения проблем	2,13	0,99	0,36	2,13	0,03
Положительная переоценка	3,3	0,94	0,52	3,48	< 0,001

интегрируется в систему метакогнитивной сферы личности. Биологические предпосылки сохраняют свое значение, однако их проявление все в большей степени детерминировано уровнем развития когнитивного контроля, рефлексивных процессов и способности к осознанному управлению эмоциональным состоянием.

Результаты проведенного исследования подтверждают многоуровневую структуру метакогнитивной сферы личности, включающей психофизиологические, поведенческие и личностно-смысловые компоненты. В рамках факторного анализа выявлены два ключевых фактора: *Осмысленность жизни* и *Нейродинамическая пластичность*, которые отражают как рефлексивную способность личности к осознанию собственного существования, так и биологическую основу когнитивной гибкости.

Фактор *Осмысленность жизни* объединяет такие параметры, как наличие жизненных целей, ощущение процесса достижения этих целей, восприятие результатов и понимание локуса контроля – как внутреннего (Я), так и внешнего (Жизнь). Эти показатели тесно связаны с рефлексивными процессами, которые позволяют индивиду формировать ценности, принимать ответственные решения и сохранять психологическое равновесие в условиях неопределенности. Полученные данные согласуются с концепцией смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева, согласно которой уровень ОЖ является важным детерминантом психологического благополучия и устойчивой саморегуляции [22]. В контексте метакогнитивной регуляции ОЖ обеспечивает мотивационную основу для стратегического планирования, анализа своих действий и корректировки поведения на основе рефлексии [23].

Фактор *Нейродинамическая пластичность* отражает физиологическую основу метакогнитивных процессов. Он включает такие показатели, как скорость реакции, точность выполнения задач, переключаемость нервных процессов и функциональная подвижность, что напрямую связано с когнитивной гибкостью, способностью к адаптации и устойчивостью к информационной нагрузке [24; 25]. Это подтверждается результатами тестирования по комплексу Status PF, где участники демонстрировали высокий уровень УФП и РГМ, что указывает на развитые когнитивные ресурсы и потенциал для эффективного управления познавательной деятельностью.

Регрессионные модели подтвердили, что эти факторы связаны с разными паттернами копинг-поведения. ОЖ поддерживается стратегиями *Самоконтроля* и *Социальной поддержки*, тогда как УФП ассоциирован с копингами, которые можно условно обозначить как метакогнитивные копинг-стратегии (МКС): *Планирование решения проблем* и *Положительная переоценка*. Напротив, избегающие и конфронтационные стратегии негативно влияют на оба компонента, снижая как осознанность, так и метакогнитивную эффективность.

На основе проведенного анализа данных можно предложить формулу для вычисления интегративный показатель метакогнитивной регуляции (ИПМР) у лиц юношеского возраста. ИПМР рассматривается как интегративный показатель, который охватывает рефлексивные способности личности, когнитивную гибкость и адаптивность поведения в стрессовых ситуациях. Для ее количественной оценки предлагается использовать три ключевых параметра: уровень ОЖ (по методике СЖО Д. А. Леонтьева); частота использования МКС – *Планирование решения*

проблем, Положительная переоценка и дополнительно Самоконтроль как основы для внутренней регуляции поведения; уровень нейродинамической пластичности (на основе тестирования УФП с помощью компьютера или мобильных устройств).

Формула для расчета интегративного показателя метакогнитивной регуляции имеет следующий вид:

$$\text{ИПМР} = \text{ОЖ} + \text{МКС} + \text{НП},$$

где МКС = среднее арифметическое от суммы показателей по копинг-стратегиям *Планирование решения проблем* + *Самоконтроль* + *Положительная переоценка*; НП = максимальный показатель при оценке УФП в исследуемой группе минус полученный показатель у респондента при оценке УФП.

ОЖ рассчитывается на основе шкалы общей осмысленности жизни по методике СЖО, максимальное значение – 140 баллов. Чем выше результат, тем более выражены рефлексивные процессы, связанные с целеполаганием, пониманием жизненного пути и принятием ответственности за собственные действия.

МКС представляет собой среднее арифметическое значение суммы трех наиболее зрелых стратегий совладающего поведения: *Планирование решения проблем* (максимум 69 баллов в юношеском возрасте), *Самоконтроль* (максимум 76 баллов) и *Положительная переоценка* (максимум 75 баллов). Эти стратегии демонстрируют способность личности к осознанному управлению своими эмоциями, планированию действий и конструктивной интерпретации сложных ситуаций.

НП определяется по данным тестирования УФП. Нормативные значения у лиц юношеского возраста находятся в диапазоне от 150 до 250 мс (в зависимости от особенностей исследуемой группы диапазон значений может меняться). Чем ниже значение времени реакции, тем выше уровень когнитивной гибкости и устойчивости к нагрузкам. Для получения необходимого баллового показателя от максимального значения (250 мс) отнимается полученный показатель испытуемого. Чем меньше полученное значение УФП у испытуемого, тем выше уровень его НП.

Коэффициенты ОЖ, МКС и НП являются весовыми значениями и могут варьироваться в зависимости от приоритетов исследования или клинической задачи. Если все три компонента считаются равноценными, то рекомендуется использовать равные коэффициенты: $\text{ОЖ} = \text{МКС} = \text{НП} = 1/3 \approx 0,33$. Для акцентирования внимания на рефлексивной составляющей (например, в образовательной диагностике) коэффициент ОЖ может быть увеличен, а в клинической практике, где важны когнитивные ресурсы и нейробиологические параметры, можно повысить долю НП.

Пример расчета ИПМР: допустим, у испытуемого получены следующие показатели: ОЖ – 112 баллов из 140; Копинг-стратегии: *Планирование решения проблем* – 58 баллов, *Самоконтроль* – 64 балла, *Положительная переоценка* – 61 балл; среднее значение = $(58 + 64 + 61) / 3 = 61$ балл; УФП – 180 мс (уровень НП переводится в баллы обратной шкалой: чем меньше показатель УФП, тем выше уровень НП – например, $250 - 180 = 70$ баллов из возможных 100).

Тогда при равных весах:

$$\text{ИПМР} = 0,33 * 112 + 0,33 * 61 + 0,33 * 70 = 36,96 + 20,13 + 23,1 = 80,19.$$

Интерпретация результатов для постановки психологического заключения у лиц юношеского возраста тогда выглядит следующим образом:

1. Высокий уровень (ИПМР \geq 75 баллов):

- ОЖ: *высокая (111–140 баллов)*. Человек обладает ясными жизненными целями, уверенностью в себе и пониманием смысла своего существования.
- МКС: *высокий уровень использования зрелых стратегий (\geq 60 баллов)*. Способен эффективно управлять эмоциями, планировать действия и конструктивно интерпретировать трудности.
- НП: *время реакции УФП \leq 180 мс*. Быстрая когнитивная переработка информации, устойчивость к нагрузкам и высокая когнитивная гибкость.

Психологический портрет: Высокоразвитая рефлексия, способность к саморегуляции и целеполаганию, устойчивость к стрессовым ситуациям, эффективное использование ресурсов. Такие индивиды демонстрируют психологическую зрелость и устойчивое функционирование на личностном, когнитивном и психофизиологическом уровнях.

2. Средний уровень (ИПМР 50–74 баллов):

- ОЖ: *умеренная (81–110 баллов)*. Человек осознает важность наличия ценностей в жизни, но они могут быть не полностью сформированы или не всегда реализуются в поведении.
- МКС: *умеренный уровень (40–60 баллов)*. Используются метакогнитивные стратегии, но не систематически; возможны колебания между зрелыми и избегающими стратегиями.
- НП: *время реакции УФП от 180 до 220 мс*. Достаточная скорость когнитивной обработки, однако наблюдаются некоторые ограничения в условиях повышенной нагрузки.

Психологический портрет: Базовый уровень саморегуляции присутствует, однако наблюдается недостаточно развитая рефлексия, МКС сформированы частично, снижение НП и когнитивной гибкости. Возможны трудности при переходе к новым условиям или в стрессовых ситуациях.

3. Низкий уровень (ИПМР < 50 баллов):

- ОЖ: *низкая (35–80 баллов)*. Отсутствие четко выраженных жизненных целей, ощущение бессмысленности, неудовлетворенность, кризис идентичности.
- МКС: *редкое использование (< 40 баллов)*. Преобладание пассивного поведения, вплоть до полного отсутствия сопротивления жизненным ситуациям; слабо развитые механизмы осознанного управления эмоциями и поведением.
- НП: *время реакции УФП > 220 мс*. Замедленная скорость когнитивной обработки информации, низкая устойчивость к нагрузкам, быстрая истощаемость нервных процессов.

Психологический портрет: Недостаточная сформированность метакогнитивной регуляции, что проявляется в неспособности к рефлексии, неэффективном совладании со стрессом и сниженной когнитивной активности. Повышена вероятность дезадаптации, нейрофизиологического истощения и формирования психосоматических и невротических реакций.

Таким образом, можно утверждать, что метакогнитивная сфера личности формируется на стыке нескольких уровней организации: биологического (нейродинамика), поведенческого (совладающее поведение) и личностно-смыслового (рефлексивная структура ценностей, целей и высокая осмысленность жизни). Интегративный подход, примененный в данном исследовании, позволил создать модель, в которой каждый из этих уровней представлен в виде конкретных параметров, объединенных в единую систему. В будущем представляется перспективным проведение продольных исследований для анализа динамики уровня метакогнитивной регуляции в процессе взросления и под влиянием различных внешних и внутренних факторов. Также актуальным является изучение эффективности тренинговых программ и психокоррекционных методик, направленных на развитие осмысленности жизни, когнитивной гибкости и зрелых копинг-стратегий с дальнейшим анализом их влияния на уровень метакогнитивной регуляции.

Литература / References

1. Савенков А. И., Карпова С. И., Поставнев В. М., Романова М. А., Романцова В. К., Савенкова Т. Д., Серебренникова Ю. А., Фролова Е. В., Буланова И. В., Двойнин А. М. Когнитивное и метакогнитивное развитие личности в современной образовательной среде. М.: Перо, 2024. 187 с. [Savenkov A. I., Karпова S. I., Postavnev V. M., Romanova M. A., Romantsova V. K., Savenkova T. D., Serebrennikova Yu. A., Frolova E. V., Bulanova I. V., Dvoinin A. M. *Cognitive and metacognitive development of personality in modern education*. Moscow: Pero, 2024, 187. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/bbkoak>
2. Moritz S., Lysaker P. H. Metacognition – what did James H. Flavell really say and the implications for the conceptualization and design of metacognitive interventions. *Schizophrenia Research*, 2018, 201: 20–26. <https://doi.org/10.1016/j.schres.2018.06.001>

Заключение

Проведенное исследование позволило выявить двухфакторную структуру метакогнитивной регуляции у лиц юношеского возраста – *Осмысленность жизни* и *Нейродинамическая пластичность*, а также установить их взаимосвязь с копинг-стратегиями.

На основе интеграции личностно-смысловых, поведенческих и психофизиологических данных разработана формула расчета интегративного показателя метакогнитивной регуляции, позволяющая дифференцировать молодых людей по степени сформированности рефлексивных навыков, когнитивной гибкости и поведенческой адаптивности.

Полученные результаты открывают возможности для применения данного показателя в образовательной и клинической практике, направленной на развитие саморегуляции и психологического благополучия в переходный период взрослости.

Конфликт интересов: Автор заявил об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

Conflict of interests: The author declared no potential conflict of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

Финансирование: Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 25-25-20076 «Разработка подхода к восстановлению когнитивных функций после перенесенных нейроинфекционных заболеваний с применением дистанционного обучения с помощью мобильных устройств», <https://rscf.ru/project/25-25-20076/> и гранта Кемеровской области – Кузбасса.

Funding: The research was supported by the Russian Science Foundation, Project No. 25-25-20076: Development of an approach to the restoration of cognitive functions after neuroinfectious diseases using distance learning with the help of mobile devices, <https://rscf.ru/en/project/25-25-20076/> and the Kemerovo region.

3. Беленкова Ю. С. Роль рефлексии в процессе самообразования и саморазвития. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021. № 72-4. С. 38–41. [Belenkova Yu. S. The role of reflexion in self-formation and self-development. *Problems of modern pedagogical education*, 2021, (72-4): 38–41. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/uyfrsq>
4. Мосина М. А., Клочко М. А. Метакогнитивные навыки при развитии умения понимания прочитанного на изучаемом языке. *Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методике преподавания иностранных языков*. 2022. № 18. С. 192–199. [Mosina M. A., Klochko M. A. Metacognitive skills in the development of reading comprehension in a foreign language. *Problemy romano-germanskoj filologii, pedagogiki i metodiki prepodavaniya inostrannyh jazykov*, 2022, (18): 192–199. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/jjtdpa>
5. Проворова А. Н., Коржова Е. Ю. Связь метакогнитивных убеждений и стратегий с выраженностью депрессивной симптоматики в популяционной выборке. *Консультативная психология и психотерапия*. 2022. Т. 30. № 2. С. 146–162. [Provorova A. N., Korjova E. Yu. Relationship of metacognitive beliefs and strategies to severity of depressive symptoms in a population sample. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2022, 30(2): 146–162. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17759/cpp.2022300209>
6. Козлова А. А., Мешкова И. В. Формирование профессиональной идентичности студентов-психологов с разным уровнем учебно-профессиональной мотивации. *Проблемы современного педагогического образования*. 2022. № 76-3. С. 273–276. [Kozlova A. A., Meshkova I. V. Formation of professional identity of psychological students with different level of educational and professional motivation. *Problems of modern pedagogical education*, 2022, (76-3): 273–276. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/eetezp>
7. Серафимович И. В., Салова М. И., Салова А. И. Метакогнитивные особенности молодежи в условиях цифровизации образования. *Педагогика*. 2025. № 1. С. 41–65. [Serafimovich I. V., Salova M. I., Salova A. I. The role of metacognitive traits in young people in education digitalisation. *Pedagogy*, 2025, (1): 41–65. (In Russ.)] <https://doi.org/10.20323/2686-8652-2025-1-23-41>
8. Волкова О. В., Алексеева А. А., Вахтель А. И., Дулина Г. С., Московцева Д. Г., Захарова А. Н., Кравцова Н. А., Камзолова В. А., Новак Н. Г., Петунова С. А., Николаев Е. Л., Уланова Н. Н., Хмелевская О. Е., Яковлева Н. В., Гунина Е. В., Довгая Н. А., Разина Т. В., Громова А. С., Коверец Е. С., Лесин А. М., Малеева С. Ю., Сусанина И. В., Ульянова А. Ю., Цветкова О. А. Студент вуза на рубеже 2020-х: перспективы развития личности и здоровья. Чебоксары: ЧГУ им И. Н. Ульянова, 2021. 360 с. [Volkova O. V., Alekseeva A. A., Vakhitel A. I., Dulina G. S., Moskovtseva D. G., Zakharova A. N., Kravtsova N. A., Kamzolova V. A., Novak N. G., Petunova S. A., Nikolaev E. L., Ulanova N. N., Khmelevskaya O. E., Yakovleva N. V., Gunina E. V., Dovgaya N. A., Razina T. V., Gromova A. S., Koverets E. S., Lesin A. M., Maleeva S. Yu., Susanina I. V., Ulyanova A. Yu., Tsvetkova O. A. *University students in the early 2020s: Prospects for personality and health development*. Cheboksary: I. N. Ulianov Chuvash State University, 2021, 360. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/nvcujb>
9. Мельникова М. Л., Максимова Л. А., Чикова О. А., Богданчикова Ю. Р. Связь показателей метакогнитивной включенности, универсальных компетенций и обучаемости в юношеском возрасте. *Педагогическое образование в России*. 2022. № 3. С. 198–207. [Melnikova M. L., Maksimova L. A., Chikova O. A., Bogdanchikova Yu. R. Relationship of indicators of metacognitive inclusion, universal competences and learning at adolescent age. *Pedagogical education in Russia*, 2022, (3): 198–207. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/vpnbmy>
10. Тихонов Р. В., Аммайнен А. В., Морощкина Н. В. Многообразие метакогнитивных чувств: разные феномены или разные термины? *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*. 2018. Т. 8. № 3. С. 214–242. [Tikhonov R. V., Ammalainen A. V., Moroshkina N. V. The variety of metacognitive feelings: Different phenomena or different terms? *Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology*, 2018, 8(3): 214–242. (In Russ.)] <https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2018.302>
11. Чернокова Т. Е. Метакогнитивная психология: проблема предмета исследования. *Вестник Поморского университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки*. 2011. № 3. С. 153–158. [Chernokova T. E. Metacognitive psychology: The problem of the subject of research. *Vestnik Pomorskogo universiteta. Serija: Gumanitarnye i socialnye nauki*, 2011, (3): 153–158. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/nwhjfx>
12. Вайнштейн С. В., Щебетенко С. А. Взаимосвязь экспертных оценок черт личности с показателями имплицитных и самоотчетных тестов. *Системная психология и социология*. 2014. № 2. С. 68–80. [Weinstein S. V., Shchebetenko S. A. The relationship between personality traits expert assessments and implicit and self-reporting tests indicators. *Systems psychology and sociology*, 2014, (2): 68–80. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/snzwgf>
13. Dudareva V. Yu., Semenov I. Phenomenology of reflection and its investigation in modern foreign psychology. *Psychology. Journal of higher school of economics*, 2008, 5(1): 101–120. <https://elibrary.ru/jwmcvd>

14. Литвинов А. В., Иволина Т. В. Метакогниция: понятие, структура, связь с интеллектуальными когнитивными способностями (по материалам зарубежных исследований). *Современная зарубежная психология*. 2013. Т. 2. № 3. С. 59–70. [Litvinov A. V., Ivolina T. V. Metacognition: Concept, structure, association with intellect and cognitive processes. *Journal of modern foreign psychology*, 2013, 2(3): 59–70. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/rjdzfz>
15. Карпов А. В., Карпова Е. В., Маркова Е. В. Локус контроля как фактор метакогнитивной сферы личности и его специфика в образовательной деятельности. *Перспективы науки и образования*. 2022. № 3. С. 402–421. [Karpov A. V., Karpova E. V., Markova E. V. Locus of control as a factor of the metacognitive sphere of personality and its specificity in educational activity. *Perspectives of science and education*, 2022, (3): 402–421. (In Russ.)] <https://doi.org/10.32744/pse.2022.3.23>
16. Карпов А. В., Ленков С. Л., Рубцова Н. Е. Метакогнитивная детерминация удовлетворенности работой в профессиях информационного типа. *Российский психологический журнал*. 2021. Т. 18. № 3. С. 86–103. [Karpov A. V., Lenkov S. L., Rubtsova N. E. Metacognitive determination of job satisfaction among information technology professionals. *Russian psychological journal*, 2021, 18(3): 86–103. (In Russ.)] <https://doi.org/10.21702/rpj.2021.3.6>
17. Иванов В. И., Литвинова Н. А., Казин Э. М., Березина М. Г., Минин В. В. Оценка психофизиологического состояния организма человека («Статус ПФ»): свидетельство об официальной регистрации программы для ЭВМ № 2001610233. 2001. [Ivanov V. I., Litvinova N. A., Kazin E. M., Berezina M. G., Minin V. V. Assessment of the psychophysiological state of the human body ("Status PF"): Certificate of official registration of the computer program No. 2001610233, 2001. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/znvwot>
18. Aiello E. N., Esposito A., Appollonio I., Bolognini N. Diagnostic properties of the frontal assessment battery (FAB) in Italian healthy adults. *Aging – Clinical and Experimental Research*, 2022, 34(5): 1021–1026. <https://doi.org/10.1007/s40520-021-02035-2>
19. Поддубный В. Н., Ларин А. Н., Морозюк Ю. В. Психологические особенности совладающего поведения в студенческом возрасте. *Наука в жизни человека*. 2025. № 2. С. 225–235. [Poddubny V. N., Larin A. N., Morozyuk Yu. V. Psychological characteristics of coping behavior in student age. *Science in Human Life*, 2025, (2): 225–235. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/esentv>
20. Серый А. В., Яницкий М. С. Смыслжизненные аспекты процесса профессионального самоопределения студентов вуза. *Ползуновский вестник*. 2003. № 3-4. С. 80–85. [Sery A. V., Yanitsky M. S. Life-meaning aspects of the process of professional self-determination of university students. *Polzunovskiy Vestnik*, 2003, (3-4): 80–85. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/qvcvpx>
21. Мамедова В. Ф. Особенности самоотношения и копинг-стратегий у юношей и девушек. *Социально-психологические вызовы современного общества. Проблемы. Перспективы. Пути развития*: VI Междунар. науч.-прак. конф. (Брянск, 22 апреля 2021 г.) Брянск: БГУ, 2021. С. 62–65. [Mamedova V. F. Features of self-attitude and coping strategies in boys and girls. *Socio-psychological challenges of modern society. Problems. Prospects. Development paths*: Proc. VI Intern. Sci.-Prac. Conf., Bryansk, 22 Apr 2021. Bryansk: BGU, 2021, 62–65. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/nhgifj>
22. Длужневская Л. А., Длужневский И. Г. Влияние смысловых ориентаций на удовлетворенность жизнью. *Ярославский педагогический вестник*. 2022. № 2. С. 106–114. [Dluzhnevskaya L. A., Dluzhnevsky I. G. Impact of meaningful orientations on life satisfaction. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2022, (2): 106–114. (In Russ.)] <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2022-2-125-106-114>
23. Тараканов А. В. К вопросу о метакогнитивных регуляторах жизнеспособности у студентов вуза. *Профессиональное образование в современном мире*. 2021. Т. 10. № 4. С. 4359–4368. [Tarakanov A. V. On the problem of metacognitive regulators of the university student viability. *Professional education in the modern world*, 2021, 10(4): 4359–4368. (In Russ.)] <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2020-4-19>
24. Gillett G., Glannon W. Neurodynamics and adaptive behavior. In: Gillett G., Glannon W. *The neurodynamic soul*. Cham: Springer, 2023, 15–49. https://doi.org/10.1007/978-3-031-44951-2_2
25. Pradeep K., Anbalagan R. S., Thanggavelu A. P., Aswathy S., Jisha N. G. Neuroeducation: Understanding neural dynamics in learning and teaching. *Frontiers in Education*, 2024, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1437418>

обзорная статья

eLibrary EDN: XEDJIQ

Методологическая рамка антропологического наставничества субъектов непрерывного педагогического образования

Тихомирова Ольга Вячеславовна

Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского, Россия, Ярославль

eLibrary Author SPIN: 5128-5891

<https://orcid.org/0000-0001-5353-2746>

ovtikhomirova@yandex.ru

Аннотация: Актуальность исследования обусловлена необходимостью пересмотра традиционных подходов наставничества, ориентированных на готовую передачу знаний и производственных навыков, в пользу моделей, стимулирующих самообразование и саморазвитие человека. Цель – создать методологическую основу антропологического наставничества, соответствующую современным тенденциям непрерывного образования, а также выявить механизмы, обеспечивающие эффективное развитие личности в течение всей жизни. Методом исследования стал системно-мыследеятельностный подход, позволяющий очертить предельную, объемлющую и оперативную рамку методологии антропологического наставничества субъектов непрерывного образования. В результате описаны современные взгляды на непрерывность образования, выявлены важнейшие направления антропологического наставничества. Ключевыми задачами антропологического наставника можно считать формирование в образовательном пространстве рефлексивных сред, в которых сопровождаемые субъекты осознают собственные потребности и способности; обеспечение горизонтальной коммуникации, поддерживающей субъект-субъектные взаимоотношения; создание со-бытийной общности для развития субъективности и субъектности. Исследование подчеркивает важность перехода от традиционной парадигмы наставничества к антропологическим принципам, признающим уникальность каждого человека и его активную роль в собственном развитии. Использование тьюторских технологий предлагается как эффективный инструмент для внедрения антропологического наставничества в образовательную практику. Полученные результаты обладают теоретической значимостью в установлении взаимосвязей ключевых понятий антропологических наук, построении методологических опор для научного обоснования понятия антропологического наставничества. Практическое значение имеют целевые и функциональные ориентиры для педагогов, преподавателей, специалистов сферы непрерывного образования, осуществляющих наставническую деятельность.

Ключевые слова: антропология, методология, непрерывное образование, самообразование, субъективность, субъектность, наставник, тьюторское сопровождение

Цитирование: Тихомирова О. В. Методологическая рамка антропологического наставничества субъектов непрерывного педагогического образования. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки.* 2026. Т. 10. № 1. С. 42–59. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-1-42-59>

Поступила в редакцию 26.05.2025. Принята после рецензирования 27.07.2025. Принята в печать 13.08.2025.

review article

Methodological Framework of Anthropological Mentoring in Continuous Pedagogical Education

Olga V. Tikhomirova

Yaroslavl State Pedagogical University, Russia, Yaroslavl

eLibrary Author SPIN: 5128-5891

<https://orcid.org/0000-0001-5353-2746>

ovtikhomirova@yandex.ru

Abstract: The concept of mentoring needs new approaches that would shift the traditional ready-made transfer of knowledge and skills to more sophisticated models that stimulate self-education and self-development. The article introduces a basic methodology for anthropological mentoring in continuous education that develops mechanisms of effective lifelong development. Anthropological approach recognizes the uniqueness

of each person and their active role in their own development. The system-activity approach made it possible to outline the ultimate, comprehensive, and operational methodology of anthropological mentoring in continuous education. A review of modern views on the continuity of education revealed the most important components of anthropological mentoring. Anthropological mentors construct reflexive environments in the academic space to make students aware of their own needs and abilities. They build horizontal communication to guarantee subject-subject relationships, as well as create a co-event community to develop subjectivity and agency. The article describes some effective tutoring technologies that introduce anthropological mentoring into academic practice. The research unites the key concepts of anthropological sciences into a complex methodological support of anthropological mentoring. The practical results include target and functional guidelines for school teachers, university professors, and specialists in continuous education who practice mentoring.

Keywords: anthropology, methodology, continuous education, self-education, subjectivity, agency, mentor, tutoring support

Citation: Tikhomirova O. V. Methodological Framework of Anthropological Mentoring in Continuous Pedagogical Education. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2026, 10(1): 42–59. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-1-42-59>

Received 26 May 2025. Accepted after review 27 Jul 2025. Accepted for publication 13 Aug 2025.

Введение

Последние десятилетия взгляды на непрерывное образование претерпевают значительные изменения. Постепенный пересмотр позиций в этой сфере выводит на первый план готовность субъекта непрерывно обучаться, а дидактические факторы уходят на второй план. Акцент средовых условий ставится не на непрерывность и преемственность программ, результатов, средств обучения, а на формирование и развитие у человека способности постоянно самообразовываться.

Многие современные исследователи говорят о непрерывном образовании как условии развития человеческого потенциала. Решение задачи построения эффективной системы непрерывного образования относят к стратегическим факторам [1]. Стратегии развития образовательных систем строятся на человекоцентристском понимании непрерывного образования [2]. Наблюдается антропологическая фокусировка научных взглядов, позволяющая субъектам непрерывного образования создавать собственные решения проблем [3]. Ученые выделяют среди функций профессиональной поддержки личности функцию непрерывности развития, реализуемую посредством использования методологического знания [4; 5].

М. В. Груздев и коллеги видят реализацию идеи непрерывности через этапы социализации и профессионализации человека [6]. И. А. Колесникова отмечает, что при поиске новых методологических подходов к феномену непрерывного образования на первый план выходят его экзистенциальные основания [7]. И. В. Осокин определяет предназначение непрерывного образования в адресном решении конкретных проблем обучающегося субъекта [8].

Человекоцентрированный подход к непрерывному образованию обуславливает ориентацию наставничества в образовании и профессии на развитие антропологических навыков самопознания, саморазвития, самореализации человека. С одной стороны, наставничество сегодня – популярный тренд, с другой – осознанная необходимость деятельности по обеспечению личного и профессионального развития обучающихся.

Т. М. Ковалева предлагает современную типологию наставничества: *производственные наставники*, поддерживающие освоение базовых компетенций (твердых навыков) для самостоятельной трудовой деятельности; *социальные наставники* (коучи, фасилитаторы), сопровождающие человека в развитии социальных (гибких) навыков для успешной социальной и профессиональной жизни; *наставники самонавыков* (тьюторы), помогающие человеку осваивать особые навыки самостроительства и самозаботы [9]. Можно отметить, что наставничество, наряду с тьюторством и коучингом, становится антропопрактикой.

Т. Д. Скуднова проблематизирует наличную научную ситуацию в данной области: «несмотря на достаточное количество научных исследований проблемы наставничества, целостного концепта методологического обоснования института наставничества, которое отвечало бы вызовам времени, пока нет» [10, с. 260].

Таким образом, образовательная действительность ставит новую задачу: определить методологию наставничества, соответствующую трендам непрерывного образования человека. В качестве гипотезы выдвинем предположение, что это должно быть

особое наставничество, направленное на осознание субъектом смыслов своего образования (самообразования) и рефлексии способа образовательного действия. Особое наставничество не привязано к внешним (институциональным) процессам, оно привязано к внутренним субъективным процессам. Речь идет о наставничестве как антропологической практике, об антропологическом наставничестве.

Все вышеперечисленное позволило определить объект нашего исследования – антропологическое наставничество субъектов непрерывного образования.

Методология наставничества представляет собой систему концептуальных положений, теорий, подходов, принципов и методов, теоретически проработанных и подтвержденных практическим опытом, позволяющую организовать процесс человекоцентрированного взаимодействия наставника и наставляемого [10].

Цель исследования – создать методологическую основу антропологического наставничества, соответствующую современным тенденциям непрерывного образования, а также выявить механизмы, обеспечивающие эффективное развитие личности в течение всей жизни.

Методы и материалы

Для достижения цели был выбран системо-мыследеятельностный подход (СМД), позволяющий осуществить понимание феномена антропологического наставничества как многорамочную мыслительную работу, в ходе которой (по П. Г. Щедровицкому) последовательно очерчиваются несколько рамок, изначально не сводимых друг к другу. Предельные рамки указывают на границы мыслимого мира, границы предельной онтологии, объемлющие рамки задают способы и направления объективации (предметизации), а рабочие структурируют оперативное поле, в котором разворачивается мыслительная деятельность [11]. В предельной рамке как «границе предельной онтологии» в качестве объекта изучена непрерывность с точки зрения феноменологии. В объемлющей рамке непрерывность образования «предметизирована» с помощью анализа понятий педагогической и психологической антропологии, соотнесены понятия субъекта, субъективности, со-бытийности и индивидуальности. В рабочей рамке как оперативном поле была зафиксирована антропопрактика наставничества, реализуемая посредством тьюторского сопровождения субъектов. Тьюторское действие выбрано для структурирования оперативного поля, т. к. тьюторское сопровождение по своей специфике наиболее полно воплощает антропологические идеи наставничества.

Перечисленные объекты рассмотрены как результат осмысления и соотнесения друг с другом указанных рамочных контуров, «мысленные зазоры» между рамками.

Реализация системо-мыследеятельностного подхода осуществлена с использованием методов анализа и синтеза, индуктивно-дедуктивных методов осмысления от частного к общему и затем от полученного общего к новому частному, а также метода систематизации.

Результаты

Приведем описание *предельной методологической рамки антропологического наставничества* как результата анализа подходов философской антропологии к пониманию человека и соотнесения взглядов философов на непрерывность (образования).

Понимание философии человека значимо для самых разных наук и обладает огромным спектром взглядов и подходов как целостное знание [12]. О. С. Акматов и А. А. Бекбоев отмечают, что современные «философско-антропологические концепции играют ключевую роль в сферах психологии и образования» [13, с. 171]. М. Шелер определил философскую антропологию как «сердцевину» антропологического знания, размышляющую о предельных «основаниях», феноменах человеческого бытия [14]. Л. В. Пятилетова и А. Ю. Середа, проблематизируя вопрос современной антропологии о сущности человека, выдвигают тезис о том, что человеческое бытие – «это проект, подразумевающий "самодетельность" человека» [15, с. 154].

Ю. А. Кимелев выделяет в исследовательском поле современной философско-антропологической мысли вопрос: как с помощью самосознания становится видимым и в определенной мере осознаваемым то, что было лишено сознания? [16]. А. С. Самарин фиксирует изменение способа вопрошания субъекта: вместо акцента *что?* (направленность активности) более актуальным становится акцент *кто?* (осуществляющий активность) [17, с. 57]. Субъект активен в трех направлениях: познание (активность в отношении мира), действие (активность в преобразовании общества) и рефлексия (активность субъекта на самого себя) [17].

Субъект рефлексии (в форме самосознания) выступает в антропологической философии условием единства, непрерывности в пространстве и времени [17; 18]. Усиливая «позицию» субъекта рефлексии, обратим внимание на мнение Г. И. Петровой, которая считает рефлексией сугубо человеческим свойством, которое отделяет человека от всех других форм существования. Благодаря рефлексии человек не только есть, он знает о себе, что он есть. Рефлексивный способ существования человека позволяет ему со стороны наблюдать за миром и собой в этом мире [19].

А. С. Чупров, рассматривая человека в четырех одновременно существующих «ипостасях» (*вещь среди вещей, индивид, субъект социальных отношений, личность*), определяет разные подходы в осмыслении человеческой сущности [20]. В данной части нашего исследования представляется целесообразным опереться на феноменологический подход, поскольку феноменология, согласно Г. В. Ф. Гегелю, располагается между антропологией и психологией и исследует сознание, самосознание, разум [цит. по: 21]. По мнению ученых, феноменологические методы могут не только обеспечить глубокое понимание современного человека, но и раскрыть тонкости восприятия окружающего мира, социокультурных взаимодействий и личного опыта современного индивида [22–24]. То есть с помощью феноменологического подхода в нашем исследовании возможно «заполнить» зазор между «предельной» и «объемлющей» рамкой методологии антропологического наставничества.

Рассмотрим феноменологический взгляд на непрерывность. Интуитивно идея непрерывности выражает коренное свойство пространства и времени (не имеющее перерывов, промежутков, длящееся долго) и отражается в таких философских категориях, как длительность и бесконечность (конечность)¹.

В философии А. Бергсона длительность обозначает глубинный уровень сознания, переживаемую внутреннюю реальность как неделимую непрерывность: все в сознании постоянно меняется, вбирая в себя все прошлое и организуясь по-новому, поэтому длительность необратима, в ней непрерывно рождается нечто, отличное от прежних состояний [25]. Говоря о феномене непрерывности как о ее *переживании субъектом*, невозможно обойти такие понятия, как пространство, время, бытие и со-бытие.

В обобщенном понимании пространство – это характеристика бытия, которая определяет место и время существования вещей, явлений и событий.

Согласно феноменологии Э. Гуссерля, познающий субъект (как предмет, физическое тело) размещен и движется в пространстве, выступая источником ориентации и постижения отдельных аспектов пространственных вещей [26]. В обзорах концепции Э. Гуссерля ученые пишут, что философ обосновывает трактовку пространства как непосредственный опыт восприятия [27; 28]. В исследованиях В. И. Молчанова пространство наряду с суждением и телом выделяются как первичные для человеческого мира феномены, а время, восприятие и объект – как вторичные, сопутствующие им как «тьма свету», или квази-феномены. Опыт времени является производным

по отношению к опыту пространства, и в этом смысле время выступает квазифеноменом [29]. Другим словами – пространство может быть помыслено без времени, но время не может быть помыслено без пространства [30].

Отвечая на вопрос *Какова природа времени?*, исследователь онтологии времени А. Г. Черняков отмечает, что «время не есть сущее среди сущих, но – фундаментальная структура бытия» [31, с. 16]. Это дает основания рассмотреть непрерывность времени как бытия и со-бытия. Обратимся к исследованиям философии М. Хайдеггера. Центральный вопрос, поставленный М. Хайдеггером, – бытие сущего: «Сущее... это всегда мы сами. Бытие этого сущего всегда мое» [32, с. 59]. Обозначение сущего, по М. Хайдеггеру, выражает не *Что*, а *Как Способ Быть* [Там же, с. 60].

Возвращаясь к размышлениям о человеке как субъекте рефлексии, который является залогом непрерывности в пространстве и времени, рассмотрим высказанную мысль о способе быть с другим бытийствующим: *рефлексия есть способ бытия человека с Другим, способ Со-Бытия*.

М. Хайдеггер называет такое бытие *Da-sein* (*быть этим здесь*), но это не присутствие человека в конкретном месте, не наличие человека здесь и сейчас, а своего рода осознание человеком себя здесь. Никакое сущее, кроме *Da-sein*, не понимает бытие и не знает о своей конечности, и потому никакому сущему, кроме него, неведома временность. По факту М. Хайдеггер рассматривает *Da-sein* не изолировано, а как со-бытие (*Mit-sein*) с Другими [32].

Временность бытия предполагает «не просто ощущение и переживание времени, но и его интерпретацию в соответствии с аксиологическими установками и социальным опытом субъекта» [33, с. 136]. Это дает возможность определить, что непрерывность как проживание временности заключается в понимании *Кто ты* в переживании этого времени с другими, в становлении понимания *Кто ты есть* в диалоге с другим (не всегда с другим человеком, ибо, входя в диалог с собой, человек становится другим по отношению к себе). Процессом и результатом такого со-бытия человека с другим (и) является рождение мысли, о котором М. К. Мамардашвили писал как о чуде. Необходимым условием со-бытийности мысли является наличие *места и участников (субъектов)* самого акта мысли [34].

Феноменологически *место* нельзя истолковывать как *где* произвольного наличия вещей. Место есть всякий раз определенное «туда и сюда принадлежности средства» [32, с. 125]. Место имеет направление

¹ Прерывность и непрерывность. *Философская энциклопедия*. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/7124/Прерывность (дата обращения: 10.04.2025).

и определяется человеком, исходя из его субъективной потребности в тех или иных средствах, а пространство состоит из мест. Место как средоточие служит источником пространства. В связи с множественностью мест пространство является дискретным, в месте оно распаивается. Непрерывность (устойчивость, упорядоченность) пространства может быть обусловлена лишь постоянным обращением (направлением) человека к нужным средствам и месту.

Делая педагогический акцент, можно полагать под «местом» среду, в которой встречаются пространство (субъективно воспринимаемые вещи) и время (субъективный способ бытия). П. Н. Кондрашов, ссылаясь на К. Маркса, пишет о том, что среда выступает результатом активной преобразовательной деятельности человека, создающего свое собственное пространство бытия [35]. Поэтому сознание всегда имеет дело со смыслами, человек живет не в мире вещей, но в мире смыслов [36]. По М. К. Мамардашвили смыслом объект наполняется лишь тогда, когда в нем субъекту открывается *смысл-ценность, смысл-цель или смысл-личное-переживание* [цит. по: Там же].

Завершая анализ воззрений феноменологии на непрерывность, выделим ключевые позиции:

1. Современная философская антропология рассматривает человека (субъекта) как индивидуального носителя активности, проявляющейся в трех направлениях: познание, действие и рефлексия, отмечая последнее как сугубо человеческое свойство. Рефлексия позволяет человеку формировать представления о самом себе и бытийности себя в мире. Соответственно, понимание человека возможно только *исходя из него самого*, что существенно меняет педагогическую позицию по отношению к образующемуся (образовывающемуся) субъекту. А именно – понимание сопровождаемого обучающегося о себе гораздо важнее понимания обучающегося наставником, и педагогический посыл *идти ОТ обучающегося трансформируется* в антропологический *идти С обучающимся* в его исходе из себя самого.

2. Истинно человеческое бытие невозможно без совместного бытия с другими. Диалог человека с Другим(и) необходим для познания себя как такового; стать собой можно, говоря с другим, *без диалога нет со-бытия*. Это дает основания утверждать, что образование как бытие человека – это проект, подразумевающий само-осознание, само-определение, само-деятельность человека в со-бытии с другим. Другим может быть антропологический наставник или сам человек, но тогда наставник обустроивает такое бытие.

3. Феноменологически непрерывность – это проживание и переживание человеком пространства и времени (как длительности пространства),

соединяемые в *месте*. Это «место встречи» всегда опосредовано человеком, т.е. определяется субъективной потребностью в тех или иных средствах, и имеет направление. Непрерывность пространства может быть обусловлена лишь постоянным обращением (направлением) человека к нужным средствам и месту, необходимость в которых устанавливается отношением человека к бытию. Тем самым человек создает свою среду как встречу с другим(и), ментальное пространство «между», имеющее направленность от одного субъекта к другому. В связи с этим меняется еще один педагогический акцент – образовательная среда создается не для обучающегося, а самим обучающимся, антропонаставник может стать со-бытчиком этого процесса, обустроивая ментальные связи и совместную деятельность по поводу бытия в мире себя, других людей, вещей и пр.

Базируясь на философско-антропологическом понимании непрерывности, очертим *объемлющую рамку методологии антропологического наставничества*. Для этого соотнесем базовые антропологические понятия субъекта, субъективности, субъектности, индивидуума, индивидуальности и индивидуализации, что позволит выявить психологические предикторы готовности человека непрерывно образовываться и педагогические предпосылки поддержки самообразования. В качестве опоры для построения объемлющей рамки возьмем идеи антропологической педагогики и антропологической психологии и рассмотрим их на стыке с философской антропологией, в «зазоре» между предельной и объемлющей рамкой методологии.

Несмотря на то что педагогическая антропология была открыта еще К. Д. Ушинским [37], в современном образовании она раскрывается новыми гранями, как новая дидактика открытого образования. Антропологический подход XXI в. направлен на признание уникальности каждого человека, его предпочтений, интересов, индивидуальных способностей [38].

В. И. Слободчиков в своих научных докладах ставит проблему психологии человека как особой *антропной науки*, исходным основанием которой является ценность самого бытия человека [39, с. 13]. Как отмечает ученый, предмет психологии человека – субъективность – свою сущностную определенность обретает в статусе субъекта.

С. Л. Рубинштейн обозначает *субъект* как функцию, в которой выступает человек в различных актах познания или деятельности [40]. В трудах грузинской научной школы также сделан вывод о том, что субъект является функциональным образованием, которое обуславливается возникшей в индивидуальной потребности, следствием удовлетворения

которой может быть возникновение нового субъекта поведения (деятельности) [41–43]. Личность как устойчивая система имеет множество проявлений (переменных) в виде субъекта деятельности [41] и обладает «протяженностью и связностью» во времени. Субъект понимается «в настоящем», а личность соединяет в себе прошлое, настоящее и прогнозируемое будущее [43; 44]. Д. А. Леонтьев, ссылаясь на Ю. К. Стрелкова, пишет о том, что субъектом является человек, действующий с объектом в конкретных обстоятельствах, т. е. в психологическом настоящем [44]. Реконструируя контекст употребления понятия *субъект* в философии и психологии, он рассматривает данное понятие в функциональной терминологии, в которой субъект не может мыслиться иначе как субъект активного отношения, субъект выражает не субстанцию, а функцию [Там же, с. 148]. В связи с этим *субъект* следует понимать в сочетании с *объектом* (субъект чего), руководствуясь тем, что человек становится субъектом только в ситуации включения в конкретную деятельность. Свойства человека как субъекта будут раскрываться в зависимости от вида деятельности.

Своей функциональностью термин *субъект*, по мнению Д. А. Леонтьева, отличается от терминов *индивид*, *индивидуальность* [Там же, с. 141]. Как отмечал А. Н. Леонтьев, «индивид – это природное, телесно-органическое и жизнеспособное существо. В основе понятия индивида лежит факт неделимости, целостности субъекта и наличия свойственных ему особенностей» [45, с. 195]. Особая проекция человека как целого – это его бытие в качестве субъекта [39]. По мнению М. Фуко, «субъект не является ни субстанцией, ни априорной формой существования разумного индивида» [цит. по: 46, с. 54], а представляет собой результат собственных деятельностей.

Осмысливая взгляды психологов и философов (Р. Мэй, Р. Харре и др.), Д. А. Леонтьев выходит на расширение понятия *субъект*: не каждый индивид и не всегда выступает подлинным субъектом того, что делает, т. е. не осуществляет подлинное субъект-объектное взаимодействие. Поведение полноправного субъекта не полностью детерминировано непосредственным окружением. Субъект, занимая позицию наблюдателя по отношению к самому себе, может смотреть на себя «со стороны» или «сверху» [47], т. е. познавать себя, свою деятельность как объект. Тогда субъект входит в субъект-объектные отношения с самим собой, что позволяет ему не просто сознать себя (самосознание), но и регулировать себя (саморегуляция).

Следует подчеркнуть отношения субъект-субъект: два человека в смысловом диалоге выступают по отношению друг к другу как личности, обладающие

ценностно-смысловой сферой, но в их деятельности есть общий объект – то, ради чего они договорились действовать совместно. И это еще раз доказывает, что деятельность не может быть ни без субъекта, ни без объекта, равно как и субъект не может мыслиться вне деятельности.

Данная фиксация чрезвычайно важна с педагогической точки зрения, поскольку дает основания полагать, что субъект-субъектные отношения между наставником и обучающимся (не зависимо от возраста) могут возникнуть только при наличии общего объекта – совместной деятельности, которая удовлетворяет личностные потребности и сопровождаемого, и наставника. В такой деятельности не может быть педагогического воздействия, по сути, не может быть и самой педагогической деятельности, как отнесенной к педагогу, и учебной деятельности, осуществляемой учеником, ибо это разные деятельности и, соответственно, разные объекты. В качестве объекта у двух и более субъектов может быть совместная образовательная (проектная, исследовательская, коммуникативная, художественная, познавательная и пр.) деятельность. В этом заключается важный предиктор антропологического наставничества.

Исследования в области психологии человека свидетельствуют о том, что только при условии активного отношения субъекта к самому себе как к объекту своей деятельности и рефлексии рождается субъектность человека. *Субъектность* трактуется как мера интенциональности субъекта [48], мера воздействия субъекта на себя [39], процесс становления субъекта в личности [49], результат накопления опыта применения собственных средств саморегуляции [50], совладание собственным поведением, реакциями, внутренними состояниями, целеполагание и проектирование хода развития собственных способностей [51, с. 465]. Та или иная форма бытия человека задает субъектность в сознании (самосознание), субъектность в общности (самобытность), субъектность в деятельности (самодетельность) [39, с. 16]. Человек, развивая в себе способность рефлексировать самого себя, поднимается на следующую ступень бытия – на ступень индивидуальности как неповторимого способа жизни. Чтобы индивидуальность человека стала явленной, видимой другим и самому себе, необходима активность индивида.

Отметим, что человекознание различает понятия *индивидуальности* и *субъективности*. Индивидуальность – это то, что делает каждого человека уникальным и отличает его от других по мнению других. Субъективность отражает деятельность субъекта по осмыслению и преобразованию себя и его рефлексивность (способность отдавать себе отчет о сделанном).

С. Шовье определяет субъективность как способность мыслить от первого лица, определяющую модус специфического бытия, который состоит «в существовании, соотношенном с самим собой, до соотношения себя с миром» [52, с. 119]. По мнению французского философа, субъективность есть наличие идеи себя, т. е. «обладание субъектом данными о себе *от первого лица*» [Там же, с. 127].

М. Фуко отмечает, что субъективность изначально не задана в человеке, но становится в процессе внешней и внутренней субъективации [53]. Сущность внешней субъективации по М. Фуко – объективирование субъекта, когда субъективность «складывается» под влиянием социальных процессов, которые дают возможность индивиду встретить объект и превращают его в субъекта. Внутренняя сторона субъективации – это практики самообъективации человека, направленные на согласование субъектом мира внутреннего и мира внешнего. Границей самообъективации и объективирования для субъекта является Другой [46].

В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев источником развития субъективности видят процессы обособления (преобразование человеком связей в субъективное отношение) и отождествления (восстановление прерванных и порождение новых связей). Становление и развитие субъективности человека задается и направляется взаимообусловленностью этих процессов человеческого со-бытия как «нераздельно неслиянной общности». В этой связи правомерна мысль о том, что источником развития не может быть сам индивид, «объектом (источником, ситуацией) развития субъективной реальности в онтогенезе является со-бытийная общность» [54, с. 45].

Антропознание о развитии субъективной реальности вооружает антропонаставника инструментами, обеспечивающими поддержку перехода человека из режима обучения в режим саморазвития, делая процесс образования самообразованием, и тем самым – непрерывным.

Резюмируя вышесказанное, попробуем установить взаимосвязь и взаимозависимость основных понятий антропологических наук. Оговоримся, что это не анализ с целью установления сходств и различий понятий, ибо это было бы бесплодно: «Споры "субъект, индивид или личность" подобны спору о том, кто перед нами – химик, диабетик, брюнет или доктор наук» [44, с. 137]. Осмысление связей понятий необходимо для понимания того, что из человеческого в человеке является антропологическими предикторами непрерывности образования и, соответственно, что будет предметом

антропологического наставничества обучающегося на разных этапах образовательного пути.

В понимании человека выделяются как минимум две «ипостаси», т. е. его особый способ существования в мире, его адресованность к другим [39, с. 19], – субстанциональная и функциональная.

Субстанциональное определение, согласно логике понятия, отражает признаки, которыми характеризуется бытие предмета, отраженное в данном понятии². В функциональном понимании отображается зависимость содержания исходного понятия от тех или иных признаков (показателей, сторон предмета или явления), по которым он становится узнаваем³.

Анализ антропологических взглядов позволяет отнести к субстанциональной «ипостаси» человека понятие индивид и производные от этого понятия: индивидуальность, индивидуализацию. Индивид определяется как представитель человеческого рода, имеющий природные свойства и особенности: индивидуальные физические, психологические, психические и пр. Перечень этих свойств (качеств, характеристик) очень обширен, но все-таки определен историей человеческого рода, т. е. у каждого человеческого существа есть те или иные свойства из общего имеющегося у человечества описания. Реальной индивидуальностью человека можно считать не сами индивидуальные характеристики, а их уникальный набор, неповторимое сочетание вариаций которого может быть бесконечно. В процессе вхождения в социум (социализация) и проявления в нем себя (индивидуализация) особенности индивида преобразуются, приобретают другие характеристики и воплощаются в новые качества, порождая настоящую индивидуальность человека.

Процесс взаимодействия с миром невозможен без активности индивида. Как только потребность индивида встречается с «предметом», возникает объект его активности – деятельность, и индивид становится субъектом деятельности. Так проявляется вторая «ипостась» понимания человека – функциональная, в которой характеристики человека, его индивидуальные особенности (или свойства индивида) становятся зависимыми от осуществляемой деятельности в бытии с другими, в со-бытии. Понятие *субъект деятельности* на «языке логики» можно условно определить как «переменную», принимающую различные значения в зависимости от исполнения функции (деятельности, действия, операции) и умноженную константой (свойством индивида в момент исполнения деятельности).

² Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник. М.: Наука, 1975. С. 573.

³ Там же. С. 477.

Субъект в процессе той или иной деятельности вступает в практические взаимодействия с другими (собой, людьми, миром, обществом), в которых его индивидуальные особенности воплощаются в его субъективном способе быть-в-мире, быть-с-другим, в со-бытии, в его субъективном мнении, отношении. Так проявляется субъективность человека, которую вполне оправданно можно считать функциональным свойством индивидуальности. Явление индивидуальности другому, миру происходит тогда, когда человек становится активен, связан этой активностью с объектом, т.е. становится субъективен. В совместном бытии каждый из индивидов, развивая свою субъективность, влияет на ситуацию развития другого посредством преобразования и смены форм совместности [55]. Со-бытийная общность как характеристика человечности (по В. И. Слободчикову) обладает целостностью. В ней связи и отношения проявляются на эмоциональном уровне как со-переживание (совместное переживание бытия), на уровне коммуникации и взаимодействия как со-общение (совместное общение, свободный диалог), на уровне смыслов как со-действие (совместная деятельность). Чем выше активность человека, тем больше его мера ответственности за свою субъективность в устанавливаемых связях и отношениях. Эта мера ответственности определяется учеными как субъектность.

Как такую со-бытийную общность сделать образовательной, в которой образование человека становится средой для развития его субъективности и субъектности в со-бытии с другими?

Ответ на этот вопрос лежит в «рабочей» рамке методологии, очерчивающей особое педагогическое действие как антропологическую практику сопровождения становления субъективности в со-бытийной общности.

Начнем описание оперативной рамки антропологического наставничества с того, что образовательное пространство, обеспечивающее непрерывность, должно быть открытым. Как только педагогическое действие выставляет границы в виде обязательных результатов, программы, заданий, сроков и т.п., образование становится замкнутой системой и априори прерывается.

Д. Н. Попов и А. А. Попов с соавторами, анализируя труды П. Г. Щедровицкого, пишут о том, что в рамках дидактики открытого образования в качестве единицы развития выступает формула «человеческого в человеке», по отношению к которой целесообразны и необходимы специально организованные антропотехнические действия [56; 57].

Способом организации процесса обучения становится открытие «калитки» (по П. Г. Щедровицкому) в мир содержания и предоставление обучающемуся возможности войти, а затем – помочь продвигаться

по логике этого содержания [58], вырабатывая свои способы деятельности. Это и есть смысловое основание сопровождения как антропопрактики. Важно подчеркнуть, что освоенный способ деятельности и выученные алгоритмы решения тех или иных задач – это не одно и то же. Способ деятельности не может сводиться к умениям осуществления последовательности действий, это рефлексивное присвоение форм мыследеятельности.

Так педагогическое действие становится антропопрактикой, которая позволяет выращивать новые виды деятельности. В качестве примера носителя такой позиции упоминаются тьюторские или наставнические практики [59], что вполне оправдано, т.к. в антропологическом подходе регулирование содержания образования не может быть регулированием «прямого действия», когда все нюансы образовательного процесса предопределены. Задачей антропологического наставника становится обустройство в образовательном пространстве особой среды (как *мест встречи пространства и времени*) для рефлексии и выбора.

Следующая фиксация связана с ценностным и целевым ориентиром деятельности антропологического наставника – это содействие человеку «быть самому», быть самим собой.

К. Роджерс определяет понятие *самости*, которое описывает внутреннюю структуру восприятия человеком самого себя. Самость основана на личном опыте, текущих фактах и представлениях о будущем. По мере изменения ситуации настоящего меняется понимание опыта прошлого и будущего, что влияет на представление человека о себе, на принятие себя таким, каков он на самом деле, а не таким, каким он хотел бы быть представлен другим. Степень соответствия сообщения человеком о переживаемом опыте самому опыту и сознанию (конгруэнтность по К. Роджерсу) фиксирует разницу между опытом и сознанием. Высокая степень конгруэнтности означает, что между тем, что человек говорит о переживании (сообщение), и тем, что он фактически переживает (опыт и сознание), отличий нет. В противном случае наблюдается неконгруэнтность. Нередко корни неконгруэнтности закладываются в детстве, когда ребенок, стремясь соответствовать ожиданиям окружающих, ради одобрения и признания начинает действовать и говорить согласно оценкам других, несмотря на собственное восприятие, подавляя себя, свою субъективность [60].

В связи с этим задача антропологического наставника – создание безоценочной коммуникативной ситуации, позволяющей любому высказать свое мнение, иметь право совершить ошибку, принять решение. Это сложная задача, т.к. в образовательном «анамнезе» большинства педагогов оценка является

и результатом, и способом, и регулятором взаимодействия со своими подопечными. Горизонтальная коммуникация – это удержание субъект-субъектного взаимодействия, в котором люди выступают субъектами совместной деятельности, т. е. имеют общий, значимый для всех объект. Такое возможно и в межпоколенных отношениях, если педагог ориентирован на саморазвитие наравне со своими учениками (детьми либо взрослыми). Важным условием является наличие общности смыслов.

Это и есть со-действие становлению со-бытийной общности и еще одна задача антропопрактики. Со-бытийная общность в образовании может играть роль «компромисса» между существующей системой образования и экзистенциальными потребностями образующегося человека. Образовательный процесс, являясь социальной организованностью (структурой), определен внешней целесообразностью (целями образования). В противовес «социальной организованности» становится со-бытийная общность, она не структурирована и зиждется на общих ценностях и смыслах со-бытчиков, а не на внешне заданных целях. Это невозможно без принятия людьми друг друга, понимания человеком своей индивидуальности и индивидуальности другого. Такая духовная связь возникает и поддерживается в постоянном диалоге, основанном на взаимном доверии и сопереживании [55].

Антропологический наставник для создания со-бытийной общности как ситуации субъективной реальности, развивающей находящихся в ней людей, может использовать средства (технологии) тьюторского сопровождения. Приведем несколько аргументов в поддержку данного тезиса:

1. Философская антропология говорит нам, что бытие человека – это познание мира, а через познание мира происходит познание себя. Чтобы процесс познания был непрерывен, образование должно базироваться на вопросе субъекта, его интересе, его *смыслах*. Ценностью педагогической деятельности в этом отношении является не достигаемый стандартизированный образовательный результат, а пробужденный с помощью фасилитации (удобства) автономный познавательный интерес обучающегося к миру и к себе в этом мире. В условиях педагогического сопровождения это представляется затруднительным в силу того, что результат предопределен. Даже если результат сформулирован индивидуально для отдельного обучающегося, он все равно определяется фиксированными требованиями. В тьюторском сопровождении результат взаимодействия определяется исключительно образовательным запросом (потребностью) субъекта.

2. Взаимодействие педагога и обучающегося в учебной ситуации обязательно завершается оцениванием.

Вспомним фиксацию, подтверждаемую психологией развития: оценочные суждения препятствуют становлению «самости». Идеи безотметочного обучения обоснованы в педагогической теории и получили признание в практике (хотя и не стали традицией). Но с точки зрения готовности субъекта непрерывно учиться действие оценивания как таковое перестает быть педагогическим и преобразуется педагогом-антропологом в действие самооценивания обучающегося (формирующего оценивания), фокус контроля переводится извне (от учителя) во внутренний план (ученика) на осознание своего «шага развития». И это также аргумент для применения тьюторского сопровождения в педагогическом действии антропонаставника, поскольку тьюторская коммуникация всегда безоценочна и фасилитирует самооценивание и самодиагностику субъекта.

3. Опорой для самоопределения человека (по К. Роджерсу) является его опыт, который у каждого уникален в силу его субъективности. Субъект может осознавать свои потребности и возможности, либо не осознавать, равно как и соответствие своих посылов объективной реальности. Поэтому субъективная реальность как ситуация развития должна быть рефлексивна. Как было сказано выше, в со-бытии у каждого участника проявляется своя субъективность, условием становления которой выступает совместный объект – рефлексивная деятельность по самопознанию своего действия, опыта и сообщения этого опыта. Это и есть общие ценностно-смысловые основания со-бытийности субъектов. В тьюторском действии на основе ресурсной схемы выстраиваются рефлексивные опоры для осознания субъектом социальных, культурно-предметных и антропологических ресурсов переживаемого опыта, а каждая новая ситуация взаимодействия принимается как уникальная, не повторяющаяся, ценностью является со-бытийная общность и возможность саморазвития и со-развития в ней.

Отметим, что тьюторское сопровождение рассматривается не в качестве реализации трудовой функции профессиональной деятельности тьютора, а как средство для достижения основной цели содействия становлению и развитию субъективности человека в профессии, как возможность структурирования антропопрактики наставничества субъектов непрерывного образования. Средством выступает векторная модель тьюторского сопровождения, разработанная Т. М. Ковалевой. Модель представляет собой ресурсную схему тьюторского действия, состоящую из социального, культурно-предметного и антропологического векторов, на основе которой сконструирована технология сопровождения субъектов совместной деятельности (табл.).

Табл. Структурирование содержания антропологического наставничества в ресурсной схеме тьюторского сопровождения
Tab. Anthropological mentoring in tutoring

Компонент совместной деятельности	Антропологический вектор	Культурно-предметный вектор	Социальный вектор
Потребность	<ul style="list-style-type: none"> Какая потребность возникла? Почему? Какие эмоции и мысли она вызывает? 	<ul style="list-style-type: none"> Встреча с каким предметом послужила стимулом? 	<ul style="list-style-type: none"> Какие новые условия / изменение существующих послужили стимулом?
Образ желаемого результата	<ul style="list-style-type: none"> Как может быть удовлетворена потребность? Какой результат деятельности желателен? Какой внутренний прогресс / прирост значим? Какие качества / внутренние усилия потребуются для достижения результата? Какие возможны последствия, если результат не будет достигнут? 	<ul style="list-style-type: none"> Что, какой предмет / изменения в предмете / продукт удовлетворяет потребность? Какие характеристики, свойства предмета / продукта деятельности желательны? Какие его варианты, альтернативы? Как оценить продукт, какими критериями? 	<ul style="list-style-type: none"> Где возможно реализовать потребность? Совместно с кем? Кто может помочь? Когда? Сколько желательно на это затратить времени, финансов? Какие допустимы корректировки условий деятельности?
Мотив	<ul style="list-style-type: none"> В чем личностная ценность результата? 	<ul style="list-style-type: none"> В чем заключается привлекательность производимых изменений предмета деятельности / создаваемого продукта деятельности? 	<ul style="list-style-type: none"> Что привлекательного / значимого в инфраструктуре, социальных контактах, времени деятельности?
Целеобразование	<ul style="list-style-type: none"> Какие способы достижения результата наиболее ресурсные для развития? Какова цель как смысл деятельности? 	<ul style="list-style-type: none"> Насколько способ адекватен предмету / продукту деятельности? Какова цель как продукт деятельности? 	<ul style="list-style-type: none"> Насколько способ рационален относительно инфраструктуры, социума, времени и других затрат? Какие инфраструктурные условия необходимо учесть в цели (время, место и прочие условия деятельности)?
Планирование	<ul style="list-style-type: none"> Какие действия и в какой последовательности приемлемы? Насколько они самостоятельны? Какие внутренние ресурсы послужат опорой? 	<ul style="list-style-type: none"> Какие действия требуют поддержки профессионала с опытом в такой или аналогичной деятельности? Что / кто поможет контролировать / оценивать / регулировать / корректировать действие? 	<ul style="list-style-type: none"> Сколько и какие инфраструктурные ресурсы потребуются для каждого действия? Как их обеспечить?
Выполнение действий	<ul style="list-style-type: none"> Какие чувства, мысли, телесные ощущения возникают? Почему хочется продолжать / остановиться? Какова потребность в обратной связи? 	<ul style="list-style-type: none"> Как завершить / продолжить действие? Как запросить помощь? Насколько необходима, зачем, в чем, чья нужна помощь? Что требует корректировки? 	<ul style="list-style-type: none"> Каких ресурсов не хватает? Как обеспечить / заменить недостающие ресурсы?
Анализ достигнутого результата	<ul style="list-style-type: none"> Какие результаты достигнуты? Какова удовлетворенность достигнутым результатом? В чем значимость опыта? Какова ресурсность достижений и ошибок? Кто ответственен за результат? Каков персональный вклад в совместную деятельность? 	<ul style="list-style-type: none"> Каково соответствие созданного продукта замыслу? О каких результатах свидетельствует продукт? В чем полезность продукта? 	<ul style="list-style-type: none"> Какие инфраструктурные ресурсы затребованы? Какова эффективность деятельности относительно затраченных ресурсов? Какие выводы по использованию ресурсов инфраструктуры, социума, времени и пр.?

Обсуждение

Антропологические аспекты современного наставничества являются объектом научных изысканий и вполне согласуются со сделанными в настоящем обзоре выводами.

В. М. Агафонова исследует антропологический контекст наставничества в системе педагогического образования [61]. В. Габдулхаков, Н. Новик и О. Яшина выделяют антропологическую природу проблем, характеризующих кризисные ситуации в системе подготовки учителей в вузах как России, так и Западной Европы [62].

А. В. Горина и П. И. Фролова обсуждают современную роль наставника с позиции философско-антропологического подхода. Они сопоставляют «истинное» наставничество, осуществляемое исключительно на добровольческих началах, и квази-наставничество, носящее формальный характер, что ведет к отдалению наставника от сущности наставничества как *со-бытия* [63, с. 17].

И. Е. Емельянова, изучая тьюторскую модель наставничества, соотносит категории *субъект, субъектность, субъектная позиция* и обозначает субъектное пространство как определенную ресурсную среду профессионально-личностной активности и развития молодого специалиста [64, с. 113].

Н. Д. Базарнова и Т. К. Беляева пишут о том, что в современной школе педагогическое наставничество имеет характерные черты тьюторинга, менторинга и коучинга [65, с. 125]. По мнению И. А. Зориной, менторство, тьюторство, коучинг и фасилитацию можно определить как виды наставничества, каждый из которых имеет определенную специфику [66, с. 184]. С. Н. Юревич предлагает внутри образовательной организации систему *наставничество – тьюторство – коучинг*, в которой подсистема наставничества применима к молодым педагогам, подсистема тьюторства – к педагогам со стажем работы 5–10 лет, подсистема коучинг – к педагогам, имеющим педагогический стаж более 10 лет [67].

В. М. Агафонова описывает наставничество как двусторонний процесс субъектно-субъектного взаимодействия, представляющий собой индивидуализированное обучение, которое позволяет наставнику работать на основе индивидуальных потребностей подопечного [68]. М. В. Бышева и А. А. Постникова в качестве одного из механизмов наставничества рассматривают повышение мотивации молодых педагогов через формирование индивидуального плана профессионального и карьерного роста, что соответствует антропологическому подходу [69, с. 156].

Опыт зарубежной практики в вопросах наставничества и непрерывного образования свидетельствует

о пересмотре подходов к наставнической поддержке: направленность взаимодействия на рефлексию опыта подопечных, содействие постановке собственных целей обучения, а для этого адаптировать свой наставнический подход к потребностям своих подопечных [70]. Эффективность наставничества усиливается, если оно носит неформальный, спонтанный (со-бытийный) характер, исходя из потребностей сопровождаемого [71].

Практика наставничества приобретает характеристики антропопрактики и образовательной со-бытийности в период самостоятельной трудовой деятельности неопитов в профессии, в процессе производственной практики при обучении профессии, при осуществлении профессиональных проб в допрофессиональной подготовке [72; 73].

В современной практике роль наставника выполняет не только опытный специалист, но и другие участники производственных и образовательных отношений. В международных исследованиях приводятся эмпирические данные о возможностях межвозрастного наставничества (тьюторинга) как горизонтального обучения [74], моделях «помощника в обучении» (Learning Assistant) [75], смежно-возрастного наставничестве как средстве индивидуальной обратной связи и социально-эмоциональной поддержки [76].

О. В. Тихомирова рассматривает тьюторскую позицию наставника допрофессиональной подготовки как проявление гуманистической позиции педагога, индикатором которой считает создание педагогом для обучающегося «образовательной среды возможностей быть собой, выбирать только то, что интересно, необходимо, обдумывать и осмысливать свой выбор» [77, с. 119]. С. П. Акутина и Т. В. Калинина, изучая современное наставничество, также обращаются к задаче создания новой образовательной среды, поддерживающей самореализацию и самосовершенствование наставляемого через неформальное взаимодействие, основанное на доверии и партнерстве [78, с. 10].

Таким образом отметим, что фактически исследователи говорят о вариациях антропологических практик наставничества (тьюторинг, коучинг, менторинг, фасилитация и пр.), которые могут осуществляться самыми разными специалистами, обладающих гуманистической позицией, ориентированных на сознательный уход от целенаправленных воздействий, создающих основу для свободного выбора и свободного учения субъектов самообразования в соответствии с их собственными целями и стремлениями [79].

Заключение

Изложенный выше анализ философских и психолого-педагогических воззрений позволил очертить рамочные контуры методологии антропологического наставничества. В границах предельной онтологии установлена непрерывность времени и пространства как внутреннее отношение человека к своему бытию, со-бытию с другим и месту встречи с другим, что дает возможность рассматривать непрерывность образования как переживаемый, а следовательно, управляемый самим субъектом феномен. В объемлющей рамке с помощью соотнесения понятий педагогической и психологической антропологии выявлены взаимосвязь становления (складывания) субъективности и деятельности субъекта, детерминированность субъекта относительно объекта (деятельности) и со-бытийности как ситуации субъективной реальности. Это позволяет в «зазоре» с рабочей рамкой методологии зафиксировать антропопрактику наставничества как со-бытийную общность субъектов самообразования. Оперативным полем реализации антропологического наставничества целесообразно рассматривать тьюторское сопровождение в силу его ценностно-смысловых оснований и ресурсности используемых способов.

В результате проведенного обзора можно констатировать имеющуюся научную возможность введения понятия антропологического наставничества на методологических основаниях, опирающихся на понимание о человеке и непрерывности его образования в антропологических науках. Для этого

имеются также и общественные предпосылки, и практический опыт.

Прикладное значение исследования проявляется в определении направлений антропологической практики наставничества, которая способствует становлению самостоятельности и готовности субъекта непрерывно образовываться. Для этого антропонаставник решает задачи выделения в образовательном пространстве места (среды) для выбора и рефлексии, горизонтальной коммуникации, со-бытийных встреч. Просматривается возможность использовать тьюторскую технологию в образовании не только при исполнении должностных обязанностей тьютора, но и более широко, поскольку антропонаставником может быть и учитель, и воспитатель, и старший обучающийся, а в ситуации сопровождения взрослых – специалист по работе с персоналом, преподаватель, методист и пр. Ключевым в реализации антропологического наставничества является удержание гуманистической позиции, опирающейся на обозначенные методологические основания.

Конфликт интересов: Автор заявил об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

Conflict of interests: The author declared no potential conflict of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

Литература / References

1. Шацкая И. В. Стратегирование развития непрерывного образования. *Стратегирование: теория и практика*. 2022. Т. 2. № 1. С. 1–11. [Shatskaya I. V. Strategizing and lifelong education development. *Strategizing: Theory and Practice*, 2022, 2(1): 1–11. (In Russ.)] <https://doi.org/10.21603/2782-2435-2022-2-1-1-11>
2. Подчалимова Г. Н., Ильина И. В., Белова С. Н. Стратегия развития системы непрерывного образования взрослых как механизм обеспечения качества образования. *Педагогическое образование и наука*. 2021. № 1. С. 63–70. [Podchalimova G. N., Ilyina I. V., Belova S. N. Strategy of development of lifelong education system for adults a mechanism of ensuring quality of education. *Pedagogical Education and Science*, 2021, (1): 63–70. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/lqesuo>
3. Никитин А. Г., Козырев Н. А., Козырева О. А. Дидактическая и научная теоретизация в системе непрерывного образования: модели и практика. *Вестник РМАТ*. 2021. № 4. С. 44–48. [Nikitin A. G., Kozyrev N. A., Kozyreva O. A. Didactic and scientific theorization in the system of lifelong education: Models and practice. *Vestnik RIAT*, 2021, (4): 44–48. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/eulzdi>
4. Юрьев А. Б., Козырев Н. А., Козырева О. А. Управление качеством продуктивного возрастосообразного развития личности в системе непрерывного образования. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2021. № 3. С. 226–235. [Yuriev A. B., Kozyrev N. A., Kozyreva O. A. Quality management of productive age-based personal development in the system of lifelong education. *Newsletter of North-Caucasus Federal University*, 2021, (3): 226–235. (In Russ.)] <https://doi.org/10.37493/2307-907X.2021.3.30>
5. Юрьев А. Б., Фастыковский А. Р., Козырев Н. А. Профессиональная поддержка личности как метод и технология современного непрерывного образования. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2021. № 2. С. 204–213. [Yuriev A. B., Fastykovsky A. R., Kozyrev N. A. Professional personal

- support as a method and technology of modern lifelong education. *Newsletter of North-Caucasus Federal University*, 2021, (2): 204–213. (In Russ.)] <https://doi.org/10.37493/2307-907X.2021.2.28>
6. Груздев М. В., Басюк В. С., Казакова Е. И. Методология обеспечения преемственности этапов непрерывного педагогического образования. Ярославль: ЯГПУ, 2023. 251 с. [Gruzdev M. V., Basyuk V. S., Kazakova E. I. *Methodology of ensuring continuity of stages of continuous pedagogical education*. Yaroslavl: YSPU, 2023, 251. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/sydxlt>
 7. Колесникова И. А. Непрерывное образование как феномен XXI века: новые ракурсы исследования. *Непрерывное образование: XXI век*. 2013. № 1. С. 2–18. [Kolesnikova I. A. Lifelong education in the 21st century: New research perspectives. *Lifelong education: The XXI Century*, 2013, (1): 2–18. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/rxqxhd>
 8. Осокин И. В. Непрерывное образование как важная составляющая современной системы образования. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика*. 2022. Т. 22. № 2. С. 213–217. [Osokin I. V. Continuing education as an important component of the modern education system. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2022, 22(2): 213–217. (In Russ.)] <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2022-22-2-213-217>
 9. Ковалева Т. М. Некоторые предварительные размышления о тьюторстве как особом наставничестве. *Тьюторство в открытом образовательном пространстве. Особое наставничество: XVI Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 18–19 октября 2023 г.)*. М.: ДПК Пресс, 2023. С. 9–13. [Kovaleva T. M. Some preliminary thoughts on tutoring as a special mentoring. *Tutoring in an open academic space. Special mentoring: Proc. XVI Intern. Sci.-Prac. Conf., Moscow, 18–19 Oct 2023*. Moscow: DPK Press, 2023, 9–13. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/zhzysl>
 10. Скуднова Т. Д. Институт наставничества как социальный феномен. *Государственное и муниципальное управление. Ученые записки*. 2023. № 1. С. 258–263. [Skudnova T. D. The institution of mentoring as a social phenomenon. *State and municipal administration. Scientific notes*, 2023, (1): 258–263. (In Russ.)] <https://doi.org/10.22394/2079-1690-2023-1-1-258-263>
 11. Щедровицкий П. Г. Изменения в мышлении на рубеже XXI столетия: социокультурные вызовы. *Вопросы философии*. 2007. № 7. С. 36–54. [Schedrovitsky P. G. Changes in thinking on a boundary of XXI century: Social and cultural calls. *Conversation with. Voprosy filosofii*, 2007, (7): 36–54. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/iahzat>
 12. Вальверде К. Философская антропология, пер. с испан. Г. Вдовина. М.: Христианская Россия, 2000. 412 с. [Valverde K. *Philosophical anthropology*, tr. Vdovina G. Moscow: Christian Russia, 2000, 412. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/vythcl>
 13. Акматов О. С., Бекбоев А. А. К концептуальной характеристике философской антропологии. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2024. № 2-2. С. 167–173. [Akmатов O. S., Bekboev A. A. To conceptual characteristics philosophical anthropology. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*, 2024, (2-2): 167–173. (In Russ.)] <https://doi.org/10.24412/2500-1000-2024-2-2-167-173>
 14. Шелер М. Философские фрагменты из рукописного наследия, пер. с нем. М. Харьков. М.: Ин-т философии, теологии и истории св. Фомы, 2007. 382 с. [Scheler M. *Philosophical fragments from the manuscript heritage*, tr. Charkow M. Moscow: Institute of Philosophy, Theology and History of St. Thomas, 2007, 382. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/qwprncv>
 15. Пятилетова Л. В., Середина А. Ю. Понятие сущности человека в современной философской антропологии. *Наука и образование: проблемы и перспективы: Междунар. науч.-практ. конф. (Прага, 31 октября 2018 г.)*. Прага: Мир науки, 2018. С. 153–156. [Pyatiletova L. V., Sereda A. Yu. The concept of human essence in modern philosophical anthropology. *Science and education: Problems and prospects*. Proc. Intern. Sci.-Prac. Conf., Prague, 31 Oct 2018. Prague: World of Science, 2018, 153–156. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/yrbiod>
 16. Кимелев Ю. А. Философская антропология. Актуальное состояние. *Человек: Образ и сущность. Гуманитарные аспекты*. 2023. № 4. С. 11–27. [Kimelev Yu. A. Philosophical anthropology. Current status. *Human being: Image and essence. Humanitarian aspects*, 2023, (4): 11–27. (In Russ.)] <https://doi.org/10.31249/chel/2023.04.01>
 17. Самарин А. С. Классический субъект Нового времени и экспликация механизмов традиции. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*. 2024. № 1. С. 56–61. [Samarin A. S. Classical subject of the modern era and explication of the mechanisms of tradition. *Review of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian research*, 2024, (1): 56–61. (In Russ.)] <https://doi.org/10.36809/2309-9380-2024-42-56-61>

18. Комаров С. В. Вопрос о субъекте: от рефлексивности к сингулярности. *Новые идеи в философии*. 2022. № 9. С. 58–70. [Komarov S. V. The question of the subject: From reflexivity to singularity. *New Ideas in Philosophy*, 2022, (9): 58–70. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17072/2076-0590/2022-9-58-70>
19. Петрова Г. И. Самоопределение человека в высшем образовании: возможности антропологического и технологического решения проблемы. *Вестник Мининского университета*. 2023. Т. 11. № 1. [Petrova G. I. Human self-determination in higher education: Possibilities of anthropological and technological solution of the problem. *Bulletin of Minin University*, 2023, 11(1). (In Russ.)] <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2023-11-1-2>
20. Чупров А. С. Человек как философская проблема. М.: Litres, 2024. 304 с. [Chuprov A. S. *Man as a philosophical problem*. Moscow: Litres, 2024, 304. (In Russ.)]
21. Козлова Т. А. Потенциал феноменологического подхода для исследования человека и образования. *Вестник Вятского государственного университета*. 2020. № 1. С. 55–61. [Kozlova T. A. The potential of the phenomenological approach for human research and education. *Herald of Vyatka State University*, 2020, (1): 55–61. (In Russ.)] <https://doi.org/10.25730/VSU.7606.20.007>
22. Ильин А. Н., Данилова И. Ю. Антропологическое измерение человека феноменологическими методами. *Человек в современных социально-философских концепциях: VII Всерос. науч.-практ. конф.* (Елабуга, 11 декабря 2023 г.) Казань: КФУ, 2024. С. 36–48. [Ilyin A. N., Danilova I. Yu. Anthropological measurement of human by phenomenological methods. *Human in modern socio-philosophical concepts: Proc. VII All-Russian Sci.-Prac. Conf.*, Elabuga, 11 Dec 2023. Kazan: KFU, 2024, 36–38. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/qhabpq>
23. Кожевникова М. Н. Феномен субъектности: проблемы интерпретации. *Ценности и смыслы*. 2020. № 6. С. 31–44. [Kozhevnikova M. N. The phenomenon of subjectness: Problems of interpretation. *Values and Meanings*, 2020, (6): 31–44. (In Russ.)] <https://doi.org/10.24411/2071-6427-2020-10053>
24. Мухина В. С. Научная школа академика РАО, доктора психологических наук, профессора В. С. Мухиной «Феноменология развития и бытия личности». *Научные школы Московского педагогического государственного университета*, отв. ред. А. В. Лубков. М.: МГПУ, 2023. С. 58–68. [Mukhina V. S. Scientific school of the academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Professor V. S. Mukhina: Phenomenology of development and existence of personality. *Scientific schools of Moscow State Pedagogical University*, ed. Lubkov A. V. Moscow: MSPU, 2023, 58–68. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/hpcslw>
25. Бергсон А. Мысль и движущееся: статьи и выступления. М.-СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2019. 272 с. [Bergson A. *Thought and the moving: Articles and speeches*. Moscow-St. Petersburg: Center for Humanitarian Initiatives, 2019, 272. (In Russ.)]
26. Husserl E. *Thing and space: Lectures of 1907*. Springer, 1997, 350.
27. Scheerer E. The constitution of space perception: A phenomenological perspective. *Acta Psychologica*, 1986, 63(2): 157–173. [https://doi.org/10.1016/0001-6918\(86\)90061-2](https://doi.org/10.1016/0001-6918(86)90061-2)
28. Крюков А. Н. Понятия «явление» и «феномен» в трансцендентальной философии (Кант, Гуссерль, Финк). *Кантовский сборник*. 2020. Т. 39. № 4. С. 29–61. [Kryukov A. N. The concepts of "appearance" and "phenomenon" in transcendental philosophy (Kant, Husserl, Fink). *Kantovsky sbornik*, 2020, 39(4): 29–61. (In Russ.)] <https://doi.org/10.5922/0207-6918-2020-4-2>
29. Молчанов В. И. Феномен пространства и происхождение времени. М.: Акад. проект, 2015. 277 с. [Molchanov V. I. *The phenomenon of space and the origin of time*. Moscow: Acad. Proekt, 2015, 277. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/vrshuv>
30. Паткуль А. Б. Рецензия на книгу В. И. Молчанова «Феномен пространства и происхождение времени» Москва: Академический проект, 2015. ISBN: 978-5-8291-1752-8. *HORIZON. Феноменологические исследования*. 2017. Т. 6. № 2. С. 390–410. [Patkul A. B. Victor Molchanov "The phenomenon of space and the origin of time" Moscow: Academic project, 2015. ISBN: 978-5-8291-1752-8. *HORIZON. Studies in Phenomenology*, 2017, 6(2): 390–410. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/yoczlg>
31. Черняков А. Г. Онтология времени. Бытие и время в философии Аристотеля, Гуссерля и Хайдеггера. СПб.: ВРФШ, 2001. 460 с. [Chernyakov A. G. *The ontology of time. Being and time in the philosophy of Aristotle, Husserl, and Heidegger*. St. Petersburg: SRPh, 2001, 460. (In Russ.)]
32. Хайдеггер М. Бытие и время, пер. с нем. В. В. Бибихина. Харьков: Фолио, 2003. 503 с. [Heidegger M. *Being and time*. Kharkov: Folio, 2003, 503. (In Russ.)]
33. Карадже Т. В. Темпоральность как динамическая характеристика изменений социальной системы. *Локус: люди, общество, культуры, смыслы*. 2022. Т. 13. № 2. С. 130–143. [Karadzhe T. V. Temporality as a dynamic characteristic processes and changes in the social system. *Locus: People, Society, Cultures, Meanings*, 2022, 13(2): 130–143. (In Russ.)] <https://doi.org/10.31862/2500-2988-2022-13-2-130-143>

34. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию. 2-е изд., испр. и доп. М.: Прогресс, 1992. 367 с. [Mamardashvili M. K. *How I understand philosophy*. 2nd ed. Moscow: Progress, 1992, 367. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/sswyod>
35. Кондрашов П. Н. Попытка целостного определения понятия «окружающая среда» в контексте философской антропологии Карла Маркса. *Интеллект. Инновации. Инвестиции*. 2021. № 5. С. 10–19. [Kondrashov P. N. An attempt at a holistic definition of the concept of "environment" in the context of Karl Marx's philosophical anthropology. *Intellect. Innovations. Investments*, 2021, (5): 10–19. (In Russ.)] <https://doi.org/10.25198/2077-7175-2021-5-10>
36. Гаспарян Д. Э. Феноменология Э. Гуссерля и М. Мамардашвили: два опыта прочтения. *Вопросы философии*. 2021. № 4. С. 75–86. [Gasparyan D. E. Phenomenology of Edmund Husserl and Merab Mamardashvili: Two ways of interpretation. *Questions of Philosophy*, 2021, (4): 75–86. (In Russ.)] <https://doi.org/10.21146/0042-8744-2021-4-75-86>
37. Ушинский К. Д. Собрание сочинений. Т. 8. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. М.-Л.: Акад. пед. наук РСФСР, 1950. Т. 1. 776 с. [Ushinsky K. D. *Collected works. vol. 8. Man as a subject of education. Experience of pedagogical anthropology*. Moscow-Leningrad: Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, 1950, vol. 1, 776. (In Russ.)]
38. Лиховцова Т. И., Алехина Н. С., Сазонова Е. В., Гладкая Н. В., Тимофеева Ю. А. Применение антропологического подхода в практике современного образования. *Молодой ученый*. 2023. № 45. С. 103–105. [Likhovtsova T. I., Alekhina N. S., Sazonova E. V., Gladkaya N. V., Timofeeva Yu. A. Application of the anthropological approach in the practice of modern education. *Molodoi uchenyi*, 2023, (45): 103–105. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/cfowrl>
39. Слободчиков В. И. О соотношении категорий субъект и личность в контексте психологической антропологии. *Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования*: Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 13–14 июня 2013 г.) М.: Большая Перемена, 2013. С. 13–20. [Slobodchikov V. I. Relationship between the categories of subject and personality in the context of psychological anthropology. *Social partnership: Pedagogical support for subjects of education*: Proc. Intern. Sci.-Prac. Conf., Moscow, 13–14 Jun 2013. Moscow: Big Change, 2013, 13–20. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/xqoytb>
40. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. М.: АН СССР, 1959. 354 с. [Rubinstein S. L. *Principles and ways of development of psychology*. Moscow: AS USSR, 1959, 354. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/vxcccq>
41. Сарджвеладзе Н. И. Динамическая структура личности и социогенные потребности. *Проблемы формирования социогенных потребностей*, ред. Ш. Н. Чхартишвили, В. Н. Какабадзе, Н. И. Сарджвеладзе. Тбилиси: Мецниереба, 1981. С. 191–202. [Sarjveladze N. I. Dynamic structure of personality and sociogenic needs. *Problems of formation of sociogenic needs*, ed. Chkhartishvili Sh. N., Kakabadze V. N., Sarjveladze N. I. Tbilisi: Metsniereba, 1981, 191–202. (In Russ.)]
42. Узнадзе Д. Н. Общая психология, пер. с груз. Е. Ш. Чомахидзе. М.: Смысл, 2004. 412 с. [Uznadze D. N. *General psychology*, tr. Chomakhidze E. S. Moscow: Smysl, 2004, 412. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/qxjjezr>
43. Чхартишвили Ш. Н. Некоторые спорные проблемы психологии установки. Тбилиси: Мецниереба, 1971. 273 с. [Chkhartishvili Sh. N. *Some controversial problems of psychology of attitude*. Tbilisi: Metsniereba, 1971, 273. (In Russ.)]
44. Леонтьев Д. А. Что дает психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности. *Эпистемология и философия науки*. 2010. Т. 25. № 3. С. 136–153. [Leontiev D. A. What the concept of subject gives to psychology: Subjectivity as a dimension of personality. *Epistemology & Philosophy of Science*, 2010, 25(3): 136–153. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ncjxar>
45. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. М.: Педагогика, 1983. Т. 2. 320 с. [Leontiev A. N. *Selected psychological works*. Moscow: Pedagogy, 1983, vol. 2, 320. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ytmllu>
46. Голенков С. И. Понятие субъективации Мишеля Фуко. *Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Философия. Филология*. 2007. № 1. С. 54–66. [Golenkov S. I. The concept of subjectification of Michel Foucault. *Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. Series: Philosophy. Philology*, 2007, (1): 54–66. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/nqucvr>
47. Леонтьев Д. А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности. *Психологический журнал*. 2000. Т. 21. № 1. С. 24–25. [Leontiev D. A. The psychology of freedom: Toward the investigation of person's self-determination. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2000, 21(1): 24–25. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/mpgikr>
48. Осницкий А. К. Структура и функции регуляторного опыта в развитии субъектности человека. *Субъект и личность в психологии саморегуляции*, ред. В. И. Моросанова. М.: ПИ РАО, 2007. С. 233–255. [Osnitsky A. K.

- Structure and functions of regulatory experience in the development of human subjectivity. *Subject and personality in the psychology of self-regulation*, ed. Morosanova V. I. Moscow: PI RAE, 2007, 233–255. (In Russ.)]
49. Лузаков А. А. Личность как субъект познания: категоризация при восприятии другого человека. Краснодар: КубГУ, 2007. 272 с. [Luzakov A. A. *Personality as a subject of cognition: Categorization in the perception of another person*. Krasnodar: KubSU, 2007, 272. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/qohxln>
50. Абульханова К. А. Проблема определения субъекта в психологии. *Субъект действия, взаимодействия, познания. Психологические, философские, социокультурные аспекты*, отв. ред. Э. В. Сайко. М.-Воронеж: МОДЭК, 2001. С. 36–52. [Abulkhanova K. A. The problem of defining the subject in psychology. *Subject of action, interaction, cognition. Psychological, philosophical, and sociocultural aspects*, ed. Saiko E. V. Moscow-Voronezh: MODEK, 2001, 36–52. (In Russ.)]
51. Стахнева Л. А. Субъектность как предмет психологического исследования. *Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки*. 2011. № 6. С. 464–470. [Stakhneva L. A. Subjectivity as an object of psychological research. *Scientific notes of Oryol State University. Series: Humanities and social sciences*, 2011, (6): 464–470. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/oulyfz>
52. Шовье С. Субъективность, личность и идея самости. *Субъективность и идентичность*, отв. ред. А. В. Михайловский. М.: НИУ ВШЭ, 2012. С. 118–128. [Chavier S. Subjectivity, personality, and the idea of self. *Subjectivity and identity*, ed. Mikhailovsky A. V. Moscow: HSE University, 2012, 118–128. (In Russ.)]
53. Фуко М. Интеллектуалы и власть: Избранные политические статьи, выступления и интервью. М.: Праксис, 2006. Ч. 3. 320 с. [Foucault M. *Intellectuals and power: Selected political articles, speeches, and interviews*. Moscow: Praxis, 2006, pt. 3, 320. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/qwekzh>
54. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: ПСТГУ, 2013. 400 с. [Slobodchikov V. I., Isaev E. I. *Psychology of human development. Development of subjective reality in ontogenesis. Study guide*. Moscow: STOU, 2013, 400. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/vrrvvh>
55. Слободчиков В. И. Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования. *Новые ценности образования*. 2010. Т. 43. № 1. С. 4–13. [Slobodchikov V. I. Co-event educational community – a source of development and a subject of education. *New values of education*, 2010, 43(1): 4–13. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/mbdbux>
56. Попов Д. Н. Концепция мышления в системомыследеятельностной методологии Г. П. Щедровицкого и феноменологии Э. Гуссерля: перспективы синтеза. *Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии*. 2017. Т. 16. № 1. С. 45–53. [Popov D. N. The conception of thinking in sta-methodology of G. P. Shchedrovitsky and the E. Husserl's phenomenology: Synthesis prospects. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Serii 7: Filosofii. Sotsiologii i sotsial'nye tekhnologii*, 2017, 16(1): 45–53. (In Russ.)] <https://doi.org/10.15688/jvolsu7.2017.1.5>
57. Попов А. А., Аверков М. С., Глухов П. П. Петр Щедровицкий как антрополог: на страницах новой книги. *Образовательная политика*. 2019. № 1-2. С. 130–140. [Popov A. A., Averkov M. S., Glukhov P. P. Philosophical and pedagogical anthropology of P. Schedrovitsky as a methodological basis for didactics of open education: Formation of supports and design of challenges. *Educational policy*, 2019, (1-2): 130–140. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/teqnbz>
58. Щедровицкий П. Г. Критика педагогического разума. М.: Политическая энциклопедия, 2021. 551 с. [Shchedrovitsky P. G. *Critique of pedagogical reason*. Moscow: Political Encyclopedia, 2021, 551. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/hsebny>
59. Реморенко И. М. Педагогика длинной воли. Рефлексия «Критики педагогического разума» в исследованиях Петра Щедровицкого. *Образовательная политика*. 2021. № 4. С. 116–126. [Remorenko I. M. Pedagogy of long-distance volitions. *Educational Policy*, 2021, (4): 116–126. (In Russ.)] <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2022-1-116-124>
60. Rogers C. R. Significant learning: In therapy and in education. In: Roges C. R. *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1961, 279–296.
61. Агафонова В. М. Наставничество как форма научно-методического сопровождения профессионального становления будущего педагога. *Мир науки, культуры, образования*. 2023. № 4. С. 136–138. [Agafonova V. M. Mentoring as a form of scientific and methodological support for the professional development of a future teacher. *The world of science, culture, education*, 2023, (4): 136–138. (In Russ.)] <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2023-4101-136-138>

62. Gabdulhakov V., Novik N., Yashina O. Anthropology of teacher training in interdisciplinary and digital education. *CEUR Workshop Proceedings: Proc. Intern. Sci. Conf., Virtual, Stavropol, 12–13 Nov 2020*. Stavropol, 2020, 60–69. <https://elibrary.ru/zfhmlx>
63. Горина А. В., Фролова П. И. Философско-антропологические аспекты современного наставничества в сфере образования. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*. 2025. № 1. С. 13–18. [Gorina A. V., Frolova P. I. Philosophical and anthropological aspects of modern mentoring in education. *Review of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian research*, 2025, (1): 13–18. (In Russ.)] <https://doi.org/10.36809/2309-9380-2025-46-13-18>
64. Емельянова И. Е. Наставничество: от менторской к тьюторской модели сопровождения начинающего педагога. *Ценностные ориентиры профессионального становления педагога: Всерос. науч.-практ. конф. (Сургут, 19 мая 2023 г.) Сургут: СурГПУ, 2023*. С. 112–114. [Emelyanova I. E. Mentoring: From a mentoring to a tutoring model of supporting a novice teacher. *Value guidelines for the professional development of pedagogy: Proc. All-Russian Sci.-Prac. Conf., Surgut, 19 May 2023*. Surgut: SSPU, 2023, 112–114. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/inrnrx>
65. Базарнова Н. Д., Беляева Т. К. Менторинг, коучинг и тьюторинг как инновационные формы педагогического наставничества. *Научно-методическое обеспечение оценки качества образования*. 2021. № 1. С. 123–126. [Bazarnova N. D., Belyaeva T. K. Mentoring, coaching and tutoring as innovative forms of pedagogical mentorship. *Scientific and methodological provision to assessment the education quality*, 2021, (1): 123–126. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/hfddif>
66. Зорина И. А. Наставничество как социальный институт и его виды в современных реалиях. *Управленческое консультирование*. 2023. № 10. С. 179–187. [Zorina I. A. Mentoring as a social institution and its types in modern realities. *Administrative consulting*, 2023, (10): 179–187. (In Russ.)] <https://doi.org/10.22394/1726-1139-2023-10-179-187>
67. Юревич С. Н. Внедрение системы «наставничество – тьюторство – коучинг» в деятельность образовательной организации. *Мир детства и образование: XV Междунар. науч.-практ. конф. (Магнитогорск, 21 мая 2021 г.) Магнитогорск: МГТУ, 2021*. С. 180–183. [Yurevich S. N. System implementation "mentoring – tutoring – coaching" in the activities of an educational organization. *The world of childhood and education: Proc. XV Intern. Sci.-Prac. Conf., Magnitogorsk, 21 May 2021*. Magnitogorsk: NMSTU, 2021, 180–183. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/npjjpl>
68. Агафонова В. М. Антропологический контекст внедрения наставничества в систему подготовки современного педагога: теоретические и нормативно-правовые основы. *Перспективы развития педагогического образования в условиях цифровой социальной реальности: антропологический подход: XVI Междунар. науч.-практ. конф. (Ставрополь, 21–22 октября 2021 г.) Ставрополь: ИП Тимченко О. Г., 2021*. С. 28–34. [Agafonova V. M. The anthropological context of the introduction of mentoring in the training system of a modern teacher: Theoretical and regulatory foundations. *Prospects for the development of pedagogical education in the context of digital social reality: An anthropological approach: Proc. XVI Intern. Sci.-Prac. Conf., Stavropol, 21–22 Oct 2021*. Stavropol: IP Timchenko O. G., 2021, 28–34. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/cxaodr>
69. Бывшева М. В., Постникова А. А. Наставничество & менторство: модели сопровождения профессионального роста молодых педагогов. *Педагогическое образование в России*. 2023. № 3. С. 151–157. [Byvsheva M. V., Postnikova A. A. Coaching & mentoring: Models of supporting the professional growth of young teachers. *Pedagogical education in Russia*, 2023, (3): 151–157. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/frlprx>
70. Nuis W., Lundquist R., Beusaert S. Exploring master's students' perceptions of mentoring support for reflection in a one-year employability-oriented mentoring program. *Higher Education*, 2025. <https://doi.org/10.1007/s10734-025-01449-5>
71. Niazi M., Mahboob U., Shaheen N., Gul S., Saeed M. H. B., Kiyani A. Exploring the factors affecting career progression in informal faculty mentoring sessions within mentor and mentee relationships: A qualitative study. *BMC Medical Education*, 2024, 24. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-06170-y>
72. Schneider J. R., Aaby T., Boessenkool S., Eriksen E. F., Holtermann K., Martens I., Soulé J., Steele A., Zazzera S., Van der Meeren G. I., Velle G., Cotner S., Lane A. K. Creating better internships by understanding mentor challenges: Findings from a series of focus groups. *International Journal STEM Education*, 2024, 11. <https://doi.org/10.1186/s40594-024-00518-y>
73. Seery C., Andres A., Moore-Cherry N., O'Sullivan S. Students as partners in peer mentoring: Expectations, experiences and emotions. *Innovative Higher Education*, 2021, 46: 663–681. <https://doi.org/10.1007/s10755-021-09556-8>

74. Chang A., Mauer E., Wanzek J., Kim S., Scammacca N., Swanson E. Examining the academic effects of cross-age tutoring: A meta-analysis. *Education Psychology Review*, 2025, 37. <https://doi.org/10.1007/s10648-025-09997-z>
75. Feng L., Close E. W., Luxford C. J., Pierson J. A., Olmstead A., Shim J., Koka V. S., Galloway H. C. Transforming undergraduate STEM education: The learning assistant model and student retention and graduation rates. *Research in Higher Education*, 2025, 66. <https://doi.org/10.1007/s11162-024-09823-5>
76. Alexander S. M., Dallaghan G. L. B., Birch M., Smith K. L., Howard N., Shenvi C. L. What makes a near-peer learning and tutoring program effective in undergraduate medical education: A qualitative analysis. *Medical Science Educator*, 2022, 32: 1495–1502. <https://doi.org/10.1007/s40670-022-01680-0>
77. Тихомирова О. В. Становление тьюторской позиции педагога допрофессиональной педагогической подготовки школьников: от «предметника» к «гуманисту». *Допрофессиональная педагогическая подготовка школьников в системе непрерывного педагогического образования (От школьника до учителя...)*: II Междунар. науч.-практ. конф. (Ярославль, 11–12 декабря 2023 г.) Ярославль: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2024. С. 115–120. [Tikhomirova O. V. Formation of the tutor position of a teacher of pre-professional pedagogical preparation of schoolchildren: From a "subject teacher" to a "humanist". *Pre-professional pedagogical training of schoolchildren in the system of continuous pedagogical education (From a schoolchild to a teacher...)*: Proc. II Intern. Sci.-Prac. Conf., Yaroslavl, 11–12 Dec 2023. Yaroslavl: YSPU, 2024, 115–120. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ehkedo>
78. Акутина С. П., Калинина Т. В. Актуальные проблемы развития наставничества: опыт и тенденции нового времени. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2021. № 4-3. С. 8–13. [Akutina S. P., Kalinina T. V. Current issues mentoring development: Experience and modern trends. *International Research Journal*, 2021, (4-3): 8–13. (In Russ.)] <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.106.4.063>
79. Тихомирова О. В. Профессиональная компетентность современного педагога. Ярославль: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2024. 179 с. [Tikhomirova O. V. *Professional competence of a modern teacher*. Yaroslavl: YSPU, 2024, 179. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/dvnepi>

оригинальная статья

eLibrary EDN: UTUIIZ

Структурно-содержательная модель формирования у студентов педагогического колледжа компетенций по реализации просветительской деятельности в сельской среде

Ткачёва Татьяна Александровна

Ангарский педагогический колледж, Россия, Ангарск

eLibrary Author SPIN: 2760-8405

<https://orcid.org/0000-0002-0782-9239>

tkachevi2014@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена решению актуальной проблемы, связанной с подготовкой педагогических кадров к осуществлению просветительской деятельности в сельской среде. Анализ государственного и социального заказа, а также контент-анализ нормативно-правовой базы Российской Федерации (федерального и регионального уровней), регулирующей просветительскую деятельность, подчеркивают необходимость целенаправленной системной подготовки студентов педагогических колледжей к реализации этого вида профессиональной деятельности. Изучение локальных документов и результатов итоговой аттестации выпускников Ангарского педагогического колледжа указывает на недостаточный уровень готовности студентов к осуществлению просветительской деятельности в сельской среде. В работе предложена теоретически обоснованная и эмпирически верифицированная структурно-содержательная модель формирования у студентов педагогического колледжа компетенций в области реализации просветительской деятельности в сельской среде. Цель – теоретически обосновать и наглядно представить структурно-содержательную модель как эффективный инструмент формирования у студентов педагогического колледжа компетенций в области реализации просветительской деятельности в сельской среде. Научная новизна исследования раскрывается через следующие аспекты: разработка и обоснование структурно-содержательной модели формирования у студентов педагогического колледжа компетенций, необходимых для осуществления просветительской деятельности в сельской среде; конкретизация содержания понятия *просветительская деятельность в сельской среде*; уточнение состава общих и профессиональных компетенций с учетом специфики сельской среды; выделение комплекса предметно-методических знаний и предметно-практических умений, адаптированных к специфике сельской среды; определение педагогических условий, обеспечивающих положительную динамику формирования у студентов педагогического колледжа соответствующих компетенций; разработка и внедрение критериев оценки эффективности формирования у студентов педагогического колледжа выделенного состава компетенций; создание учебно-исследовательской лаборатории «Сельский педагог: лаборатория просвещения», обеспечивающей формирование профессиональных компетенций студентов колледжа в области социокультурного проектирования, практическое овладение технологиями разработки и реализации просветительских программ и мероприятий для сельских жителей; апробация системы «стажировок» (квазипрофессиональная деятельность студентов) на базе образовательных учреждений и культурно-образовательных центров, актуализирующая условия будущей профессиональной деятельности в условиях сельской местности. Результаты экспериментальной апробации подтверждают эффективность предложенной модели и целесообразность ее дальнейшего внедрения в образовательный процесс педагогических колледжей, а также определяют перспективные направления дальнейших исследований в области подготовки педагогов для сельских образовательных учреждений.

Ключевые слова: просвещение, просветительская деятельность, сельская среда, сельская школа, сельский учитель, структурно-содержательная модель, профессиональная компетенция, будущий педагог

Цитирование: Ткачёва Т. А. Структурно-содержательная модель формирования у студентов педагогического колледжа компетенций по реализации просветительской деятельности в сельской среде. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки.* 2026. Т. 10. № 1. С. 60–75. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-1-60-75>

Поступила в редакцию 30.06.2025. Принята после рецензирования 09.09.2025. Принята в печать 15.09.2025.

original article

Training Pedagogical College Students for Rural Communities: Structure and Content

Tatiana A. Tkacheva

Angarsk Pedagogical College, Russia, Angarsk

eLibrary Author SPIN: 2760-8405

<https://orcid.org/0000-0002-0782-9239>

tkachevi2014@mail.ru

Abstract: Training future teachers for rural schools is an urgent state and social order emphasized on federal and regional levels. Teachers' training colleges are to respond to this task by developing targeted programs for teachers ready to work in rural communities. The author analyzed local documents and final certification materials obtained from graduates of the Angarsk Pedagogical College, Irkutsk Region. The analysis revealed a poor readiness of the graduates to carry out education activities in rural communities. The article introduces a theoretically grounded and empirically verified model for the formation of skills needed to teach in rural schools. The author explained the concept of educational activities in rural communities, as well as clarified the composition of general and professional skills needed in rural schools. A set of subject-methodical knowledge and subject-practical skills was adapted to the rural agenda. The model included pedagogical conditions and criteria evaluation. The experiment involved establishing an academic and research laboratory for future rural teachers where they could develop their professional skills in socio-cultural design and planning curricular / extracurricular programs for rural schools. The model included an internship system of quasi-professional activities in rural schools and cultural centers. The model proved to be an effective tool, suitable for further implementation in other teacher training colleges. Although the study had an obvious practical focus, it revealed some promising research directions in the field of rural teachers' training.

Keywords: education, academic activities, rural environment, rural school, rural teacher, structural and content model, professional competence, future teacher

Citation: Tkacheva T. A. Training Pedagogical College Students for Rural Communities: Structure and Content. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2026, 10(1): 60–75. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-1-60-75>

Received 30 Jun 2025. Accepted after review 9 Sep 2025. Accepted for publication 15 Sep 2025.

Введение

В настоящее время феномен просветительской деятельности во всем многообразии ее форм и направлений все чаще оказывается в фокусе научных исследований отечественных и зарубежных исследователей. В России повышенный исследовательский интерес к обсуждению данной темы обусловлен изменениями в российском законодательстве. Примером может служить утверждение законопроекта № 1057895-7 о внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (в части введения просветительской деятельности). В соответствии с этим законом, под просветительской деятельностью понимается деятельность, осуществляемая вне рамок

образовательных программ, направленная на распространение знаний, опыта, формирование умений, навыков, ценностных установок, компетенций в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и / или профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов и затрагивающая отношения, регулируемые настоящим Федеральным законом и иными нормативными правовыми актами Российской Федерации¹. Необходимо подчеркнуть, что данное толкование согласуется с ключевыми положениями нормативно-правовых актов РФ², теоретическими концепциями отечественных и зарубежных

¹ О внесении изменений в ФЗ «Об образовании в РФ». ФЗ № 85-ФЗ от 05.04.2021 (последняя редакция). СПС КонсультантПлюс.

² О концепции просветительской деятельности Общероссийской общественной организации – Общество «Знание» России. Постановление, принятое XVI съездом Общества «Знание» России от 20.03.2015. URL: https://www.znanie.org/docs/XVI/Post_conc.pdf; Стратегические приоритеты в сфере реализации государственной программы РФ «Развитие образования» до 2030 года. Постановление Правительства РФ № 1701 от 07.10.2021. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/f9321ccd1102ec99c8b7020bd2e9761f/download/4444/>; О новой редакции Модельного закона «О просветительской деятельности». МПА СНГ Постановление № 44-11 от 20.05.2016. URL: <https://clck.ru/3RSono> (дата обращения: 10.05.2025).

исследователей³, специализирующихся на изучении феномена просветительской деятельности, в том числе в условиях сельской среды.

В рамках педагогической науки наиболее удачным, на наш взгляд, является определение, предложенное Н. А. Симбирцевой и И. В. Челышевой. В работе авторов просветительская деятельность определяется как «гуманистически целенаправленная деятельность, обусловленная социальной, научной и общественной необходимостью, по обеспечению, в том числе, и качественного приращения знания у граждан об историко-культурном наследии и значимых, актуальных идеях и практиках в области науки и культуры вне зависимости от пола, возраста, уровня образования, состояния здоровья, политических интересов, национально-этнической и религиозной принадлежности субъектов» [1, с. 138].

Особый интерес к определению понятия *просветительская деятельность* представляет подход Т. А. Смагиной, который ранее не находил должного освещения в педагогических исследованиях. Автор рассматривает просветительскую деятельность с позиции нормативно-правового аспекта, конкретизируя, что это регламентированный законодательный процесс передачи систематизированных, научно-познавательных сведений из различных областей социальной практики, осуществляемый уполномоченными субъектами (просветителями) с целью всестороннего развития как личности, так и общества в целом [2, с. 187].

Опираясь на результаты предыдущего исследования автора [3], посвященного изучению данной дефиниции, и принимая во внимание существующие научные работы в этой области [4–6], предлагаем следующую трактовку термина *просветительская деятельность в сельской среде*. В рамках настоящего исследования просветительская деятельность в сельской среде представляет собой целенаправленный и систематический процесс, осуществляемый различными уполномоченными субъектами (государственными и муниципальными учреждениями, общественными организациями, инициативными группами и / или отдельными лицами – просветителями в какой-либо области), направленный на ознакомление местных жителей с современными научными достижениями, распространение социально значимой информации, а также сохранение и актуализацию культурно-исторического наследия конкретной сельской местности. Просветительская деятельность в сельской среде ориентирована на интеллектуальное, духовно-нравственное, творческое и профессиональное развитие местного

населения, удовлетворение его образовательных потребностей вне рамок формальных программ обучения. Данная деятельность реализуется через комплекс адаптированных информационно-образовательных (просветительских) мероприятий, учитывающих ключевые характеристики сельского населения: возрастной состав, уровень образования, социокультурные интересы и потребности, этнокультурное разнообразие, а также специфику жизненного уклада и хозяйственной деятельности.

Многообразие задач просветительской деятельности включает:

- сохранение национальных традиций через приобщение детей, молодежи и взрослого населения к духовным, общекультурным и нравственным ценностям, что обеспечивает преемственность культурного наследия народов, проживающих в сельской местности;
- разностороннее развитие жителей села путем реализации информационно-образовательных, воспитательных и досуговых мероприятий, направленных на интеллектуальное, социальное и физическое совершенствование;
- формирование у детей, молодежи и взрослого населения активной гражданской позиции, способствующее воспитанию нравственной, ответственной, самостоятельно мыслящей и творческой личности;
- профилактика снижения интеллектуального и культурного уровня жителей села за счет обеспечения доступности актуальных научных знаний и современных технологий, информации о мерах государственной поддержки местных жителей, историко-культурного наследия и традиционных ценностей сельской местности;
- стимулирование общественной активности через вовлечение местных жителей в практическую социально-значимую деятельность, участие в общественных объединениях, инициативных группах, способствующих укреплению социальной структуры сельского населения. Кроме того, в контексте данного исследования особое внимание уделяется роли педагога как ключевой фигуры этой деятельности, выполняющего функции организатора, координатора и непосредственного исполнителя / участника просветительских мероприятий в условиях ограниченных ресурсов и тесных социальных связей сельского общества.

Исследовательский интерес к изучению феномена просветительской деятельности в сельской среде актуализируется рядом законодательных инициатив,

³ University of British Columbia. West Kootenay Rural Teacher Education Program (WKTEP). 2021. URL: <https://teach.educ.ubc.ca/bachelor-of-education-program/wktep/> (accessed 10 May 2025).

направленных на развитие сельских территорий, поддержку общественных объединений, раскрытие потенциала местных жителей. Согласно поручению Президента В. В. Путина, данному по итогам заседания Государственного Совета РФ по аграрной политике 23 декабря 2019 г., в России реализуются проекты, направленные на поддержку талантливых людей из сельской местности в различных областях: развитие сельских территорий, поддержка молодых управленцев, стимулирование предпринимательства, развитие сельского туризма и др. Особого внимания заслуживают проекты, реализуемые в рамках программы «Кадры для села», инициаторами которой выступили Российский союз сельской молодежи (РССМ) и Росмолодежь⁴ [7].

Проект «Лидеры села» ориентирован на формирование кадрового резерва управленцев и лидеров сельских территорий, развитие их профессиональных качеств, обмен опытом и поддержку их карьерного роста.

Проект «Молодые предприниматели села» призван вовлекать молодежь в предпринимательскую деятельность, развивать навыки по составлению бизнес-планов в таких сферах, как фермерство, народные промыслы, туризм, торговля, а также предполагает обучение на онлайн-курсе «Сельский стартап».

Проект «АгроТехКлассы» направлен на создание системы наставничества для учащихся общеобразовательных учреждений и специальных учебно-воспитательных заведений открытого и закрытого типа. В проекте могут принять участие молодые фермеры, специалисты агропромышленного комплекса, преподаватели и студенты аграрных вузов, учителя агроклассов и активисты РССМ.

Предложенные проектные инициативы направлены на создание благоприятной среды для самореализации молодых людей, раскрытия их таланта, потенциала и уникальных способностей, а также на формирование позитивного представления о селе. Из этого следует вывод о том, что представленные инициативы создают нормативно-правовую основу для систематической реализации просветительской деятельности в сельской среде. Это, в свою очередь, подчеркивает актуальность и практическую значимость проводимого исследования, а также его соответствие современным направлениям государственной политики.

Однако, несмотря на явный государственный и социальный запрос, наблюдается острый дефицит квалифицированных педагогических кадров, способных качественно осуществлять просветительскую деятельность в сельской среде. Следовательно, обнаруживается противоречие между потребностью

в педагогах, обладающих конкретными навыками, необходимыми для реализации просветительской деятельности в сельской среде, и отсутствием достаточного числа квалифицированных педагогических работников, готовых к данному виду деятельности. Учитывая этот факт, нами был проведен анализ локальных документов Ангарского педагогического колледжа, результатов итоговой аттестации выпускников, а также содержания учебных планов основных образовательных программ среднего профессионального образования (ООП СПО) по программам подготовки специалистов среднего звена (ППССЗ) специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах». Анализ был направлен на выявление наличия разделов и / или тем, охватывающих изучение феномена просветительской деятельности в сельской среде.

Согласно полученным данным, подробно представленным в нашем исследовании [7, с. 512], был сделан вывод о том, что просветительская деятельность в рамках учебных дисциплин колледжа рассматривается исключительно в общем ключе. Обучение студентов осуществляется без учета специфики сельской среды, особенностей сельской школы и своеобразия педагогического взаимодействия с различными категориями сельского населения. Проведенный анализ позволяет констатировать, что существующая система подготовки педагогических кадров в условиях педагогического колледжа не в полной мере отвечает современным вызовам, стоящим перед сельскими образовательными учреждениями, и представляет собой серьезную проблему, требующую незамедлительного решения.

Кроме того, следует акцентировать внимание на результатах проведенного анализа научно-методической литературы по вопросам подготовки педагогических кадров для осуществления просветительской деятельности в сельской местности. В процессе исследования были обнаружены работы, раскрывающие социокультурные особенности сельской среды и специфику жизненного уклада местных жителей [8]; исследованы организационно-педагогические условия функционирования сельской школы и ее роль в социокультурной жизни села [9–16]; изучены методические разработки, посвященные подготовке будущих педагогов и профессиональной деятельности учителя сельской школы [17–22]. Следует отметить, что значительная часть представленных в литературе материалов носит преимущественно теоретический или описательный характер. Методический инструментарий, представленный в указанных работах, создает некоторые методологические трудности для педагогических

⁴ Кадры для села. Молодежь села. URL: <https://молодёжьсела.рф/kadry-selo/> (дата обращения: 24.05.2025).

колледжей, где образовательный процесс характеризуется выраженной практико-ориентированной направленностью.

Разработка и внедрение в образовательный процесс структурно-содержательной модели формирования у студентов педагогического колледжа компетенций, необходимых для реализации просветительской деятельности в сельской среде, представляется не только актуальным, но и своевременным решением этой проблемы.

Работа отражает теоретическую значимость исследования и обладает практической направленностью, что обуславливает ее актуальность в контексте современных вызовов педагогического образования.

Цель исследования – теоретически обосновать и наглядно представить структурно-содержательную модель как эффективный инструмент формирования у студентов педагогического колледжа компетенций в области реализации просветительской деятельности в сельской среде.

Методы и материалы

Апробация предложенной модели осуществлялась на базе Ангарского педагогического колледжа и его филиала в г. Усолье-Сибирское в период с 2019 по 2025 г. В эксперименте приняли участие 349 человек: студенты, обучающиеся по специальности «Преподавание в начальных классах», и преподаватели Ангарского педагогического колледжа, директора сельских общеобразовательных учреждений и их заместители (заместитель директора по учебно-воспитательной работе и воспитательной работе), советники директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями, учителя и педагоги дополнительного образования, родители (законные представители) и обучающиеся из сельских территорий. Исследование осуществлялось в три этапа.

На констатирующем этапе исследования (2019–2020 гг.) был осуществлен комплексный анализ научной, психолого-педагогической и методической литературы по вопросам изучения специфики сельской среды, уникальности образовательного пространства сельской школы, самобытности сельского социума, особенностей взаимодействия педагога с различными представителями сельской общности. Полученные результаты были систематизированы и отражены в цикле авторских публикаций, раскрывающих социокультурные и образовательные аспекты сельской среды, а также особенности профессиональной деятельности педагога в условиях взаимодействия с различными социальными группами сельского социума [23]. В рамках исследования особое внимание было уделено анализу

образовательных практик педагогов дошкольного и дополнительного образования, работающих в сельской местности. Произведена интерпретация витального опыта выпускников сельских общеобразовательных учреждений (в настоящее время – студенты педагогического колледжа) с позиции их предстоящей профессиональной деятельности в условиях сельской среды.

На формирующем этапе исследования (2021–2024 гг.) был разработан детальный план экспериментальной работы. Осуществлено проектирование структурно-содержательной модели формирования у студентов педагогического колледжа компетенций, необходимых для осуществления просветительской деятельности в сельской среде, и ее апробация.

Обобщающий этап исследования (2024–2025 гг.) заключался в анализе данных, полученных в ходе экспериментальной работы. Основной задачей этапа являлась оценка соответствия организационно-ресурсных условий педагогического колледжа требованиям формирования у студентов педагогического колледжа компетенций, необходимых для проектирования и реализации просветительских программ / информационно-образовательных мероприятий в условиях сельской среды.

В ходе исследовательской работы использовался комплекс взаимодополняющих методов, обеспечивающих всестороннее изучение проблемы:

- сравнительный анализ современных исследований по вопросам реализации просветительской деятельности в сельской местности, включая специфику организации, структурное и содержательное наполнение просветительских программ / информационно-образовательных мероприятий;
- метаанализ научной, психолого-педагогической и методической литературы в области подготовки педагогических кадров для работы в условиях сельской среды;
- контент-анализ федеральной и региональной нормативно-правовой базы РФ, локальных документов Ангарского педагогического колледжа;
- комплекс социологических методов (педагогическое наблюдение, беседа, анкетирование, интервьюирование и др.);
- педагогическое проектирование: как метод обучения студентов (проектная деятельность, разработка и реализация просветительских проектов в условиях сельской среды); как инструмент исследования (разработка структурно-содержательной модели и методического сопровождения ее апробации);
- педагогический эксперимент с последующим анализом и интерпретацией результатов.

Результаты

Была разработана и визуализирована в виде блок-схемы структурно-содержательная модель формирования у студентов педагогического колледжа компетенций, необходимых для осуществления просветительской деятельности в сельской среде (рис.).

Разработанная структурно-содержательная модель представляет собой комплексную педагогическую систему, включающую три взаимосвязанных блока: концептуальный, технологический и критериально-оценочный.

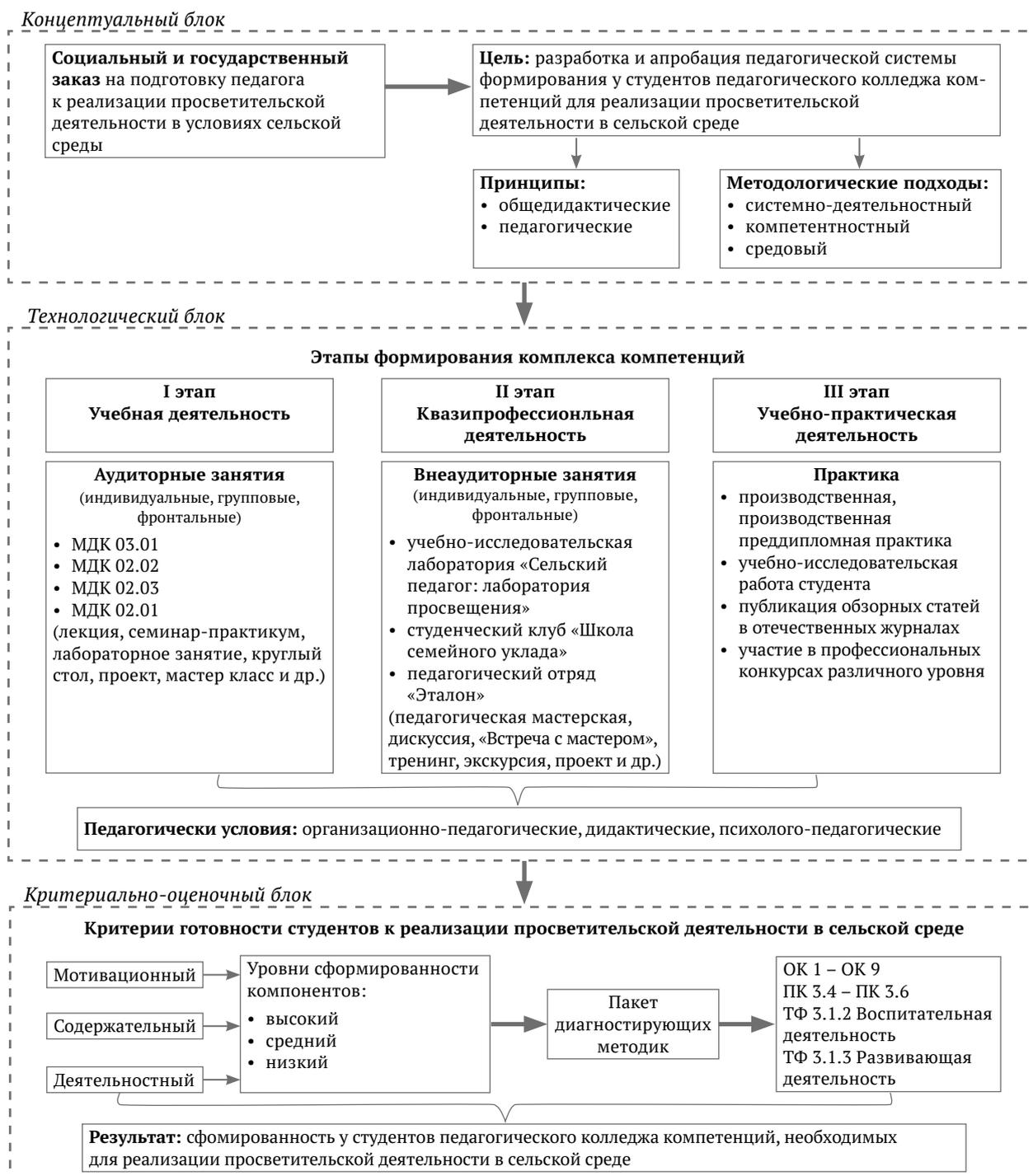


Рис. Структурно-содержательная модель формирования у студентов педагогического колледжа компетенций в области реализации просветительской деятельности в сельской среде

Fig. Structural and substantive model for developing teaching skills in future rural teachers

Концептуальный блок обусловлен социальным и государственным заказом на подготовку педагогических кадров, способных осуществлять просветительскую деятельность в условиях сельской среды. Целевой компонент блока заключается в разработке и апробации педагогической системы формирования у студентов педагогического колледжа компетенций, необходимых для реализации просветительской деятельности в сельской среде. Методологическую основу исследования составляет интеграция компетентностного, системно-деятельностного и средового подходов.

Компетентностный подход представляет собой методологическую основу подготовки студентов педагогического колледжа к реализации просветительской деятельности в условиях сельской среды. Теоретические основы этого подхода системно отражены в работах многих авторов. Ключевые идеи в контексте данного подхода обеспечивают активное включение студентов в процесс личностного и профессионального становления в профессии педагога, в том числе в сельской местности. Специфика компетентностного подхода применительно к просветительской деятельности в сельской среде включает:

- формирование общих и профессиональных компетенций, связанных с пониманием микросоциальной среды и особенностей взаимодействия с «разнородной аудиторией» сельского населения;
- разработку и реализацию просветительских программ, соответствующих образовательным потребностям жителей села;
- профессиональную адаптацию к работе в условиях ресурсной ограниченности сельской местности;
- рефлексию индивидуального педагогического опыта.

Основополагающие принципы системно-деятельностного подхода изложены в трудах отечественных ученых. Анализ научных работ демонстрирует согласованность исследователей в том, что теоретические идеи данного подхода способствуют формированию специалиста с активной жизненной позицией, высоким уровнем развития аналитических и творческих способностей, необходимых для осуществления просветительской деятельности в сельской среде. Применение системно-деятельностного подхода в образовательном процессе обеспечивает овладение студентами конкретными предметно-методическими знаниями и предметно-практическими умениями, направленными на проектирование и реализацию просветительских программ в сельской среде.

Предметно-методические знания включают:

1) теоретические основы организации просветительской деятельности с учетом социокультурных, экономических, географических особенностей сельской местности;

2) методы диагностики образовательных потребностей местного населения;

3) технологии проектирования просветительских программ, информационно-образовательных мероприятий в условиях сельской среды;

4) технологии адаптации содержательного контента просветительских программ к местным условиям.

Предметно-практические умения охватывают:

1) выявление и анализ социокультурных особенностей сельской среды;

2) мониторинг образовательных потребностей местного населения;

3) проектирование просветительских мероприятий с учетом местной специфики;

4) установление доверительных отношений с представителями разных поколений;

5) организация взаимодействия с различными категориями сельского населения;

6) использование ресурсов местных объединений для реализации просветительских инициатив;

7) оценка эффективности просветительской деятельности в сельской среде, ее коррекция на основе обратной связи от местного населения.

Обучение студентов в русле средового подхода является ключевым аспектом настоящей работы. Основываясь на выводах современных исследователей, был сделан вывод о необходимости создания в образовательном пространстве педагогического колледжа специальных условий для «погружения» студентов в специфику сельской среды. Для реализации данной задачи на базе Ангарского педагогического колледжа была создана и внедрена в образовательный процесс учебно-исследовательская лаборатория «Сельский педагог: лаборатория просвещения». Эта лаборатория является центром развития у студентов педагогического колледжа личностных качеств, предметно-методических знаний, предметно-практических умений, а также профессиональных компетенций, необходимых для успешной реализации просветительской деятельности в сельской среде.

Далее в предложенной схеме модели представлена система принципов обучения студентов. Метаанализ актуальных научных работ позволил выделить принципы, соответствующие цели исследования:

1) общедидактические принципы (соответствия, синтеза, научности, системности, доступности, наглядности, активности и др.);

2) педагогические принципы (культуросообразности и природосообразности; связи теории с практикой; систематичности и системности; сознательности и активности учащихся в обучении; положительной

мотивации и благоприятного климата обучения; сочетания коллективных и индивидуальных форм обучения).

Технологический блок. Основная часть модели представлена тремя этапами и соответствует одному году обучения студентов в колледже. Первый этап (учебная деятельность) предполагает углубленное теоретическое обучение студентов, которое достигается путем расширения и обогащения вариативной части программ учебных дисциплин, таких как МДК 03.01 «Теоретические и методические основы деятельности классного руководителя», МДК 02.02 «Организация работы группы продленного дня», МДК 02.03 «Основы формирования культуры безопасного поведения», МДК 02.01 «Организация внеурочной деятельности и общения младших школьников». В рамках аудиторных занятий студенты изучали вопросы, раскрывающие специфику организации учебно-воспитательного процесса в сельском социокультурном контексте; историческое многообразие культур и народностей на территории Иркутской области; традиционные народные промыслы и ремесла как ресурс просветительской деятельности; особенности жизненного уклада сельского населения, региональные практики социально-педагогического партнерства и другие аспекты, раскрывающие специфику сельской среды (геоурналистика).

Второй этап (квазипрофессиональная деятельность) ориентирован на целенаправленное педагогическое взаимодействие между студентами, преподавателями колледжа и педагогическими работниками из сельской местности, представителями сельской общественности. В рамках учебных дисциплин студенты продолжают изучать вопросы, характеризующие специфику сельской среды, сельской школы, сельского социума. Первостепенное значение на этом этапе отводится внеаудиторным занятиям: педагогическая мастерская, круглый стол, тематическая встреча с мастером / умельцем из сельских территорий и др. В этот период обучения у студентов отмечается активное обогащение предметно-методических знаний, предметно-практических умений в области проектирования и организации просветительских мероприятий в условиях сельской среды. Следует отметить инициативность и предпринимчивость в работе студентов на представленном этапе. Под руководством преподавателей и / или наставников из сельских школ студенты усердно планировали разнообразные по содержанию и форме программы информационно-образовательных мероприятий, разрабатывали конспекты, моделировали фрагменты наиболее интересных педагогических событий, направленные на просвещение целевой аудитории сельского населения (школьники, родители (законные представители),

молодежь, заинтересованные жители села). Из этого следует вывод о том, что успешность работы на данном и последующем этапе напрямую зависит от того, насколько образовательный процесс студентов приближен к реальным условиям жизни и работы в сельской местности.

Третий этап (учебно-профессиональная деятельность) заключается в непосредственном «погружении» студентов в условия сельской среды. В первую очередь речь идет о прохождении студентами колледжа производственной и производственной преддипломной практики в условиях сельских общеобразовательных учреждений. На данном этапе подготовки осуществляется активное закрепление и углубление теоретических знаний студентов о специфике микросоциокультурной среды сельской местности, сопровождающееся совершенствованием предметно-методических, предметно-практических умений. Особое внимание уделяется формированию компетенций в области проектирования и реализации просветительских программ на основе комплексного анализа образовательных потребностей местных жителей, а также развитию навыков установления доверительных отношений с представителями «разнородной аудитории» сельского населения для обеспечения эффективного педагогического взаимодействия. В результате происходит системное совершенствование общих и профессиональных компетенций, составляющих основу готовности будущих педагогов к осуществлению просветительской деятельности в условиях сельской среды.

Не менее важным аспектом деятельности студентов на данном этапе является работа над учебно-исследовательскими проектами (в том числе курсовыми и дипломными проектами / работами), направленными на решение актуальных проблем, связанных с сельской местностью. Тематика проектов разнообразна: от вопросов, касающихся внедрения современных образовательных технологий в учебно-воспитательный процесс сельских общеобразовательных учреждений, профориентации молодежи, семейного воспитания, до организации культурного досуга и развития общественных инициатив (территориальное общественное самоуправление) в сельских локациях.

Наиболее инициативные студенты, обладающие достаточным опытом, участвовали в профессиональных конкурсах, научно-практических конференциях различного уровня, где популяризировали идеи и возможности трудовой деятельности в условиях сельской школы / среды. Примерами могут служить: областной конкурс «Цифровые технологии в образовательной деятельности» (г. Иркутск), «Студент года», всероссийский конкурс лучших патриотических практик «Сохрани прошлое – защитим будущее»,

международная бизнес игра «Начинающий фермер» (г. Москва) и т. д.; IV Иркутская митап-конференция «Образование для устойчивого развития: взаимодействие, сотрудничество, инновации», региональная научно-практическая конференция «От инноваций педагога – к профессионализму выпускника» (г. Иркутск), всероссийская с международным участием научно-практическая конференция «Воспитание: региональный аспект. Проблемы, пути решения, опыт» (г. Иркутск), международная научно-практическая конференция «Молодежь. Образование. Общество» (г. Саянск); публикация в сборнике «Всероссийские научные чтения молодых исследователей, посвященные памяти В. А. Слостенина» (г. Горно-Алтайск), «Всероссийские с международным участием научные чтения молодых исследователей, посвященные памяти В. И. Даля» (г. Канск) и др.

Важно подчеркнуть, что значительная часть образовательного процесса была реализована в рамках учебно-исследовательской лаборатории «Сельский педагог: лаборатория просвещения», где осуществлялось целенаправленное формирование общих и профессиональных компетенций студентов.

В контексте нашего исследования теоретико-методологические основы организации подобных структур нашли исчерпывающее отражение в работах И. В. Артюховой, Е. Е. Тихомировой. Авторы детально раскрывают требования к созданию учебно-исследовательских лабораторий, включая организационные аспекты, типологию, принципы функционирования и технологии образовательного процесса [24; 25]. Следовательно, образовательная среда данной лаборатории занимает центральное место в системе профессиональной подготовки студентов колледжа, выступая ключевым элементом формирования комплекса компетенций, необходимых для реализации просветительской деятельности в сельской среде.

Важный элемент технологического блока – выделенная система условий, обеспечивающих результативность процесса формирования у студентов педагогического колледжа компетенций в области реализации просветительской деятельности в сельской среде. К их числу относятся: организационно-педагогические, дидактические, психолого-педагогические условия и организационно-ресурсные.

На основе теоретических положений, представленных в работе О. В. Галкиной [26], организационно-педагогические условия рассматриваются как комплекс мер, направленных на разработку системы поэтапного «погружения» студентов в профессиональную деятельность через непрерывную практическую подготовку, основанную на глубоком изучении особенностей макросоциокультурной среды

сельской местности; создание сетевого взаимодействия с различными образовательными организациями, общественными объединениями, выступающими в качестве потенциальных партнеров в реализации совместных просветительских проектов в сельской местности. К примеру, образовательные организации, включая учреждения дополнительного образования, культурно-досуговые центры, дома культуры, музеи, библиотеки, общественные организации / объединения, территориальные общественные самоуправления (ТОС), культурно-образовательные центры (КОЦ) для реализации совместных просветительских проектов; создание профессионально-ориентированной образовательной среды, реально моделирующей социокультурные условия сельской местности.

Согласно разработанной системе дидактических условий [27], образовательный процесс, нацеленный на формирование у студентов педагогического колледжа компетенций для осуществления просветительской деятельности в сельской среде, представлен следующими аспектами:

1) целенаправленный отбор содержания учебного материала с акцентом на социокультурные особенности сельской среды, в том числе изучение курса «Школа как социокультурный и просветительский центр села»;

2) применение разнообразных форм и методов обучения, ориентированных на формирование у студентов колледжа навыков работы в условиях полифункциональности, характерных для сельской среды;

3) моделирование педагогических ситуаций, требующих поиска и реализации просветительских решений в сельском социуме;

4) поэтапное увеличение самостоятельной работы студентов в овладении профессиональными компетенциями через систему учебных задач просветительской направленности;

5) разработка индивидуальных образовательных маршрутов студентов на основе учета личностного потенциала, сильных сторон профессиональной и просветительской деятельности, индивидуальной области интересов в сфере просветительской деятельности.

В процессе формирования у студентов педагогического колледжа комплекса компетенций, необходимых для осуществления просветительской деятельности в сельской местности, немаловажным является реализация психолого-педагогических условий. Ключевые аспекты реализации данных условий:

1) интеграция содержания учебных дисциплин знаниями о специфике макросоциокультурной среды сельского населения, образовательными потребностями и культурным потенциалом местных жителей;

2) применение активных методов обучения, включая проектную деятельность, ориентированную на разработку и реализацию просветительских программ для сельского населения, интерактивные игры, образовательные кейсы, моделирующие взаимодействие с различными социальными группами сельского населения, семинары, дискуссии, ориентированные на решение ситуативных проблем, характерных для сельской среды;

3) непосредственное включение практического этапа (учебно-профессиональная деятельность) обучения в сельский социальный контекст посредством организации волонтерских акций, культурно-просветительских проектов, виртуальных экскурсий и прохождения производственной практики, в том числе преддипломной, на базе сельских образовательных учреждений;

4) изменение роли преподавателя, который выступает организатором образовательной среды, направленной на самостоятельное и осознанное освоение студентами компетенций, необходимых для реализации просветительской деятельности в сельской среде [28].

Критериально-оценочный блок модели включает систему критериев и соответствующих показателей, обеспечивающих диагностику готовности студентов к реализации просветительской деятельности в условиях сельской среды. На основе анализа содержания научных работ [29–31] были определены основные компоненты, отражающие уровень сформированности комплекса необходимых компетенций, развитие которых свидетельствует об эффективности как самой просветительской деятельности в сельской среде, так и предложенной структурно-содержательной модели. Таким образом, в рамках исследования было выделено три взаимосвязанных компонента: мотивационный, содержательный, деятельностный.

Мотивационный компонент представляет собой устойчивую систему мотивов, потребностей, интересов, ценностных ориентаций и профессиональных убеждений, формирующих позитивное отношение студента к решению педагогических и социокультурных задач в сельской местности. Мотивационный компонент выражается в осознании и принятии будущим педагогом значимости просветительской деятельности в сельской среде.

Содержательный компонент характеризуется наличием системных теоретических знаний, включающих: специфику сельской среды (макро- и микро-

социокультурные аспекты); сущность и методический инструментарий просветительской деятельности, адаптированный к условиям села; способы продуктивного взаимодействия с различной категорией сельского населения (дети, молодежь, родители (законные представители), пожилые люди); принципы социального партнерства и сотрудничества с местной администрацией, предприятиями, культурно-досуговыми центрами, образовательными учреждениями, профессиональными учебными заведениями, общественными объединениями и т. д.

Деятельностный компонент модели включает: владение предметно-методическими знаниями, сформированность предметно-практических умений, освоение технологий планирования просветительской деятельности, компетенции в области проектирования информационно-образовательных мероприятий / программ, способность к принятию решений в конкретных профессионально-значимых и социокультурных ситуациях, возникающих в процессе взаимодействия с представителями сельской общественности. Этот компонент ориентирован на практическое применение усвоенных знаний через организацию и проведение информационно-образовательных (просветительских) мероприятий, просветительских проектов, адаптированных к социокультурным особенностям села и потребностям сельского населения. Уровень сформированности данного компонента демонстрирует эффективность реализации просветительских программ в условиях сельской среды и служит диагностическим критерием оценки комплекса общих и профессиональных компетенций будущих педагогов.

С учетом специфики исследования был выделен комплекс общих и профессиональных компетенций, регламентированных нормативно-правовой, учебно-методической документацией, определяющей требования к подготовке педагогических кадров⁵:

- ОК 01. Выбирать способы решения задач профессиональной деятельности применительно к различным контекстам;
- ОК 02. Использовать современные средства поиска, анализа и интерпретации информации и информационные технологии для выполнения задач профессиональной деятельности;
- ОК 03. Планировать и реализовывать собственное профессиональное и личностное развитие, предпринимательскую деятельность в профессиональной сфере, использовать знания

⁵ Об утверждении ФГОС СПО по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах. Приказ Министерства просвещения РФ № 742 от 17.08.2022; Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель). Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ № 544н от 18.10.2013; Об утверждении единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования». Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ № 761н от 26.08.2010. *ИПП Гарант*.

по финансовой грамотности в различных жизненных ситуациях;

- ОК 04. Эффективно взаимодействовать и работать в коллективе и команде;
- ОК 05. Осуществлять устную и письменную коммуникацию на государственном языке Российской Федерации с учетом особенностей социального и культурного контекста;
- ОК 06. Проявлять гражданско-патриотическую позицию, демонстрировать осознанное поведение на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей, в том числе с учетом гармонизации межнациональных и межрелигиозных отношений, применять стандарты антикоррупционного поведения (в ред. Приказа Минпросвещения РФ № 464 от 03.07.2024);
- ОК 07. Содействовать сохранению окружающей среды, ресурсосбережению, применять знания об изменении климата, принципы бережливого производства, эффективно действовать в чрезвычайных ситуациях;
- ОК 08. Использовать средства физической культуры для сохранения и укрепления здоровья в процессе профессиональной деятельности и поддержания необходимого уровня физической подготовленности;
- ОК 09. Пользоваться профессиональной документацией на государственном и иностранном языках;
- ПК 3.4. Выстраивать траекторию профессионального роста на основе результатов анализа эффективности воспитательной деятельности и самоанализа;
- ПК 3.5. Осуществлять педагогическое просвещение и сопровождение родителей обучающихся (их законных представителей);
- ПК 3.6. Организовывать взаимодействие с субъектами образовательного процесса для решения задач воспитания (родителями обучающихся (их законными представителями), коллегами, представителями учреждений культуры, спорта, здравоохранения и т. п.);
- 3.1.2 Трудовая функция. Воспитательная деятельность;
- 3.1.3 Трудовая функция. Развивающая деятельность.

Становится понятно, что в условиях сельской образовательной среды профессиональные компетенции педагога приобретают особую социально-педагогическую значимость. Педагог в сельской местности выполняет полифункциональную роль, выступая не только как субъект образовательного процесса, но и как культурно-просветительский деятель, инициатор социальных инициатив и активный

участник общественных объединений. Вследствие этого возникает необходимость в уточнении содержания профессиональной деятельности современного педагога, связанной с просветительской работой в сельской среде, которая включает: системное понимание социокультурных особенностей сельской среды и специфики жизненного уклада местного населения; способность к выстраиванию доброжелательных, добрососедских взаимоотношений с различными категориями местных жителей; владение технологиями проектирования и реализации различного рода просветительских мероприятий, адаптированных к потребностям сельского населения (включая образовательные лектории, культурно-досуговые мероприятия, семинары-практикумы, семейные клубы, проекты и др.).

При этом ключевым аспектом просветительской деятельности является способность педагога к организации конструктивного диалога с местным населением, предполагающая владение навыками коммуникации, убеждения, мотивации, рефлексии. Решение сложных педагогических, социокультурных и межличностных задач требует от педагога компетенций в области командного взаимодействия, сотрудничества и координации с социальными партнерами, такими как местные органы власти, представители общественных организаций, учреждения культуры, спорта, и другими заинтересованными сторонами. Учитель должен уметь координировать работу различных участников просветительского процесса, обеспечивая согласованность и эффективность их действий. Несомненно, данное сотрудничество способствует расширению возможностей, обогащению ресурсов для просветительской деятельности в сельской среде. В конечном счете сельскому педагогу необходимо владеть инструментами мониторинга и оценки эффективности реализации просветительских мероприятий / программ. Это позволит оперативно выявлять преимущества и недостатки просветительской деятельности, а также своевременно корректировать данный процесс для достижения поставленной цели и повышения результативности в области просвещения местного населения. В ином случае любые усилия педагога, связанные с повышением образовательного и культурного уровня сельских жителей, сохранением и развитием традиций, ценностей сельской семьи, пропагандой безопасного и здорового образа жизни, обеспечением культурного досуга, могут быть неэффективными или даже контрпродуктивными.

Для диагностики уровня сформированности указанного комплекса профессиональных компетенций предлагается использовать диагностический инструментарий, сконцентрированный на оценке

личностных качеств и профессиональной подготовке педагогов, планирующих работать в сельских образовательных учреждениях. Таким образом, уровень развития мотивационного компонента предлагаем диагностировать при помощи многофакторной личностной методики Р. Б. Кеттелла (16-PF – опросник) и методики мотивации к успеху (опросник Т. Элерса). Содержательный компонент – при помощи анкеты «Просветительская деятельность в сельской среде» и оценки студентов по специально разработанным диагностическим картам. Уровень развития деятельностного компонента модели выявляется при помощи опросника «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросанова и методики оценки коммуникативных и организаторских способностей личности (В. В. Синявский, Б. А. Федоришин).

На основании проведенного анализа отечественных и зарубежных исследований, а также изучения практического опыта в области профессиональной деятельности сельского педагога были выявлены основные тенденции подготовки студентов педагогического колледжа к реализации просветительской деятельности в сельской среде. Следует констатировать, что своеобразие социокультурного образовательного пространства сельских образовательных учреждений, самобытность сельского социума оказывают непосредственное влияние на профессиональную деятельность педагога [32; 33].

В соответствии с результатами экспериментальной работы были сделаны следующие выводы. Во-первых, педагог в сельской местности является активным участником в жизни села, «соратником» для местных жителей, способным решать разнообразные вопросы как педагогического, межличностного (социального), так и социокультурного характера [34]. Следовательно, сельскому педагогу крайне важно владеть компетентностью выстраивания продуктивных взаимоотношений с местным населением, представителями органов власти, общественных организаций и другими заинтересованными сторонами.

Во-вторых, понимание специфики сельской среды (микро- и макросоциокультурные особенности), самобытность жизненного уклада сельских жителей, уровень материальных и жилищных условий, а также преобладающие виды трудовой деятельности и физической активности в конкретном регионе способствуют комфортному пребыванию и достижению положительных результатов в педагогической и просветительской деятельности педагога в условиях сельской местности. Данной позиции придерживаются современные исследователи, такие как Л. В. Байбародова, М. П. Гурьянова, Н. А. Симбирцева, Р. М. Шерайзина и др.

В-третьих, изменения в целях и смыслах педагогической деятельности педагога в условиях сельской среды зависят от ряда факторов. К таковым относятся: наличие устойчивой системы знаний в области педагогической деятельности, включая теорию и практику образования, народного образования и воспитания, развития подрастающего поколения; владение комплексом научно-методических знаний, предметно-практических умений, обеспечивающих высокий уровень организации различного вида мероприятий / событий для местного населения; использование витагенного или педагогического опыта при взаимодействии с сельской ответственностью. Учитывая вышеизложенное, можно утверждать, что профессиональная деятельность современного педагога характеризуется увеличением многообразия педагогических задач и необходимостью обладания более широким набором компетенций, обеспечивающих готовность педагога к реализации просветительской деятельности в сельской среде. При этом просветительская деятельность приобретает первостепенное значение в работе и повседневной жизни педагога в условиях сельской среды.

В обоснование изложенного следует конкретизировать результаты экспериментальной работы, демонстрирующие эффективность разработанной структурно-содержательной модели формирования у студентов педагогического колледжа компетенций, необходимых для реализации просветительской деятельности в сельской среде. Апробация модели осуществлялась в течение 2019–2025 учебных годов на базе Ангарского педагогического колледжа и его филиала в г. Усолье-Сибирское. В эксперименте приняло участие 349 человек.

На констатирующем этапе был проведен анализ научно-методической литературы по вопросам специфики сельской среды и осуществлено интервьюирование студентов-выходцев из сельских школ с целью актуализации их витагенного опыта для совершенствования программы курса «Школа как социокультурный и просветительский центр села». Данный опыт также повлиял на процесс проектирования просветительских программ, акцентируя внимание на реальных проблемах местного населения.

Формирующий этап предполагал осмысление студентами сущности просветительской деятельности во всем ее разнообразии и особенностей ее реализации в условиях сельской среды. Образовательный процесс включал три направления:

1) обогащение рабочих программ инвариантной части плана ряда учебных дисциплин («Ведение в педагогическую деятельность», ПМ. 02 Организация внеурочной деятельности и общения детей младшего школьного возраста, ПМ. 03 Классное руководство;

2) увеличение количества практических занятий, предполагающих соотнесение теоретических знаний студентов с реальной педагогической, социокультурной ситуацией на селе, включая проектирование сценариев просветительских мероприятий и организацию психолого-педагогических практикумов. Это стало возможным благодаря созданию в образовательном пространстве колледжа учебно-исследовательской лаборатории «Сельский педагог: лаборатория просвещения»;

3) организация учебно-исследовательской работы студентов по выявлению и решению проблем сельской местности, сельского учителя (проектная деятельность, публикации обзорных статей в отечественных научных журналах, участие в профессиональных конкурсах различного уровня, написание и защита курсовых / дипломных проектов (работ).

В рамках выполнения задания производственной практики будущие педагоги демонстрировали способность к самостоятельной организации и проведению информационно-образовательных мероприятий, просветительских проектов, ориентированных на удовлетворение актуальных образовательных и социокультурных потребностей сельского населения. Важным показателем результативности стало получение высоких оценок и положительных отзывов от наставников, руководителей общеобразовательных учреждений. К примеру, более 72 % студентов были оценены отметкой *отлично* и 17 % на *хорошо* по итогам производственной и преддипломной практики. Руководители сельских образовательных учреждений отметили высокий уровень адаптивности студентов, их инициативность и творческий подход. Значимым результатом стало увеличение количества курсовых и дипломных проектов / работ, затрагивающих вопросы сельской школы (более 47 %), социализации сельского учителя, организации просветительской деятельности в условиях сельской среды, что свидетельствует о росте профессионального интереса и осознанного отношения к специфике работы в сельской местности.

Педагогический опыт, приобретенный студентами в процессе работы в сельской школе, был представлен на конкурсах и конференциях различного уровня. Респонденты исследования подчеркивают, что современный педагог сельской школы должен обладать широким спектром профессиональных компетенций, выраженной уверенностью в себе, эмоциональной устойчивостью и оптимизмом, необходимыми для успешного разрешения педагогических задач, охватывающих образовательные, межличностные и социальные аспекты жизнедеятельности сельчан. Данный факт свидетельствует о высоком уровне сформированности

необходимых компетенций, развитии навыков рефлексии и практического опыта общения, что, в свою очередь, демонстрирует результативность разработанной структурно-содержательной модели.

На завершающем этапе работы был проведен сравнительный анализ количественных показателей уровней сформированности компонентов модели, полученных в ходе констатирующего и обобщающего этапов эксперимента. Результаты свидетельствуют о положительной динамике в обеих группах, однако в экспериментальной группе зафиксированы статистически значимые изменения.

Мотивационный компонент показал положительную динамику в экспериментальной группе: количество студентов с низким уровнем снизилось с 29 % до 12 %, в то время как количество представителей высокого уровня возросло с 16 % до 33 %. В контрольной группе изменения были менее выражены: высокий уровень составил – 3 % (с 19 % до 22 %), низкий уровень – 4 % (с 29 % до 25 %). Полученные данные позволяют констатировать, что применение разработанной модели способствует устойчивой мотивации и осознанному интересу к просветительской деятельности в сельской среде.

Содержательный компонент показал наиболее существенные изменения. В экспериментальной группе 49 % обучающихся достигли высокого уровня сформированности данного компонента. Количество студентов с низким уровнем сократилось на 31 %, а средний уровень уменьшился с 41 % до 24 %, что свидетельствует о переходе значительной части студентов в категорию с высоким уровнем подготовки. Полученные данные позволяют сделать вывод об эффективности интеграции теоретических знаний о специфике сельской среды с практическими аспектами просветительской деятельности.

Деятельностный компонент также характеризуется значительным улучшением показателей: 37 % студентов экспериментальной группы достигли высокого уровня в отличие от 15 % в контрольной группе. При этом в экспериментальной группе наблюдалось снижение низкого уровня до 11 % по сравнению с 15 % в контрольной группе. Это свидетельствует об успешном формировании предметно-практических умений, развитии навыков, необходимых для организации и проведения просветительских мероприятий в условиях сельской местности.

Полученные данные доказывают эффективность предложенной структурно-содержательной модели формирования у студентов педагогического колледжа компетенций, необходимых для реализации просветительской деятельности в сельской среде, и подтверждают целесообразность дальнейшего внедрения разработанной модели в образовательный процесс педагогического колледжа.

Заключение

Исследование подтвердило актуальность и практическую значимость разработки структурно-содержательной модели формирования у студентов педагогического колледжа компетенций в области реализации просветительской деятельности в сельской среде.

На основе комплексного анализа научно-методической литературы подтверждена актуальность и социальная значимость проблемы подготовки педагогических кадров для сельских образовательных учреждений, обусловленная необходимостью преодоления дефицита квалифицированных специалистов, способных к осуществлению просветительской деятельности в сельской среде.

Анализ нормативно-правовой базы РФ и существующих научных исследований в области просветительской деятельности способствовал уточнению содержания понятия *просветительская деятельность в сельской среде*, отражающего ее специфические характеристики и функциональное назначение.

Конкретизирован состав общих и профессиональных компетенций для осуществления просветительской деятельности в условиях сельской среды.

Разработан и теоретически обоснован комплекс предметно-методических знаний, предметно-практических умений, адаптированных к специфике образовательного пространства сельской местности.

Разработана и эмпирически верифицирована структурно-содержательная модель формирования у студентов педагогического колледжа соответствующих компетенций, состоящая из трех взаимосвязанных блоков (концептуального, технологического, критериально-оценочного), интегрирующая компетентностный, системно-деятельностный и средовой подходы.

Выделен и научно обоснован комплекс педагогических условий, обеспечивающих положительную динамику формирования у студентов педагогического колледжа компетенций в области реализации просветительской деятельности в сельской среде.

Создана и внедрена в образовательный процесс колледжа учебно-исследовательская лаборатория «Сельский педагог: лаборатория просвещения», обеспечивающая условия для реализации образовательных программ и формирования у студентов профессиональных компетенций для осуществления просветительской деятельности в сельской местности.

Представленные в модели структурно-методологические аспекты обеспечивают формирование целостной системы профессиональной подготовки, где теоретические знания непосредственно воспроизводятся в практические действия, а приобретаемый опыт становится основой для дальнейшего профессионального совершенствования будущих педагогов-просветителей.

Перспектива исследования видится в изучении методического и психолого-педагогического сопровождения молодых специалистов (учителей) сельских школ и стратегий, направленных на их профессиональную адаптацию и закрепление в профессии.

Конфликт интересов: Автор заявил об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

Conflict of interests: The author declared no potential conflict of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

Литература / References

1. Симбирцева Н. А., Чельшева И. В. Просветительская деятельность: структурно-содержательный анализ понятия в отечественной традиции. *Педагогический журнал Башкортостана*. 2020. № 4-5. С. 127–140. [Simbirtceva N. A., Chelysheva I. V. Educational activities: Structural and content analysis of the concept in the national scientific tradition. *Pedagogical Journal of Bashkortostan*, 2020, (4-5): 127–140. (In Russ.)] <https://doi.org/10.21510/1817-3292-2020-89-90-4-5-127-140>
2. Смагина Т. А. Некоторые аспекты организации просветительской деятельности: от теории к практике. *Вестник Прикамского социального института*. 2023. № 1. С. 185–188. [Smagina T. A. Some aspects of organization of educational activities: From theory to practice. *Bulletin of Prikamsky Social Institute*, 2023, (1): 185–188. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/sdteta>
3. Ткачева Т. А. Просветительская деятельность будущего педагога в условиях сельской среды. *Педагогический ИМИДЖ*. 2021. № 2. С. 222–233. [Tkacheva T. A. Enlightenment activities of the future teacher in a rural environment. *Pedagogical IMAGE*, 2021, (2): 222–233. (In Russ.)] <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2021-15-2-222-233>
4. Чеха В. В. Просветительская и образовательная деятельность: перспективы взаимодействия. *Наука и школа*. 2025. № 2. С. 101–111. [Chekha V. V. Enlightenment and educational activities: Prospects for cooperation. *Nauka i shkola*, 2025, (2): 101–111. (In Russ.)] <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2025-2-101-111>
5. Dzhioeva G. K. Organization of cultural and leisure activities of students. *CITISE*, 2022, (2): 103–110. <http://doi.org/10.15350/2409-7616.2022.2.09>

6. Помелов В. Б. Просветительство как педагогический феномен. *Ярославский педагогический вестник*. 2018. № 2. С. 26–31. [Pomelov V. B. Enlightenment as a pedagogical phenomenon. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2018, (2): 26–31. (In Russ.)] <https://doi.org/10.24411/1813-145X-2018-10003>
7. Ткачева Т. А. Особенности подготовки будущего педагога сельской школы. *Педагогический ИМИДЖ*. 2022. Т. 16. № 4. С. 502–516. [Tkacheva T. A. Features of training the future teacher of a rural school. *Pedagogical IMAGE*, 2022, 16(4): 502–516. (In Russ.)] <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-4-502-516>
8. Тощенко Ж. Т., Великий П. П. Основные смыслы жизненного мира сельских жителей России. *Мир России. Социология. Этнология*. 2018. Т. 27. № 1. С. 7–33. [Toshhenko Zh. T., Velikij P. P. The main meanings of the rural residents of Russia's world. *Universe of Russia. Sociology. Ethnology*, 2018, 27(1): 7–33. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17323/1811-038X-2018-27-1-7-33>
9. Швачко Е. В., Калугина Т. А. Средовой подход в методологии педагогического исследования: содержательный и функциональный аспекты. *ВЕСТНИК "ӨРЛЕУ" – KST*. 2017. № 3. С. 21–25. [Shvachko E. V., Kalugina T. A. The environmental approach in the methodology of pedagogical research: Substantive and functional aspects. *VESTNIK "ÖRLEU" – KST*, 2017, (3): 21–25. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/zrsvrl>
10. Echazarra A., Radinger T. Learning in rural schools: Insights from PISA, TALIS and the literature OECD. *OECD Education Working Paper*, 2019, 196. <https://doi.org/10.1787/8B1A5CB9-EN>
11. Цыбулин Ю. С., Горбунова В. В. Проблемы социальной поддержки граждан, проживающих в сельской местности. *Неделя науки – 2023: конф.* (Ставрополь, 14–17 ноября 2023 г.) Ставрополь: СтГМУ, 2023. С. 418–419. [Cybulin Yu. S., Gorbunova V. V. Problems of social support for citizens living in rural areas. *Science Week 2023: Proc. Conf.*, Stavropol, 14–17 Nov 2023. Stavropol: SSMU, 2023, 418–419. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/nfmbij>
12. Redford M. Educational research and schooling in rural Europe: An engagement with changing patterns of education, space and place edited by Cath Gristy, Linda Hargreaves and Silvie R. Kučerová, Charlotte, NC, USA, Information Age Publishing, 2020, 407 pp., \$45.99 (pbk), ISBN 978-1-64802-163-3. *Journal of education for teaching*, 2021, 47(4): 632–633. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1928482>
13. Байбородова Л. В. Концептуальные идеи формирования психологически комфортной образовательной среды сельской школы. *Вестник Вятского государственного университета*. 2022. № 2. С. 112–121. [Bayborodova L. V. Conceptual ideas of the formation of a psychologically comfortable educational environment of a rural school. *Herald of Vyatka State University*, 2022, (2): 112–121. (In Russ.)] <https://doi.org/10.25730/VSU.7606.22.025>
14. Hargreaves L. Primary education in small rural schools: Past, present and future. *Life in schools and classrooms: Past, present and future*, ed. McLean R. New York: Springer, 217, 223–243. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3654-5_14
15. Еретнова Е. П., Сартакова Е. Е. Особенности и этапы становления современной сельской школы. *Научно-педагогическое обозрение*. 2019. № 5. С. 83–89. [Yeretnova E. P., Sartakova E. E. Features and stages of modern rural school formation. *Pedagogical review*, 2019, (5): 83–89. (In Russ.)] <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2019-5-83-89>
16. Аверкин В. Н., Каплунович Т. А. Современный контекст проблемы сохранения сельской школы. *Народное образование*. 2014. № 10. С. 16–21. [Averkin V. N., Kaplunovich T. A. The modern context of the problem of preserving rural schools. *Public education*, 2014, (10): 16–21. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/tfogir>
17. Гусев Д. А. Модель дидактической системы формирования компетенций у будущих педагогов сельской школы. *Начальная школа*. 2018. № 7. С. 44–49. [Gusev D. A. Model of didactic system of forming competences of future teachers of rural school. *Elementary school*, 2018, (7): 44–49. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/xzbhal>
18. Ланина С. Ю. Факторы профессионального развития педагога сельской школы. *Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта*. 2022. № 4. С. 216–219. [Lanina S. Yu. Factors of professional development of a rural school teacher. *Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta*, 2022, (4): 216–219. (In Russ.)] <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2022.4.p216-219>
19. Куликова Е. В. Профессиональное саморазвитие учителя сельской малокомплектной школы: к постановке проблемы. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2024. № 2. С. 54–62. [Kulikova E. V. The professional self-development of the teacher of the rural ungraded school: The statement of the question. *Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*, 2024, (2): 54–62. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/hcgbom>
20. Amini C., Nivorozhkin E. The urban-rural divide in educational outcomes: Evidence from Russia. *International Journal of Educational Development*, 2015, 44: 118–133. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.07.006>
21. Kapur R. Education in rural areas. *Acta Scientific Agriculture*, 2018, 3(7). <https://doi.org/10.31080/ASAG.2019.03.0520>

22. Шерайзина Р. М., Александрова М. В., Тращенко С. А. Подготовка современного учителя к работе в сельской школе: ведущие компетенции и индивидуализированные модели организации профессионального развития. *Научно-педагогическое обозрение*. 2024. № 6. С. 29–37. [Sherayzina R. M., Aleksandrova M. V., Trashhenkova S. A. Preparing a modern teacher for work in a rural school: Key competencies and individualized models of organizing professional development. *Pedagogical review*, 2024, (6): 29–37. (In Russ.)] <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-6-29-37>
23. Ткачева Т. А. Специфика сельской среды в контексте профессиональной деятельности педагога. *Эпоха науки*. 2022. № 31. С. 170–176. [Tkacheva T. A. The specifics of the rural environment in the context of a teacher's professional activity. *Era of science*, 2022, (31): 170–176. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/xgxlcx>
24. Артюхова И. В. Учебная лаборатория как современная форма организации учебной деятельности в экономическом вузе. *Креативная экономика*. 2019. Т. 13. № 12. С. 2435–2446. [Artyukhova I. V. The educational laboratory as a modern form of organization of educational activity in economic university. *Creative economy*, 2019, 13(12): 2435–2446. (In Russ.)] <https://doi.org/10.18334/ce.13.12.41429>
25. Тихомирова Е. Е. Студенческая научная лаборатория как площадка для формирования культурной восприимчивости. *Научное обозрение. Педагогические науки*. 2017. № 6-1. С. 131–138. [Tikhomirova E. E. Student's scientific laboratory as the platform for formation of the cultural susceptibility. *Scientific Review. Pedagogical science*, 2017, (6-1): 131–138. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ziejcl>
26. Галкина О. В. Организационно-педагогические условия как категория научно-педагогического исследования. *Известия Самарского научного центра РАН*. 2008. Т. 10. № 6-2. С. 30–36. [Galkina O. V. Organizational-pedagogical conditions as a category of scientific-pedagogical research. *Izvestia of Samara Scientific Center of the RAS*, 2008, 10(6-2): 30–36. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/sedlzn>
27. Лучникова Е. В. Дидактические условия в образовательном процессе. *Colloquium-journal*. 2019. № 24-5. С. 16–17. [Luchnikova E. V. Didactic conditions in the educational process. *Colloquium-journal*, 2019, (24-5): 16–17. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ulatmc>
28. Мельников С. Л., Карнеева О. А. Психолого-педагогические условия формирования компетентности личности студента в процессе обучения в вузе. *Вестник Брянского государственного университета*. 2014. № 1. С. 238–243. [Melnikov S. L., Karneeva O. A. Psychology and pedagogical conditions of formation of competence the identity of the student in the course of training in higher education institution. *The Bryansk State University Herald*, 2014, (1): 238–243. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/tlfbdf>
29. Черанева В. И. Подготовка сельского учителя к реализации профориентационного компонента дидактической системы. *Концепт*. 2023. № 7. С. 24–34. [Cheraneva V. I. Preparation of a rural teacher for the implementation of the career guidance component of the didactic system. *Concept*, 2023, (7): 24–34. (In Russ.)] <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2023-11059>
30. Ушницкая С. Е., Алексеева Е. А. Методическое сопровождение сельских учителей через индивидуальные образовательные маршруты. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2023. № 12. С. 145–151. [Ushnitskaya S. E., Alekseeva E. A. Methodological support for rural teachers through individual educational routes. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, 2023, (12): 145–151. (In Russ.)] <https://doi.org/10.24158/spp.2023.12.20>
31. Баягантаев Г. Г., Иванова А. В. Развитие профессиональных компетенций молодых педагогов в условиях сельской школы в контексте непрерывного образования. *Педагогический журнал*. 2022. Т. 12. № 3-1. С. 704–711. [Bayagantaev G. G., Ivanova A. V. Development of professional competencies of young teachers in a rural school in the context of continuous education. *Pedagogical Journal*, 2022, 12(3-1): 704–711. (In Russ.)] <https://doi.org/10.34670/AR.2022.57.98.099>
32. Гурьянова М. П. Развитие социально-педагогической деятельности с детьми и семьями в пространстве места жительства. М.: ИИДЦВ РАО, 2018. 155 с. [Guryanova M. P. *Developing social and pedagogical family activities in residential areas*. Moscow: ISCFE RAO, 2018, 155. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/yutmrsv>
33. Шерайзина Р. М., Александрова М. В., Ефлова З. Б. Сельская школа и сельский учитель: продуктивные российские и зарубежные практики. *Вестник Томского государственного университета*. 2021. № 466. С. 190–201. [Sherayzina R. M., Aleksandrova M. V., Eflova Z. B. The rural school and the rural teachers: Productive Russian and international practices. *Tomsk State University Journal*, 2021, (466): 190–201. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17223/15617793/466/23>
34. Гусев Д. А., Повshedная Ф. В. Педагогика: дидактическая система подготовки учителя сельской школы. СПб.: Лань, 2022. 116 с. [Gusev D. A., Povshednaja F. V. *Pedagogy: A didactic system for training rural school teachers*. St. Petersburg: Lan, 2022, 116. (In Russ.)]

оригинальная статья

eLibrary EDN: VQUOXI

О проблеме ненормативной лексики в молодежной среде

Комашинская Татьяна Сергеевна

Филиал Владивостокского государственного университета

в г. Уссурийске, Россия, Уссурийск

eLibrary Author SPIN: 5069-1527

komashinskaya.ts@vvsu.ru

Стасюк Екатерина Сергеевна

Филиал Владивостокского государственного университета

в г. Уссурийске, Россия, Уссурийск

Шинковская Алина Андреевна

Филиал Владивостокского государственного университета

в г. Уссурийске, Россия, Уссурийск

Аннотация: В статье рассмотрена актуальная для современного общества проблема использования в речи ненормативной лексики. Сегодня нецензурные слова и выражения можно встретить практически повсеместно, но наиболее актуально эта проблема звучит в молодежной среде. Многие молодые люди утверждают, что они не ругаются, не выражают эмоции, а просто «так разговаривают» и не видят в этом какой-то проблемы. Тем не менее проблема использования в речи ненормативной лексики существует. В Российской Федерации ненормативная лексика запрещена Федеральным законом от 05.05.2014 № 101-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон "О государственном языке Российской Федерации" и отдельные законодательные акты РФ в связи с совершенствованием правового регулирования в сфере использования русского языка». За употребление определенных слов предусмотрено наказание в виде штрафов или лишения свободы. Цель исследования – обсудить проблему использования ненормативной лексики с точки зрения духовно-нравственных ценностей и законов, прописанных в Конституции нашей страны, а также проанализировать отношение студентов к сквернословью. В работе приводится краткий обзор действующих законов, запрещающих использование ненормативной лексики. Показано, что российские законы защищают русский язык, традиционные духовно-нравственные ценности, создают условия для нравственного развития и воспитания молодого поколения, а также, согласно поправкам, принятым к действующей Конституции в 2020 г., поддерживают веру в Бога, которую нам «передали предки». В исследовании приводятся данные опроса, проведенного в октябре 2024 г. в Уссурийском филиале Владивостокского государственного университета. В опросе принял участие 301 человек. Сделан вывод о том, что более половины респондентов равнодушно относятся к использованию ненормативной лексики, не задумываются о воздействии матов на чувства окружающих и на свое собственное физическое и психическое здоровье. Вместе с тем значительная часть опрошенных готова отказаться от сквернословия, если им будет наглядно показан вред этого явления. Поэтому перед педагогическим сообществом стоит актуальная задача воспитания культуры речи в молодежной среде.

Ключевые слова: ненормативная лексика, нецензурные выражения, сквернословие, русский язык, вербальные девиации, воспитание, духовно-нравственные ценности, молодежь, культура речи

Цитирование: Комашинская Т. С., Стасюк Е. С., Шинковская А. А. О проблеме ненормативной лексики в молодежной среде. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки.* 2026. Т. 10. № 1. С. 76–84. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-1-76-84>

Поступила в редакцию 19.05.2025. Принята после рецензирования 30.06.2025. Принята в печать 14.07.2025.

original article

Obscene Language among Youth

Tatyana S. Komashinskaya

Branch of Vladivostok State University in Ussuriysk, Russia, Ussuriysk

eLibrary Author SPIN: 5069-1527

komashinskaya.ts@vvsu.ru

Ekaterina S. Stasyuk

Branch of Vladivostok State University in Ussuriysk, Russia, Ussuriysk

Alina A. Shinkovskaya

Branch of Vladivostok State University in Ussuriysk, Russia, Ussuriysk

Abstract: The current extensive profanity in the speech of young people is a nation-wide social issue. For some young people, obscene language does not convey emotions: it is just the way they talk. However, public profanity is prohibited by the Federal Law On the State Language of the Russian Federation (May 5, 2014, no. 101-FZ) and some other legislative acts. Public use of certain obscene words is punishable by fines and imprisonment. The amendments

to the Constitution adopted in 2020 stipulate the traditional religion as an intergenerational value. The authors analyzed the problem of obscene language from the legal, spiritual, and moral prospects, as well as studied the attitude of university students to profanity. A brief review of the current laws on profanity shows that Russian laws protect the Russian language, as well as the traditional spiritual and moral values it represents, and create conditions for the moral upbringing of the young generation. The survey conducted in October 2024 featured 301 students of the Vladivostok State University in Ussuriysk, Russia. More than half of the respondents were indifferent to public profanity and did not care about the impact of obscenities on the feelings of others and on their own physical and mental health. Some of them would give up swearing if they were demonstrated the harm of this phenomenon. The national pedagogical community faces the urgent task of fostering a culture of speech among young people.

Keywords: obscene language, profanity, strong language, Russian language, verbal deviations, education, spiritual and moral values, youth, culture of speech

Citation: Komashinskaya T. S., Stasyuk E. S., Shinkovskaya A. A. Obscene Language among Youth. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2026, 10(1): 76–84. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-1-76-84>

Received 19 May 2025. Accepted after review 30 Jun 2025. Accepted for publication 14 Jul 2025.

Введение

Примерно два десятилетия назад студенты Педагогического института, возвращаясь на занятия после практики в школе, с удивлением и возмущением начали говорить о том, что в некоторых школах дети «матерятся в присутствии учителя, и даже на уроке». В настоящее время студентов уже не удивить ругательствами школьников. Да и преподаватели, готовя студентов к педагогической практике, разбирают в том числе и те ситуации, где им может встретиться сквернословие.

Сегодня грязное, скверное слово можно встретить практически везде. Эти слова и выражения отвоевывают себе все новые территории, на которых еще недавно их было практически невозможно услышать. Нецензурные слова слышатся в подъездах многоэтажек, в транспорте, в популярных телевизионных программах, в спортзалах и кафе, в больницах, в учебных аудиториях и даже в детских садах. Ненормативная лексика стала почти «нормальным явлением». Но так ли «нормально» это явление?

Современные лингвисты рассматривают ненормативную лексику как довольно обширное понятие. Согласно мнению многих ученых, с древних времен в русском народе эту лексику называли сквернословием [1–3]. Термин *сквернословие* происходит от почти забытого слова *скверна*, т. е. всего самого мерзкого, отвратительного и гадкого. Например, В. И. Даль относил к скверне все Богопротивное. Аналогичное отношение к ненормативной лексике и у многих других исследователей «великого и могучего». Так, в толковом словаре С. И. Ожегова слово *матерщина* определяется как *неприличная брань*, т. е. употребление злых, оскорбительных и унижительных слов.

Простое население, как правило, считает ненормативной лексикой нецензурную брань с использованием матерных выражений (мата) [1]. При этом сам термин *нецензурная* обозначает наличие запрета на использование такой лексики в печатном виде.

Констатируя тот факт, что использование ненормативной лексики стало, к сожалению, практически обыденным явлением в нашей повседневной действительности, исследователи пытаются найти причины этого явления [4–6]. В литературе указываются различные причины: биологические, психологические, социокультурные, социальные и др. Чаще всего использование нецензурной лексики связывают с отсутствием воспитания, что наиболее ярко проявляется в молодежной среде. Многие ученые видят причину толерантного отношения молодежи к ненормативной лексике в современном языковом процессе демократизации речи, а также в разрушении идеологии и уничтожении «былых табу», заключающихся в традиционных нормах и ценностях. Анализируя проблему функционирования нецензурной лексики в кинофильмах, медиапространстве, социокультурной среде, некоторые авторы отмечают, что молодое поколение оценивает мат в фильмах и социальных сетях как «положительное явление» [7–9]. В то время как представители старшего поколения воспринимают сквернословие как признак очевидного упадка общества.

В работах [10–12] в качестве основных причин использования нецензурных выражений названы тревожность, агрессивность, а также постоянные стрессы. При этом авторы подчеркивают, что употребление такой лексики сказывается на умственном и психическом развитии личности. Что, в свою очередь, влечет за собой такие отрицательные

последствия, как социальная деградация человека. Также исследователи утверждают, что вербальные девиации оказывают негативное воздействие в первую очередь на молодое поколение.

В целом практически все исследователи обращают внимание на тот факт, что в настоящее время в молодежной среде наблюдается тенденция, при которой использование ненормативной лексики воспринимается как норма, принятая в современном обществе [13–17]. В то же время окружающие проявляют пассивность по отношению к использованию ненормативной лексики, что способствует ее распространению. Обычно нецензурный стиль общения не осуждается и не пресекается, а иногда даже получает одобрение и поддержку. В результате значительная часть современного российского общества воспринимает ненормативную лексику как «норму общения».

Сложившаяся социокультурная ситуация в отношении использования русского языка может быть охарактеризована как кризисная. Вместе с тем ряд исследователей, в основном из сфер педагогики и культуры, выражают явную озабоченность по поводу формирования речевой культуры в молодежной среде, улучшения качества общения и соответствия лексики традиционным нравственным ценностям [18–21].

В 2019 г. Финансовый университет при Правительстве РФ изучил распространение нецензурных выражений в городах России с населением более 250 тыс. человек. Согласно этому исследованию, чаще всего ненормативную лексику можно встретить в столице Приморского края – г. Владивосток¹. Исследователи задавали жителям городов следующий вопрос: *Скажите, пожалуйста, среди ваших друзей и знакомых часто ли в разговорах используется ненормативная лексика, нецензурные выражения, или их используют редко?* В результате 30 % респондентов в г. Владивостоке указали, что *часто* используют такие выражения. В целом исследование показало, что *часто и довольно часто* нецензурные слова слышат около 18 % жителей средних и крупных городов нашей страны.

Цель работы – обсудить проблему использования ненормативной лексики с точки зрения духовно-нравственных ценностей и законов, прописанных в Конституции нашей страны, а также проанализировать отношение студентов к сквернословью.

Актуальность исследования обусловлена значительным распространением сквернословия в окружающем мире, особенно в молодежной среде. Научная новизна заключается в выявлении отношения учащейся молодежи и преподавателей Уссурийского филиала Владивостокского государственного

университета к проблеме использования ненормативной лексики. Данное исследование может быть полезным для дальнейшего выявления причин распространения сквернословия, а также планирования комплекса исследований и мероприятий по формированию уважительного отношения к русскому языку, воспитанию культуры речи в молодежной среде, уменьшению ненормативной лексики в повседневной жизни.

Методы и материалы

В качестве методов исследования использовались анализ, изучение и обобщение материалов научных источников, нормативно-правовых документов, а также опрос, проведенный с помощью онлайн-технологий, и устный опрос после проведенных мероприятий.

Результаты исследования были получены на основе анализа фактического материала, собранного и проанализированного при проведении онлайн-анкетирования в октябре 2024 г. Был опрошен 301 человек Уссурийского филиала Владивостокского государственного университета (ВВГУ) – 17 преподавателей и 284 студента различных курсов. Отметим, что филиал включает в себя несколько структурных подразделений. Поэтому среди опрошенных были студенты, обучающиеся по программам профессионалитета, среднего профессионального образования, а также получающие высшее образование в Педагогическом институте. Большинство опрошенных (78,7 %) были представительницами женского пола.

Авторами был составлен и использован тест-опросник, включающий в себя 15 вопросов относительно темы исследования.

Результаты

Результаты опроса показали, что более половины респондентов употребляют ненормативную лексику и равнодушно относятся к использованию мата в своей речи. Они не задумываются о воздействии сквернословия на чувства окружающих и на свое собственное физическое и психическое здоровье. Вместе с тем значительная часть опрошенных готова отказать от сквернословия, если им будет показан вред этого явления.

Возникает вопрос: является ли употребление ненормативной лексики «проблемой» для общества или это законное право каждого человека на свободу слова и «яркий» способ самовыражения?

Отметим, что наиболее обосновано и убедительно о сквернословии как о проблеме говорят представители Русской православной церкви [22–25].

¹ Названы города России, где чаще всего матерятся. ТАСС. 03.01.2020. URL: <https://tass.ru/v-strane/7461971> (дата обращения: 12.04.2025).

Их поддерживает педагогическое сообщество, которое в своем большинстве обеспокоено тем, что «сегодня употребление ругательств подростками становится открытым, активным и повсеместным» [26, с. 91]. Также об увеличении частоты использования ненормативной лексики как о проблеме говорят представители различных учреждений, в том числе и военных [27–30].

Вместе с тем значительная часть нашего общества не видит проблемы в регулярном или эпизодичном использовании ненормативной лексики [10; 17]. И даже наоборот, связывает ограничение использования некоторых слов с неправомерной цензурой, с ограничением права на свободу слова. В этом состоит одна из практически неразрешимых проблем современного толерантного мира. Возможно ли совместить многочисленные права и свободы современного гражданина, которые зачастую противоречат друг другу? Должен ли человек ограничивать свой словарный запас?

Например, в современном обществе законное право человека на свободу слова сталкивается с правом на защиту чести и достоинства. Кроме того, право на использование ненормативной лексики может противоречить праву на защиту духовных и моральных ценностей, а также законному праву родителей защищать своих детей от морального разложения.

Отметим, что для выхода из сложившейся ситуации российское законодательство твердо и однозначно призывает граждан отказаться от нецензурной лексики. Так, с 2014 г. в нашей стране действует Федеральный закон от 05.05.2014 № 101-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон "О государственном языке Российской Федерации" и отдельные законодательные акты РФ в связи с совершенствованием правового регулирования в сфере использования русского языка»², запрещающий ненормативную лексику при показе фильмов в кинотеатрах, при публичном показе произведений искусства и народного творчества. Хотя позже правительство несколько «смягчило» закон, разрешив показ фильмов с матами, если на дисках указано предупреждение о ненормативной лексике и стоит определенная маркировка.

Если кто-то решит сквернословить в публичном месте, выражая таким образом свое внутреннее

состояние, то, согласно ст. 20.1 Кодекса Российской Федерации об административных правонарушениях (КоАП РФ)³, на него могут наложить штраф в размере до 1000 рублей или арестовать на 15 суток. Если же ненормативная лексика оскорбляет полицейских или звучит во время митингов и публичных выступлений, а также оскорбляет чувства верующих, то штрафы кратно увеличиваются, а ограничение свободы может достигнуть нескольких лет.

Более того, Федеральный закон от 18.03.2019 № 30-ФЗ «О внесении изменения в Федеральный закон "Об информации, информационных технологиях и о защите информации"»⁴ устанавливает порядок ограничения доступа к информации, выражающейся в неприличной форме, которая оскорбляет человеческое достоинство и общественную нравственность. Этот закон обязывает владельцев платформ в информационно-телекоммуникационных сетях, в том числе в сети Интернет, принимать меры по удалению указанной информации и по ограничению доступа к информационным ресурсам, распространяющим данную информацию.

В целом российские законы запрещают сквернословие и защищают традиционные духовно-нравственные ценности, создают условия для формирования крепкой семьи и нравственного развития детей, поддерживают веру в Бога, которую нам «передали предки». Об этом заявляют поправки, принятые к действующей Конституции РФ⁵ в 2020 г. Законодательство достаточно жестко ограничивает употребление нецензурных выражений, оскорбляющих человеческое достоинство и нравственность, выражающих неуважение к обществу и государству. Несмотря на такую основательную защиту русского языка, каждый день наши сограждане сталкиваются со сквернословием.

На вопрос *«Употребляете ли Вы в своей речи нецензурные слова и выражения, если да, то как часто?»* 63,1 % опрошенных ответили *«иногда»*, 23,3 % – дали ответ *«часто»*. Только 13,6 % опрошенных преподавателей и студентов *«никогда»* не используют мат в своей речи.

На вопрос *«От кого Вы чаще всего слышите нецензурные выражения?»* большинство респондентов ответили, что чаще всего слышат маты от окружающих (55,5 %) и от друзей (21,3 %). По 10 % указали, что слышат нецензурные выражения от одноклассников

² О внесении изменений в Федеральный закон «О государственном языке РФ» и отдельные законодательные акты РФ в связи с совершенствованием правового регулирования в сфере использования русского языка. ФЗ № 101-ФЗ от 05.05.2014. СПС КонсультантПлюс.

³ Кодекс РФ об административных правонарушениях № 195-ФЗ от 30.12.2001 (ред. от 28.11.2025). СПС КонсультантПлюс.

⁴ О внесении изменения в Федеральный закон «Об информации, информационных технологиях и о защите информации». ФЗ № 30-ФЗ от 18.03.2019. СПС КонсультантПлюс.

⁵ Конституция РФ. Принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020. СПС КонсультантПлюс.

и от детей. Отметим, что от родителей или родственников опрашиваемые слышат маты реже всего (3,2 %).

На вопрос *Как Вы думаете, почему человек сквернословит?* можно было дать несколько вариантов ответов. Наиболее популярными были следующие ответы:

- 254 человека (84,4 %) – *когда эмоции «зашкалывают»;*
- 111 человек (36,9 %) – *это делает речь эмоциональнее;*
- 75 человек (24,9 %) – *используют маты «для связки» слов;*
- 55 человек (18,3 %) – *ругаются с детства и считают мат своей привычкой;*
- 23 человека (7,6 %) – *считают мат модной субкультурой;* столько же человек считают, что *мат помогает установить контакт с людьми;*
- 14 человек (4,7 %) – *считают мат показателем взрослости.*

На этот вопрос респонденты также могли дать свой вариант ответа. Приведем некоторые из ответов: *низкий уровень воспитания, искренность в общении, жизнь тяжелая, мат – это такие же слова, а по-другому иногда никак.*

Результаты ответов на вопрос *Что Вы чувствуете, когда нецензурно ругаетесь?* представлены на рисунке. Респонденты могли выбрать несколько вариантов ответов. Самым популярным оказался ответ – *ничего*. Его выбрали 183 человека из 301. То есть более 60 % опрошенных заявили, что ничего не чувствуют в тот момент, когда нецензурно выражаются. Вместе с тем 77 человек (25,6 %) испытывают *неловкость, смущение, стыд*, а *облегчение* от ругательств получают 62 человека (20,6 %).

Следующий вопрос звучал так: *Как Вы думаете, что чувствуют люди, когда слышат бранные слова?* Ответы на этот вопрос тесно пересекаются с предыдущими ответами. Самым популярным ответом опять стало – *безразличие* (65,4 %). 16,9 % респондентов считают, что другие люди испытывают *неловкость, смущение, стыд*. Примерно поровну разделились голоса между *злостью, гневом* (9 %) и *огорчением* (8,7 %).

Несмотря на большой процент «безразличия» к нецензурной брани, более половины опрошенных (65,4 %) признали, что сквернословие является актуальной проблемой в обществе. Примерно столько же респондентов (62,8 %) не хотят, чтобы их дети употребляли в своей речи нецензурные слова. Хотя значительный процент опрошенных (35,5 %) опять проявили безразличие, признав, что им *все равно* будут ли их дети употреблять ненормативную лексику. Возможно, это связано с тем, что большинство опрошенных – это студенты, которые пока еще не имеют своих детей.

Следующие два вопроса касались взаимосвязи здоровья и нецензурной брани.

При ответе на вопрос *Как Вы думаете, как влияют на Ваше здоровье бранные слова?* были получены следующие результаты: подавляющее большинство опрошенных (79,4 %) считают, что бранные слова *никак не влияют* на их здоровье; несколько человек (2,3 %) посчитали, что материться – это даже *хорошо* для здоровья; и только 18,3 % респондентов отметили, что маты *плохо* отражаются на их здоровье.

В продолжение предыдущего вопроса звучал следующий: *Если бы Вы знали, что бранные слова плохо влияют на Ваше здоровье, то Вы перестали бы употреблять их в своей речи?* Были получены ответы: 57,8 % – *Если бы привели доказательства, то, наверно, перестал(а) бы;* 34,2 % – *Конечно, перестал(а) бы;* 8 % – *Нет, не перестал(а) бы*. Более половины респондентов находятся в ситуации выбора. Они хотели бы получить убедительные доказательства вреда бранных слов на здоровье человека. В этом случае 57,8 % опрошенных готовы перестать материться. Следовательно, нужны современные научные исследования, способные доказать людям, что сквернословие пагубно отражается на их собственном здоровье и здоровье их окружения. Если такие исследования будут достаточно наглядными и убедительными, будут активно пропагандироваться среди населения, то большинство граждан готовы отказаться от нецензурной брани.

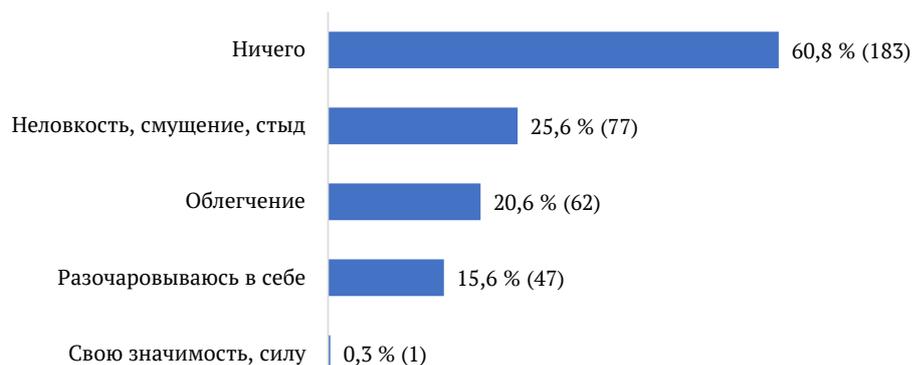


Рис. Распределение ответов на вопрос: *Что Вы чувствуете, когда нецензурно ругаетесь?*
Fig. Responses to the question: *What do you feel when you are using obscene words?*

В настоящее время бранные слова получили достаточно широкое распространение. В следующем вопросе – *Чем, по-вашему, можно объяснить широкое распространение мата в нашем обществе?* – было предложено указать причины этого явления. Респонденты могли выбрать несколько вариантов ответов, наиболее популярными из которых стали:

- 172 человека (57,1 %) – *эмоциональная неустойчивость*;
- 170 человек (56,5 %) – *большое количество стрессов*;
- 116 человек (38,5 %) – *низкий уровень образования*;
- 113 человек (37,5 %) – *низкий уровень культуры*;
- 69 человек (22,9 %) – *глубокие исторические корни*;
- 68 человек (22,6 %) – *безнаказанность*;
- 63 человека (20,9 %) – *негласный престиж сквернословия*;
- 39 человек (13 %) – *отсутствие цензуры в СМИ*.

И, наконец, в последнем вопросе – *Как, по-вашему, можно бороться со сквернословием?* – было предложено указать, как же бороться со сквернословием. Сразу отметим, что 131 человек (43,5 %) считает, что бороться с матом бесполезно. Возможно, это та часть опрошенных, которая безразлично относится к цензурной брани и не считает сквернословие проблемой.

Самым популярным средством борьбы с матом, которое выбрал 191 человек (63,5 %), было – *заниматься самовоспитанием*. Еще один «созидательный метод», которому отдали предпочтение 123 человека (40,9 %), заключался в создании *моды на культурную речь*.

Запретительные меры также пользовались популярностью, но в значительно меньшей степени. Так, 31 человек (10,3 %) предложил *ужесточить цензуру в СМИ*, а 30 человек (10 %) не видят решения проблемы без *штрафных санкций за мат*. 77 человек (25,6 %) предложили проводить мероприятия по профилактике сквернословия.

Авторы данного исследования, проанализировав результаты опроса, подготовили и провели подобные мероприятия. В подготовке мероприятий активное участие принимали студенты 3 курса Педагогического института филиала ВВГУ в г. Уссурийске. Прежде чем провести такие мероприятия, студенты в течение нескольких недель изучали материалы по теме, рисовали плакаты и наглядные материалы, готовились отвечать на наиболее актуальные вопросы по теме сквернословия. Кроме того, необходимо было убедить и некоторых третьекурсников в том, что сквернословие действительно является актуальной проблемой. Мероприятия для студентов младших курсов филиала ВВГУ в г. Уссурийске были проведены в форме интерактивных лекций, которые проводили студенты под руководством преподавателя.

Во время проведения мероприятий несколько раз прозвучал комментарий о том, что сейчас нет людей,

которые бы не матерились, и это якобы служит оправданием сквернословия. И очень отраднo было слышать от студентов 3 курса Педагогического института, что в нашем вузе есть люди, никогда не употребляющие в своей речи ненормативную лексику.

Все мероприятия завершались устным опросом участников. В результате опроса более половины присутствующих указали, что они узнали новую для себя информацию по данной теме. Около 80 % участников этих мероприятий отметили, что они *хотя бы задумаются* о скверных словах в своей речи.

Заключение

Проблема сквернословия, необдуманного или намеренного употребления ненормативной лексики – актуальная проблема нашей современности. Для борьбы со сквернословием нужно всеми доступными средствами помочь каждому человеку прийти к выводу о том, что, произнося бранные слова, он наносит огромный вред и себе, и окружающим.

Результаты проведенного исследования позволяют надеяться на то, что молодежь способна изменить свое отношение к сквернословью, при условии, что будет проведена массовая государственная кампания по защите русского языка, опирающаяся на педагогические, социальные, биологические и медицинские научные исследования.

В любом случае эту проблему нельзя замалчивать. Необходимо вести разъяснительную работу, повышать уровень культуры, заниматься самообразованием. Нужно создать условия для того, чтобы все принятые законы в поддержку русского языка реально работали. И начать, конечно же, нужно с себя!

Конфликт интересов: Авторы заявили об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

Conflict of interests: The authors declared no potential conflict of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

Критерии авторства: Т. С. Комашинская – разработка концепции написания и редактирование статьи, подбор и анализ литературы и нормативных документов, сбор и анализ данных, интерпретация данных. Е. С. Стасюк – работа с онлайн-платформой, сбор и первичный анализ данных. А. А. Шинковская – работа с онлайн-платформой, сбор и первичный анализ данных.

Contribution: T. S. Komashinskaya developed the research concept, wrote the manuscript, wrote the review, studied the regulatory documents, collected and analyzed the data. E. S. Stasyuk and A. A. Shinkovskaya were responsible for the online data collection.

Литература / References

1. Поливаева Н. П., Романович Н. А. Проблема ненормативной лексики в контексте публичности и традиционных ценностей. *Власть*. 2023. Т. 31. № 5. С. 178–190. [Polivaeva N. P., Romanovich N. A. The problem of profanity in the context of publicity and traditional values. *The Authority*, 2023, 31(5): 178–190. (In Russ.)] <https://doi.org/10.31171/vlast.v31i5.9816>
2. Рогозина Е. К. О сквернословии. *Сервис в России и за рубежом*. 2008. № 4. [Rogozina E. K. On swearing. *Services in Russia and abroad*, 2008, (4). (In Russ.)] <https://elibrary.ru/juscmd>
3. Резник И. И. Сквернословие – славянская традиция или беда народа? *Национальные приоритеты России*. 2023. № 2. С. 63–68. [Reznik I. I. Profanity – Slavic tradition or the trouble of the people? *National priorities of Russia*, 2023, (2): 63–68. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/pzbrlj>
4. Могутова О. А. О причинах сквернословия в вербальном поведении молодежи. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2020. № 2. С. 50–53. [Mogutova O. A. On the causes of foul language in the verbal behavior of young people. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*, 2020, (2): 50–53. (In Russ.)] <https://doi.org/10.24158/sp.2020.2.7>
5. Пак Е. С. Ненормативная лексика в молодежной среде: мифы о пользе мата. *Экология языка: южно-российский опыт межкультурной коммуникации: Всерос. науч.-практ. конф.* (Краснодар, 7 декабря 2022 г.) Краснодар: КГИК, 2022. С. 35–40. [Pak E. S. Profanity among young people: Myths about the benefits of swearing. *Ecology of language: The South Russian experience of intercultural communication: Proc. All-Russian Sci.-Prac. Conf.*, Krasnodar, 7 Dec 2022. Krasnodar: KSIC, 2022, 35–40. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ykglxo>
6. Степанова Т. В., Райс В. А. Проблема сквернословия в жизни современной молодежи. *Проблемы экономики и управления: социокультурные, правовые и организационные аспекты*, отв. ред. В. Г. Михайлов. Кемерово: КузГТУ, 2022. С. 160–169. [Stepanova T. V., Rice V. A. The problem of profanity in the life of modern youth. *Problems of economics and management: Socio-cultural, legal, and organizational aspects*, ed. Mikhailov V. G. Kemerovo: KuzSTU, 2022, 160–169. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/hrhghs>
7. Боброва С. А. Социальная проблема использования ненормативной лексики среди молодежи как проявление влияния интернет-медиа. *Научные труды Московского гуманитарного университета*. 2022. № 1. С. 74–79. [Bobrova S. A. The social problem of the use of profanity among young people as a manifestation of the influence of internet media. *Nauchnye trudy moskovskogo gumanitarnogo universiteta*, 2022, (1): 74–79. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/rsezfu>
8. Зинковская Л. С. Интернет-отзывы как способ репрезентации реакции носителей русского языка на obscene лексикой. *Филологический вестник Сургутского государственного педагогического университета*. 2022. № 1. С. 18–29. [Zinkovskaya L. S. Online reviews as a way of representing the reaction of native Russian speakers to obscene vocabulary. *Philology Bulletin of Surgut State Pedagogical University*, 2022, (1): 18–29. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/fgrmxo>
9. Арсланова М. Н., Шахов В. А. Проблема ненормативной лексики в социокультурной сфере. *Вестник молодежной науки*. 2021. № 1. С. 1–4. [Arslanova M. N., Shakhov V. A. The problem of profanity in the socio-cultural sphere. *Vestnik molodezhnoi nauki*, 2021, (1): 1–4. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/lpbwge>
10. Солнцева Н. В., Кузьменко В. В. Особенности саморегуляции у студентов, использующих с различной частотой ненормативную лексику. *Вестник Омского университета. Серия: Психология*. 2024. № 1. С. 27–37. [Solntseva N. V., Kuzmenko V. V. Features of self-regulation in students, using profanity with varying frequency. *Herald of Omsk University. Series: Psychology*, 2024, (1): 27–37. (In Russ.)] <https://doi.org/10.24147/2410-6364.2024.1.27-37>
11. Казначеева Н. Б., Безлепкина А. А. Отношение к использованию ненормативной лексики у молодежи с разным уровнем агрессивности и тревожности. *Молодежная наука: тенденции развития*. 2018. № 3. С. 16–23. [Kaznacheeva N. B., Bezlepkina A. A. Attitude to the use of non-regime lexico in youth with different level of aggression and alert. *Youth science: Development trends*, 2018, (3): 16–23. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ylkukl>
12. Бурдина Е. С. Влияние ненормативной лексики на интеллектуальное и психическое развитие детей. *Скиф. Вопросы студенческой науки*. 2023. № 8. С. 22–26. [Burdina E. S. The influence of profanity on the intellectual and mental development of children. *Skiff. Questions of students science*, 2023, (8): 22–26. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/boryro>
13. Мешкова И. В., Завьялова Л. П. Отношение современной молодежи к ненормативной лексике в контексте воспитания подрастающего поколения. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2021. Т. 9. № 4. [Meshkova I. V., Zavialova L. P. The attitude of modern youth to profanity in the context of the upbringing of the younger generation. *The World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2021, 9(4). (In Russ.)] <https://elibrary.ru/golgui>

14. Соколов В. Д. Лексический мусор, засоряющий нашу речь. *Новые импульсы развития: вопросы научных исследований*: III Междунар. науч.-практ. конф. (Саратов, 10 сентября 2020 г.) НОО «Цифровая наука», 2020. С. 144–150. [Sokolov V. D. Lexical garbage clogging up our speech. *New impulses of development: Issues of scientific research*: Proc. III Intern. Sci.-Prac. Conf., Saratov, 10 Sep 2020. NOO "Tsifrovaia nauka", 2020, 144–150. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/btghfg>
15. Колпакова Л. В. Формирование литературного типа речевой культуры студентов вуза посредством личностной рефлексии. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2021. № 5. С. 46–52. [Kolpakova L. V. Formation of the literary type of speech culture of university students through personal reflection. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2021, (5): 46–52. (In Russ.)] <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2021-5-46-52>
16. Турмасова Е. А., Юдеева Т. В. Особенности использования ненормативных речевых конструкторов в коммуникативном поведении подростков в интернет-пространстве. *Человеческий капитал*. 2023. № 12-1. С. 227–232. [Turmasova E. A., Yudeeva T. V. Features of the use of profanity speech constructs in the communicative behavior of adolescents in the Internet space. *Human capital*, 2023, (12-1): 227–232. (In Russ.)] <https://doi.org/10.25629/НС.2023.12.21>
17. Могутова О. А. О причинах сквернословия в вербальном поведении молодежи. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2020. № 2. С. 50–53. [Mogutova O. A. On the causes of foul language in the verbal behavior of young people. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*, 2020, (2): 50–53. (In Russ.)] <https://doi.org/10.24158/spp.2020.2.7>
18. Комашинская Т. С. О роли традиционных ценностей в формировании информационного общества. *Мир науки*. 2018. Т. 6. № 2. С. 1–10. [Komashinskaja T. S. About the role of traditional values in the formation of the information society. *Mir nauki*, 2018, 6(2): 1–10. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/xsmuzn>
19. Соболева Е. И. О научных подходах к организации деятельности преподавателя вуза по приобщению студентов к нравственным ценностям. *Самарский научный вестник*. 2024. Т. 13. № 1. С. 210–215. [Soboleva E. I. On scientific approaches to organization of the activities of a university teacher to introduce students to moral values. *Samara Journal of Science*, 2024, 13(1): 210–215. (In Russ.)] <https://doi.org/10.55355/snvn2024131316>
20. Мещерякова Е. И., Полянин А. Р. Воспитательные аспекты проблемы вытеснения ненормативной лексики из коммуникативного взаимодействия студенческой молодежи. *Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования*. 2024. № 1. С. 64–68. [Meshcheryakova E. I., Polyaniin A. R. Educational aspects of the problem of replacement profane vocabulary from communication interactions with students. *Proceedings of Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education*, 2024, (1): 64–68. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ucwook>
21. Бязрова Т. Т. К вопросу о языке как факторе этнокультурной социализации молодежи в современном мире. *Мир педагогики и психологии*. 2021. № 12. С. 160–166. [Byazrova T. T. On the question of language as a factor of ethno-cultural socialization young people in the modern world. *The world of pedagogy and psychology*, 2021, (12): 160–166. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/qdbxkz>
22. Ирзабеков В. (Фазиль) Д. Тайна русского слова. Заметки нерусского человека. М.: Даниловский благовестник, 2011. 200 с. [Irzabekov V. (Fasil) D. *The mystery of the Russian word. Notes of a non-Russian person*. Moscow: Danilovsky Blagovestnik, 2011, 200. (In Russ.)]
23. Епископ Митрофан (Баданин). Правда о русском мате. Сергиев Посад: Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 2016. 80 с. [Bishop Mitrofan (Badanin). *The truth about the Russian obscene language*. Sergiev Posad: Sviato-Troitskaia Sergieva Lavra, 2016, 80. (In Russ.)]
24. Попов Н. Почему сквернословие – огромное зло? Ответы пастырей. *ОБЖ: Основы безопасности жизни*. 2016. № 8. С. 3–7. [Popov N. Why is swearing a huge evil? Priests answer. *FLS. Fundamentals of Life Security*, 2016, (8): 3–7. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/zssjer>
25. Комарова И. В., Рубахина С. Г. Сквернословие как духовно-нравственная проблема. *Духовно-нравственное воспитание человека: традиции и современность*: Междунар. науч.-практ. конф. (Куремая, Эстония, 11–12 декабря 2018 г.) СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2018. С. 313–320. [Komarova I. V., Rubakhina S. G. Profanity as a spiritual and moral problem. *Spiritual and moral education of a person: Traditions and modernity*: Proc. Intern. Sci.-Prac. Conf., Kuremaa, Estonia, 11–12 Dec 2018. St. Petersburg: Pushkin LSU, 2018, 313–320. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ypiklz>
26. Буровихина И. А. Детское сквернословие. *Директор школы*. 2017. № 7. С. 91–97. [Burovikhina I. A. Profanity in children's speech. *Direktor shkoly*, 2017, (7): 91–97. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/zwleij>

27. Логинов И. Е. Проблема сквернословия в военном дискурсе. *Наука и военная безопасность*. 2019. № 2. С. 126–129. [Loginov I. E. Problem of foul language in the military discourse. *Science and military security*, 2019, (2): 126–129. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ypfybf>
28. Зайцев А. А. К вопросу о возможности использования ненормативной лексики в обвинительном заключении. *Вестник Нижегородской академии МВД России*. 2019. № 1. С. 241–244. [Zaitsev A. A. On the question of using profanity in the indictment. *Legal Science and Practice: Journal of Nizhny Novgorod Academy of the MIA of Russia*, 2019, (1): 241–244. (In Russ.)] <https://doi.org/10.24411/2078-5356-2019-10136>
29. Волошина А. С., Смердова М. Н., Стурова Е. В., Степанова И. С. Исследование ненормативной лексики у студенческой молодежи. *Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта*. 2025. № 2. С. 13–20. [Voloshina A. S., Smerdova M. N., Sturova E. V., Stepanova I. S. A study of foul language among student youth. *Health, Physical Culture and Sports*, 2025, (2): 13–20. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/tjrtxv>
30. Муртазалиева М. Р. Сквернословие как одна из ключевых проблем современного общества. *Педагогика и психология как основа развития современного общества: Междунар. науч.-практ. конф. (Тюмень, 8 января 2020 г.)* Уфа: ООО АМИ, 2020. С. 77–79. [Murtazalieva M. R. Profanity as one of the key problems of modern society. *Pedagogy and psychology as the basis for the development of modern society: Proc. Intern. Sci.-Prac. Conf.*, Tyumen, 8 Jan 2020. Ufa: LLC AMI, 2020, 77–79. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ahrdqc>

оригинальная статья

eLibrary EDN: WGHTAN

Развитие коммуникативных действий воспитанников воскресной школы в программах дополнительного образования

Санников Максим Алексеевич

Институт развития образования имени К. Д. Ушинского, Россия, Ижевск

eLibrary Author SPIN: 9905-7120

<https://orcid.org/0000-0001-6155-0581>

rector@ushinsky-iro.ru

Аннотация: Развитие коммуникативных действий учащихся представляет собой одну из главных задач современной образовательной системы. Целью исследования является разработка, апробация и оценка эффективности программ дополнительного образования, направленных на развитие коммуникативных действий воспитанников воскресных школ в условиях интеграции светских и религиозных образовательных подходов. Эмпирическая база включала 302 воспитанника в возрасте 8–16 лет ($M = 11,80$; $SD = 2,41$). Участники распределялись по трем возрастным группам, соответствующим авторским программам духовно-нравственного воспитания: 8–10 лет ($n = 104$; $M = 9,1$; $SD = 0,6$), 11–13 лет ($n = 118$; $M = 12,0$; $SD = 0,8$), 14–16 лет ($n = 80$; $M = 15,0$; $SD = 0,8$). Также в исследовании приняли участие 74 педагога воскресных школ ($M = 41,2$; $SD = 7,1$), из которых 13 – священнослужители ($M = 42,5$; $SD = 6,8$). Методы исследования: анкетирование, наблюдение, полуструктурированное интервью, контент-анализ письменных работ, экспертная оценка группового взаимодействия; реализованы три авторские программы по возрастным группам с использованием проектных форм, ролевых игр, образовательных событий и цифровых платформ (Сферум, Moodle, Nextcloud). Показано, что по итогам реализации программ доля воспитанников с высоким уровнем коммуникативных действий возросла с 14,8 % до 31,7 %, а доля с низким уровнем снизилась с 58,0 % до 22,5 %; зафиксирован рост речевой активности и эмпатии. Научная новизна состоит в уточнении понятийного аппарата (соотношение *навыки – умения – действия – компетентность*) и в разработке системы критериев и показателей диагностики, адаптированной к условиям дополнительного религиозного образования. Практическая значимость связана с возможностью тиражирования авторских программ в воскресных школах и использования их как инструмента целенаправленного формирования коммуникативных действий.

Ключевые слова: коммуникативные действия, коммуникативные умения, коммуникативная деятельность, воскресная школа, учебно-воспитательная деятельность, субъектно-деятельностный подход, интеграция светского и религиозного образования, механизмы формирования коммуникативных действий

Цитирование: Санников М. А. Развитие коммуникативных действий воспитанников воскресной школы в программах дополнительного образования. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки.* 2026. Т. 10. № 1. С. 85–100. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-1-85-100>

Поступила в редакцию 04.07.2025. Принята после рецензирования 15.08.2025. Принята в печать 28.08.2025.

original article

Developing Communicative Action Skills in Sunday School Students: Extracurricular Education Programs

Maksim A. Sannikov

Ushinsky Institute for the Development of Education, Russia, Izhevsk

eLibrary Author SPIN: 9905-7120

<https://orcid.org/0000-0001-6155-0581>

rector@ushinsky-iro.ru

Abstract: The cultivation of interpersonal communicative skills represents one of the pivotal objectives within contemporary pedagogical paradigms. This research developed, tested, and evaluated three extracurricular education programs aimed at developing communicative action skills in Sunday school students against the landscape of integrated secular and religious education. The empirical base included 302 students aged 8 to 16 years ($M = 11.80$; $SD = 2.41$). They were distributed into age groups: 8–10 years ($n = 104$; $M = 9.1$; $SD = 0.6$), 11–13 years ($n = 118$; $M = 12.0$;

SD = 0.8), and 14–16 years ($n = 80$; $M = 15.0$; $SD = 0.8$). The experiment also featured 74 Sunday school teachers ($M = 41.2$; $SD = 7.1$), of whom 13 were clergy ($M = 42.5$; $SD = 6.8$). The methodology involved questionnaires, observation, semi-structured interviews, content analysis of essays, and expert assessment of group interaction. Three extracurricular programs were implemented by age groups. They exploited project forms, role-playing games, and academic events, as well as such digital platforms as Moodle, Sferum, and Nextcloud. The participants demonstrated a high level of communicative actions, which increased from 14.8% to 31.7%. The proportion of students with poorly developed communicative skills decreased from 58.0% to 22.5%. The students also improved their speech activity and empathy. While clarifying the terminology related to communicative skills, competences, and actions, the authors developed a diagnostic system of criteria and indicators adapted to the conditions of extracurricular religious education. The programs can be realized in Sunday schools as a tool for the targeted formation of communicative skills.

Keywords: communicative actions, communicative skills, communicative activity, Sunday school, academic and educational activity, subject-activity approach, integration of secular and religious education, mechanisms for the formation of communicative actions

Citation: Sannikov M. A. Developing Communicative Action Skills in Sunday School Students: Extracurricular Education Programs. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2026, 10(1): 85–100. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-1-85-100>

Received 4 Jul 2025. Accepted after review 15 Aug 2025. Accepted for publication 28 Aug 2025.

Введение

Развитие коммуникативных действий учащихся является одной из ключевых задач современной образовательной системы, обеспечивающей успешную социализацию личности ребенка, способствующей формированию когнитивных, эмоциональных и поведенческих критериев. В условиях глобальных изменений, происходящих в российском обществе, связанных с цифровизацией образования, а также с пересмотром традиционных педагогических подходов, поиск эффективных дидактических подходов развития коммуникативных действий становится все более актуальным [1]. Педагогические исследования последних 5 лет подчеркивают необходимость интеграции исследовательского и проектного подходов в образовательную деятельность для устойчивого формирования у учащихся навыков рефлексии, сотрудничества и критического мышления [2].

Современная образовательная среда сталкивается с новыми вызовами, связанными с изменениями в коммуникативных действиях детей и подростков. Как отмечают М. С. Содикова, В. Н. Мазурина и Д. В. Пономарь, коммуникативные навыки – это не просто умение говорить, но и способность слушать, понимать эмоции других и выстраивать диалог в социуме [3–5]. В условиях цифровизации эти навыки особенно важны, т.к. дети часто заменяют глубокое общение поверхностными цифровыми контактами. Информационная перегрузка, увлечение цифровыми технологиями и снижение интереса к живому общению создают дополнительные трудности для развития коммуникативных действий у детей и подростков, включая воспитанников воскресных

школ. В этих условиях дополнительное образование становится важным инструментом, позволяющим компенсировать эти вызовы и сформировать у детей навыки эффективного общения, критического мышления и умения выражать свои мысли. Важным аспектом в организации такой учебно-воспитательной деятельности становится обращение к духовно-нравственному контексту, в котором формируется личность ребенка. Как подчеркивает В. О. Гусакова, воскресная школа представляет собой пространство не только получения знаний, но и освоения форм выражения веры, сопряженных с живым речевым взаимодействием – в диалоге, пении, участии в праздниках и паломнических поездках [6]. Эти виды деятельности являются естественной основой для развития речевых умений, активного участия в обсуждении и осмыслении духовных тем, что особенно важно в эпоху виртуализации и снижения глубины личных коммуникаций.

Как демонстрирует исследование J. Jaspers, даже маргинализованные языковые практики (например, намеренно «ломаная» речь) могут служить инструментом критической рефлексии социальных и нравственных норм, что созвучно с нашим подходом к развитию коммуникативных действий через игровые и рефлексивные методы в воскресных школах [7]. Как отмечают М. А. Мокаева и коллеги, игра и рефлексия естественным образом развивают навыки общения [8]. Например, ролевые игры учат детей сотрудничеству, а групповые проекты – умению слушать и выражать свои мысли. Также важным элементом развития коммуникативных действий, по мнению Д. Б. Шарецкой, является организация

учебно-воспитательной деятельности с учетом церковного календаря и семейной вовлеченности [9].

Сходные выводы представлены в исследовании R. L. Oxford и коллег, в котором отмечается, что использование метафор и символических моделей обучения помогает учащимся осмысливать собственные коммуникативные стратегии и расширять спектр средств взаимодействия [10]. По нашему мнению, педагогический процесс в воскресной школе должен строиться не только на методах игровой педагогики, но и на вовлечении родителей в совместные формы обучения, включая подготовку к церковным праздникам, семейные беседы и общее участие в богослужениях. Это создает живую духовную среду, в которой формируются навыки коллективного взаимодействия, уважения и совместной ответственности. В контексте современных вызовов, связанных с цифровизацией и глобализацией, этому направлению взаимодействия уделяется особое внимание [11–13].

Схожие тенденции фиксируются и в зарубежных исследованиях, где показано, что межкультурный компонент обучения становится ключевым условием развития устойчивых коммуникативных действий и требует специальных педагогических стратегий [14]. Это особенно важно для воскресных школ, где образовательный процесс чаще всего ограничен традиционными методами обучения. Внедрение цифровых технологий и интерактивных платформ может стать дополнительным инструментом для развития коммуникативных действий воспитанников, позволяя им адаптироваться к современным социокультурным условиям и расширить свои возможности для взаимодействия в цифровой среде. Установлено, что включение в учебно-воспитательный процесс проектной и исследовательской деятельности способствует формированию коммуникативных действий у младших и средних школьников [15; 16]. Однако данные методики практически не адаптированы для специфики деятельности воскресных школ, что ограничивает их применение в религиозном образовании.

Однако, несмотря на активное развитие педагогических технологий, особенности формирования коммуникативных действий воспитанников воскресных школ остаются недостаточно изученными. В рамках педагогического эксперимента был реализован комплекс взаимосвязанных этапов, охватывающих констатирующий, формирующий и контрольный этапы педагогического исследования.

На констатирующем этапе была проведена диагностика уровня сформированности коммуникативных действий воспитанников трех возрастных категорий: 8–10, 11–13 и 14–16 лет.

Формирующий этап предполагал реализацию трех программ дополнительного образования, каждая из которых была адаптирована под соответствующую

возрастную группу. Программы включали такие формы, как проектная деятельность, образовательные события, ролевые и деловые игры, рефлексивно-оценочная деятельность, а также использование цифровых платформ (Сферум, Moodle, Nextcloud). Эти формы позволили создать педагогические условия для формирования устойчивых коммуникативных навыков и обеспечения системной обратной связи. Все методики и формы работы были структурированы в рамках трех авторских программ, каждая из которых включала модули проектной, исследовательской и интерактивной деятельности.

В ходе формирующего этапа использовался единый план-график занятий, реализуемый на базе трех воскресных школ. Это обеспечивало воспроизводимость условий эксперимента и сопоставимость результатов между возрастными группами. Далее под *авторскими программами дополнительного образования воскресной школы* понимается разработанный комплекс из трех возрастных программ: для воспитанников 8–10 лет – «Церковная история и православная культура: познание через деятельность», для воспитанников 11–13 лет – «Церковь и человек: богослужение, вера, жизнь», для старшего возраста (14–16 лет) – «Православный мир и современность: богословие, миссия, служение», включающие проектные, ролевые и исследовательские модули и рефлексивно-оценочные процедуры; для единообразия используется именно это обозначение.

Контрольный этап заключался в повторной диагностике с применением аналогичных методик, что обеспечило сопоставимость результатов и объективность анализа.

Оценка сформированности коммуникативных действий осуществлялась по четырем критериям:

- 1) когнитивному (способность к аргументации и речевой гибкости);
- 2) поведенческому (активность в дискуссиях, использование конструктивных техник общения, кооперация в групповой работе, навыки публичного выступления);
- 3) эмоционально-волевому (эмпатия, уверенность в речевом взаимодействии, способность к эмоциональной саморегуляции в диалоге);
- 4) эмоционально-ценностному (интеграция духовно-нравственных ценностей в коммуникацию: осознание значимости общения в контексте веры, способность выражать позицию на основе духовно-нравственных принципов (милосердие, ответственность), эмоциональная отзывчивость к ценностям собеседника).

На основании совокупности этих критериев определялись уровни сформированности коммуникативных действий: начальный, базовый, продвинутый. Использование сочетания количественных

и качественных методов анализа позволило выявить динамику развития коммуникативных действий воспитанников в процессе реализации программ дополнительного образования.

В дальнейшем по тексту статьи категории используются иерархически в соответствии с деятельностным подходом: *коммуникативные навыки* – операциональная основа, включающая автоматизированные элементы взаимодействия (техника речи, использование невербальных сигналов, работа с цифровыми платформами); *коммуникативные умения* – осознанное применение навыков в конкретных ситуациях (аргументация, организация групповой работы, ведение диалога); *коммуникативные действия* – целостные акты речевого и невербального взаимодействия, направленные на достижение цели (подготовка проекта к Рождеству, ролевая игра «Библейские сюжеты»); *коммуникативная компетентность* – интегративное качество личности, объединяющее навыки, умения, действия и ценностные ориентации. В эмпирической части диагностика уровней сформированности коммуникативных действий фактически отражала развитие компетентности, т. к. учитывала все компоненты: от технических навыков до духовно-нравственных оснований общения.

В отличие от общеобразовательных школ, где педагогическая практика опирается на нормативные документы и ФГОС, учебно-воспитательная деятельность в воскресных школах носит вариативный характер и слабо подвержена влиянию современных методик обучения. В этой связи следует учитывать, что начиная с 2017 г. деятельность воскресных школ регулируется утвержденным Священным Синодом «Стандартом учебно-воспитательной деятельности в воскресных школах (для детей)», предоставляющим возможность самостоятельно разрабатывать учебные программы с учетом обязательного минимума. Это позволяло интегрировать как религиозные дисциплины, так и элементы светского образования, включая историю, литературу, искусство и культуру, что особенно актуально при реализации межпредметного подхода. Однако начиная с 2021 г. осуществляется переход к модели педагогического сопровождения детей и взрослых в системе приходского просвещения, что привело к фрагментарности методического обеспечения учебно-воспитательной деятельности воскресных школ, что затруднило формирование коммуникативных действий воспитанников в условиях религиозного образования [17; 18].

Дополнительной сложностью является слабая интеграция воскресных школ в систему межпредметных связей и сетевого взаимодействия с другими общеобразовательными учреждениями. Исследования Н. В. Рябовой и коллег, Т. И. Киселевой и А. А. Воловик

показывают, что применение проектной и исследовательской деятельности способствует формированию общеучебных и коммуникативных действий у учащихся младшего и среднего возраста [15; 16; 19]. Тем не менее данный подход практически не применяется в дополнительном религиозном образовании, что ограничивает возможности воспитанников в развитии навыков продуктивного общения, аргументации и публичного выступления.

В связи с этим возникает необходимость изучения механизмов формирования коммуникативных действий в специфической учебно-воспитательной среде православных воскресных школ. Анализ исследований Е. В. Донгаузер, А. А. Воловик, Ю. В. Варданян, А. А. Семенюк, Л. А. Рябцовой и Г. В. Бурменской показывает, что осознание своей коммуникации является ключевым фактором ее развития [1; 19, с. 10; 20–22]. Гипотеза исследования заключается в том, что разработанные программы дополнительного образования детей, основанные на межпредметных связях, способствуют развитию коммуникативных действий воспитанников воскресных школ. Дополнительно предполагается, что участие воспитанников воскресных школ в рефлексивно-оценочной деятельности, включающей в себя самоанализ и экспертную оценку, будет способствовать осознанию важности коммуникативного взаимодействия.

Методологической основой исследования выступили подходы, отражающие современные требования к организации образовательного процесса. Ключевым из них является субъектно-деятельностный подход, акцентирующий внимание на активности и рефлексии обучающегося как субъекта образовательного взаимодействия [23]. Его применение позволяет рассматривать развитие коммуникативных действий как процесс, формирующийся в ходе целенаправленного включения воспитанников в образовательные ситуации, требующие кооперации, аргументации и публичного выражения мыслей.

Важное значение в исследовании имел коммуникативный подход, направленный на развитие у обучающихся навыков эффективного общения в различных социальных и культурных контекстах. Кроме того, использовались элементы исследовательского и проектного подходов, способствующих формированию познавательной инициативы и критического мышления. В религиозной образовательной среде это особенно актуально, поскольку предполагает от воспитанников не просто запоминание, но и осмысленное переживание и интерпретацию содержания.

Применение личностно-ориентированного подхода обеспечило учет возрастных и личностных особенностей воспитанников, а включение межпредметных связей (в частности, с историей,

обществознанием, литературой и этикой) позволило расширить образовательный контекст, в котором формируются коммуникативные действия. Интеграция данных подходов сформировала целостную методологическую платформу, на основе которой были разработаны дополнительные образовательные программы, реализованные в процессе педагогического эксперимента.

В контексте проведенного исследования учебно-воспитательный процесс в воскресных школах рассматривается как особая форма дополнительного религиозного образования, в рамках которого возможно целенаправленное развитие коммуникативных действий воспитанников. Специфика предмета данного исследования заключается в анализе того, каким образом разработанные авторские программы, интегрирующие методы светского и религиозного образования, позволяют формировать у воспитанников устойчивые навыки речевого взаимодействия, умения сотрудничать и выражать собственную позицию в процессе совместной деятельности. Основная гипотеза исследования состоит в предположении, что включение воспитанников в проектные и ролевые формы работы, участие в образовательных событиях и систематическая рефлексивно-оценочная деятельность, поддерживаемая межпредметными связями и цифровыми платформами, способствует повышению уровня сформированности коммуникативных действий по когнитивному, поведенческому, эмоционально-волевому и эмоционально-ценностному критериям.

Целью исследования является разработка, апробация и оценка эффективности программ дополнительного образования, направленных на развитие коммуникативных действий воспитанников воскресных школ в условиях интеграции светских и религиозных образовательных подходов.

Задачи:

1. Выявление специфики формирования коммуникативных навыков и умений в учебно-воспитательной деятельности воскресных школ.
2. Разработка авторских дополнительных образовательных программ, адаптированных к возрастным особенностям воспитанников.
3. Проведение педагогического эксперимента, направленного на апробацию данных программ и выявление их эффективности.
4. Определение критериев и показателей оценки уровня сформированности коммуникативных действий.
5. Сопоставление динамики развития когнитивного, поведенческого, эмоционально-волевого и эмоционально-ценностного критериев коммуникативного взаимодействия.

Новизна работы заключается в том, что впервые предпринята попытка комплексного анализа и практической реализации программ дополнительного образования, направленных на развитие коммуникативных действий именно в условиях православных воскресных школ, что до настоящего времени не становилось предметом системных педагогических исследований. В отличие от существующих подходов, авторские программы интегрируют методы светской педагогики и традиции религиозного образования, адаптированы к возрастным особенностям воспитанников и обеспечивают воспроизводимость результатов за счет сочетания проектной, ролевой и рефлексивно-оценочной деятельности. В исследовании уточнен понятийный аппарат (соотношение коммуникативных навыков, умений, действий и компетентности), а также разработана система критериев и показателей для диагностики уровней сформированности коммуникативных действий, что позволяет эмпирически проверять результативность внедряемых образовательных программ.

Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении и конкретизации понятийного аппарата, связанного с развитием коммуникативных действий в условиях дополнительного религиозного образования, а также в обосновании возможностей интеграции светских и религиозных педагогических подходов при проектировании образовательных программ. Разработанная система критериев и показателей диагностики уровней сформированности коммуникативных действий воспитанников воскресных школ расширяет представления о специфике их коммуникативного развития и создает основу для дальнейших теоретико-методологических исследований в данной области.

Практическая значимость работы определяется созданием и апробацией трех авторских программ дополнительного образования для разных возрастных групп, которые могут быть использованы в практике воскресных школ как готовый инструмент для целенаправленного развития коммуникативных действий воспитанников. Представленные материалы могут служить основой для проектирования новых образовательных программ, подготовки методических рекомендаций для педагогов, а также для развития сетевого взаимодействия между воскресными школами и другими образовательными организациями.

Методы и материалы

Эмпирическая часть исследования выполнена на базе 12 городских и сельских воскресных школ Удмуртской Республики и включает 302 воспитанника в возрасте 8–16 лет ($M = 11,80$; $SD = 2,41$); 62 % составляют девочки и 38 % – мальчики. Участники распределялись по трем возрастным группам, соответствующим

авторским программам духовно-нравственного воспитания: 8–10 лет ($n = 104$; $M = 9,1$; $SD = 0,6$), 11–13 лет ($n = 118$; $M = 12,0$; $SD = 0,8$) и 14–16 лет ($n = 80$; $M = 15,0$; $SD = 0,8$). В исследовании также приняли участие взрослые респонденты: 74 педагога воскресных школ ($M = 41,2$; $SD = 7,1$), из которых 13 – священнослужители ($M = 42,5$; $SD = 6,8$). Несмотря на гендерный дисбаланс, в рамках анализа не выявлялись статистически значимые различия между группами, что позволяет рассматривать полученные результаты как усредненные по выборке. При этом оговаривается, что возможные половые различия требуют отдельного изучения. В исследовании не использовалась отдельная контрольная группа, т. к. сопоставимость результатов обеспечивалась поэтапной диагностикой в одной и той же выборке и сравнением возрастных групп. Такой дизайн позволил зафиксировать динамику изменений при сохранении единых условий образовательного процесса.

Исследование осуществлялось в три этапа в течение двух учебных лет (констатирующий – сентябрь–декабрь 2022 г.; формирующий – январь – декабрь 2023 г.; контрольный – январь – май 2024 г.), что обеспечило возможность сопоставления динамики изменений.

Дизайн исследования носил комбинированный характер и объединял количественные и качественные методы, что позволило многопланово измерить сформированность коммуникативных действий в соответствии с заявленными критериями. Когнитивный критерий диагностировался с использованием методики «Система жизненных смыслов» В. Ю. Котлякова [24] (в адаптации к возрастным группам выборки); показатели интерпретировались как когнитивные основания речевого выбора, смысловая осмысленность высказывания и аргументации в учебно-воспитательных ситуациях. Мотивационно-ценностный критерий оценивался по методике «Мотивация учения у школьников» Н. Г. Лускановой [25] с содержательной адаптацией формулировок к контексту воскресной школы (вопросы о включенности в обсуждения духовно-нравственных тем, стремлении к участию в образовательных событиях приходского уровня). Эмоционально-волевой критерий фиксировался по методике И. М. Юсупова [цит. по: 26, с. 579] диагностики эмпатии, трактуемой как чувствительность к партнеру по коммуникации и способность к эмоциональной саморегуляции в диалоге. Поведенческий критерий измерялся по методике В. И. Андреева [27] оценки коммуникативной активности и взаимодействия в группе; в качестве поведенческих индикаторов использовались инициирование диалога, поддержание совместной деятельности, кооперация, конструктивные техники аргументации и разрешения разногласий.

В дополнение к стандартизированным методикам применялась авторская анкета самооценки коммуникативных действий на пятибалльной шкале Ликерта, позволившая количественно оценить частоту и выраженность ключевых аспектов речевого взаимодействия воспитанников в учебно-воспитательной среде воскресной школы. Примеры формулировок: *Мне легко ясно выразить свою мысль в обсуждении с одноклассниками; Я часто участвую в коллективных обсуждениях на занятиях воскресной школы; Я уверен(а) в своих аргументах, когда отстаиваю точку зрения; Мне комфортно выступать публично перед группой.* Качественная составляющая обеспечивалась полуструктурированными интервью с педагогами по методике В. А. Ядова [28]; вопросы были направлены на выявление педагогически значимых условий развития коммуникативных действий в религиозной образовательной среде (*Какие формы взаимодействия оказываются наиболее результативными для речевого развития воспитанников?; Какие трудности общения вы наблюдаете чаще всего и как они преодолеваются?; Как участие в богослужениях и церковных праздниках влияет на речевую активность и кооперацию?*).

Непосредственные проявления коммуникативных действий фиксировались методом включенного наблюдения и экспертной оценки в групповой работе. Экспертная шкала, согласованная с логикой настоящего исследования, содержала три уровня: *начальный (низкий)* – эпизодические, преимущественно реактивные реплики, трудности в аргументации и слушании партнера; *базовый (средний)* – регулярное участие в обсуждении, простая аргументация, избирательная гибкость в диалоге; *продвинутый (высокий)* – инициативность, вариативные речевые стратегии, уверенная аргументация и кооперация. Процедура и критерии экспертной оценки соотношены с принципами социально-психологической диагностики развития личности и малых групп и обеспечивали сопоставимость оценок между возрастными группами.

Анализ письменной речевой активности осуществлялся методом авторского контент-анализа учебных текстов воспитанников. Оценивались средняя длина текста, лексическое разнообразие (число уникальных словоформ), композиционная связность и выраженность аргументации. Эти показатели рассматривались как косвенные количественно-качественные индикаторы сформированности коммуникативных действий. Для сопоставления офлайн- и онлайн-коммуникации дополнительно анализировались цифровые следы взаимодействия в Сферум, Moodle и Nextcloud (участие в дискуссиях, реплики, структура аргументов в форумах учебных курсов), что позволило отразить специфику речевой активности в цифровой среде воскресных школ.

Статистическая обработка включала описательные показатели (M, SD, доли), проверку предположений нормальности распределения, сравнение на этапах (параметрические / непараметрические критерии в зависимости от распределения), анализ долей (χ^2) и оценку доверительных интервалов. Для комплексной интерпретации результатов данные по четырем критериям сопоставлялись между собой и с показателями авторской анкеты, интервью и экспертных оценок, что обеспечило конвергентную валидность. Внутренняя согласованность многопунктовых шкал проверялась коэффициентом α Кронбаха; порогом достаточной согласованности принималось значение 0,70. Этические процедуры включали информированное согласие родителей (законных представителей), добровольность участия, деперсонализацию и хранение данных в защищенной среде.

Результаты

Результаты диагностики на констатирующем этапе показали, что основная часть учащихся демонстрировала начальный уровень развития коммуникативных действий (58 %), что проявлялось в затруднениях при коллективном обсуждении, недостаточной уверенности в высказываниях и низкой речевой активности. Базовый уровень отмечался у 27,2 % воспитанников, в то время как продвинутый уровень был выявлен лишь у 14,8 % воспитанников. Полученные данные соотносятся с наблюдениями Е. В. Донгаузер [1], в которых подчеркивается важность системной работы по развитию коммуникативных действий в образовательной среде. Несмотря на различие контекста (светская и религиозная школа), наблюдаются сходные тенденции повышения речевой активности при использовании проектной и исследовательской деятельности. Кроме того, результаты исследования показали, что использование цифровых инструментов в учебно-воспитательной среде способствует повышению мотивации учащихся и их вовлеченности в коммуникативную деятельность. Это особенно важно в условиях, когда традиционные методы обучения в воскресных школах не способны удовлетворить потребности современных детей и подростков, привыкших к цифровой среде. Дополнительным риском становится усиление виртуализации жизни, о чем пишет О. Л. Янушкявичене [29], отмечая, что, подменяя живое общение цифровыми формами, учащиеся теряют эмоциональную чуткость и интерес к диалогу. Именно поэтому в воскресной школе требуется создание такой учебно-воспитательной среды, в которой коммуникативное действие обретает личностный и духовный смысл – как соучастие, диалог, молитва и совместное обсуждение.

Проведенное исследование позволило зафиксировать положительные изменения в развитии коммуникативных действий воспитанников воскресных школ. Для оценки результативности педагогических программ был осуществлен комплексный анализ динамики когнитивных, поведенческих, мотивационно-ценностных и эмоционально-волевых критериев, что дало возможность сопоставить исходные и итоговые показатели и определить влияние различных форм образовательной деятельности на речевую активность, инициативность и эмпатию обучающихся.

Для детального анализа изменений в вербальном взаимодействии воспитанников использовалась методика экспертной оценки. Педагоги воскресных школ оценивали активность участников в групповых дискуссиях, анализируя следующие параметры: частота включения в диалог, глубина аргументации и гибкость коммуникации. Результаты экспертной оценки представлены на рисунке 1. Надежность экспертных оценок подтверждена: коэффициент согласованности Кендалла W составил 0,71 ($p < 0,001$), что соответствует высокому уровню согласия экспертов. Для шкал, использованных в диагностике (методика смысложизненных ориентиров В. Ю. Котлякова), показатели внутренней согласованности составили α Кронбаха = 0,82 для средней группы и $\alpha = 0,85$ для старшей, что позволяет уверенно оперировать полученными данными.

На когнитивном уровне (по шкале смысложизненных ориентиров В. Ю. Котлякова) наблюдается дифференциация смысловых приоритетов у средней и старшей групп, что соотносится с изменениями в аргументации и смысловой осмысленности высказываний. Средние значения (M) по категориям представлены в таблице 1; чем ниже M, тем выше удельный вес категории в структуре личности.



Рис. 1. Результаты изучения динамики развития коммуникативных действий воспитанников воскресных школ, %
Fig. 1. Communicative development in Sunday school students over time, %

Табл. 1. Распределение категорий жизненных смыслов у воспитанников средней и старшей группы по методике В. Ю. Котлякова [24], баллы

Tab. 1. Life meanings [24] in middle and senior groups, points

Категория смыслов	Средняя группа М (n = 118)	Старшая группа М (n = 80)
Альтруистические	10,1	7,8
Экзистенциальные	9,6	8,1
Коммуникативные	10,3	10,8
Семейные	11,1	12,3
Самореализации	13,5	10,9
Когнитивные	14,2	13,1
Гедонистические	18,3	18,6
Статусные	17,4	19,4

У старшей группы проявляется изменение в сторону альтруистических и экзистенциальных смыслов и усиление когнитивных ориентаций, что коррелирует с их более высоким уровнем аргументации и содержательной глубиной высказываний в проектных и ролевых форматах. Средняя группа демонстрирует относительный приоритет коммуникативных и семейных смыслов, что согласуется с доминированием групповой кооперации и практических коммуникативных упражнений в занятиях для этой возрастной группы. Статистическая проверка различий средних значений между группами с использованием t-критерия Стьюдента выявила значимые различия по альтруистическим ($t = 2,34$; $p = 0,021$) и экзистенциальным смысловым категориям ($t = 2,08$; $p = 0,039$), что подтверждает более выраженную ориентацию старших воспитанников на личностные и мировоззренческие основания общения.

Дополнительно была проведена оценка поведенческого аспекта коммуникативных действий воспитанников, включающая анализ их активности в обсуждениях и использование конструктивных техник общения. Согласно полученным данным, доля учащихся, регулярно иницирующих диалог, увеличилась с 21 % до 46 %, а количество воспитанников, демонстрирующих уверенность в себе при взаимодействии со сверстниками и педагогами, выросло с 27 % до 52 % (рис. 2). Показатели инициативности в вербальном общении со сверстниками и педагогами оценивались на основе экспертного наблюдения педагогов и анкетирования воспитанников. Надежность анкеты по шкале инициативности составила α Кронбаха = 0,79, что свидетельствует о приемлемом уровне внутренней согласованности. Сдвиг распределения оценок инициативности был



Рис. 2. Результаты исследования динамики изменений в поведенческом аспекте коммуникативных действий воспитанников воскресных школ, %

Fig. 2. Behavioral dynamics of communicative actions, %

статистически значимым ($\chi^2(3) = 12,84$; $p = 0,005$), что подтверждает влияние авторских программ дополнительного образования на поведенческие аспекты коммуникации.

Анализ полученных данных показывает увеличение уровня речевой активности воспитанников с 3,1 до 4,4 балла по пятибалльной шкале. Число воспитанников, способных аргументированно выразить свою позицию, выросло с 18 % до 47 %, а доля воспитанников, проявляющих гибкость в коммуникации со сверстниками, увеличилась с 24 % до 53 %.

Динамика мотивации по методике Н. Г. Лусканова (табл. 2) демонстрирует существенное увеличение доли воспитанников с высоким уровнем мотивации в младшей и средней возрастных группах, что согласуется с ростом их вовлеченности в коммуникативную учебно-воспитательную деятельность.

Анализ надежности методики Н. Г. Лускановой показал α Кронбаха = 0,81 для совокупной выборки. Сдвиги распределения уровней мотивации в младшей и средней группах продемонстрировали статистическую значимость и практический эффект средней величины (коэффициент Крамера $V = 0,27$ и $0,20$ соответственно). В старшей группе различия не достигли статистического уровня ($p = 0,949$), что подтверждает изначально высокую мотивацию этой возрастной группы.

Для проверки значимости сдвигов распределения уровней мотивации между констатирующим и контрольным этапами в каждой возрастной группе выполнен χ^2 -тест:

- 8–10 лет: $\chi^2(4) = 14,76$; $p \approx 0,0052$; коэффициент Крамера $V \approx 0,266$ – сдвиг распределения статистически значим и имеет практический эффект средней величины.
- 11–13 лет: $\chi^2(4) = 9,60$; $p \approx 0,0477$; коэффициент Крамера $V \approx 0,20$ – сдвиг существенен (на грани статистического порога), интерпретируется как подтверждение положительной динамики мотивации.

Табл. 2. Динамика школьной мотивации по возрастным группам по методике Н. Г. Лускановой [25], %
Tab. 2. School motivation by age groups [25], %

Уровень мотивации	Констатирующий этап	Контрольный этап	Δ
8–10 лет (n = 104)			
Высокий	18,2	32,4	+14,2
Хороший	36,5	42,7	+6,2
Положительный	28,3	18,2	-10,1
Низкий	12,9	5,1	-7,8
Деадаптация	8,1	1,6	-6,5
11–13 лет (n = 118)			
Высокий	22,1	35,2	+13,1
Хороший	38,2	44,1	+5,9
Положительный	24,4	19,1	-5,3
Низкий	15,3	6,7	-8,6
Деадаптация	0	0	0
14–16 лет (n = 80)			
Высокий	39,4	41,2	+1,8
Хороший	40,3	43,5	+3,2
Положительный	15,2	11,3	-3,9
Низкий	5,1	3,0	-2,1
Деадаптация	0	0	0

- 14–16 лет: $\chi^2(4) = 0,72$; $p \approx 0,949$ – статистически значимых изменений не выявлено (стабильно продвинутый уровень мотивации с несущественными изменениями).

В младшей и средней группе включение проектно-ролевых и исследовательских форм привело к заметному укреплению внутренней мотивации (рост доли «высокого» уровня), что согласуется с повышением инициативности и вовлеченности в вербальную активность. У старших подростков мотивация была изначально выше и изменения менее выражены, что соответствует наблюдениям о «стартовой» высокой учебной мотивации этой возрастной группы.

В свою очередь анализ данных контент-анализа показал, что средняя длина письменных работ воспитанников увеличилась на 32 %, а количество использованных лексических единиц расширилось на 27 % (рис. 3), где % – это среднее увеличение количества слов в письменных работах. Увеличение

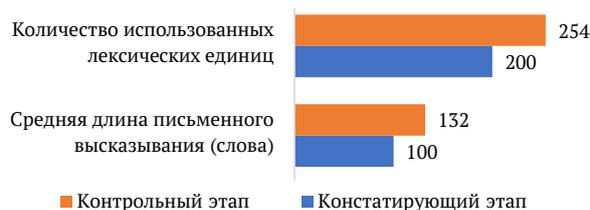


Рис. 3. Результаты исследования динамики изменений письменной речи воспитанников, общее количество слов
Fig. 3. Written speech development, total word count

средней длины письменных работ рассматривалось как косвенный количественный индикатор развития письменной речевой активности. Этот показатель использовался исключительно в совокупности с результатами анализа структуры текстов, аргументации и лексического разнообразия, оцененного методами контент-анализа.

Результаты диагностики уровня эмпатии (табл. 3) показали значимую положительную динамику. На констатирующем этапе 19 % воспитанников продемонстрировали продвинутый уровень эмпатии, 61 % – базовый, 20 % – начальный. Повторное тестирование зафиксировало рост доли участников с продвинутым уровнем до 46 %, тогда как показатели базового и начального уровней снизились до 50 % и 7 % соответственно.

Полученные данные свидетельствуют о выраженном прогрессе в развитии эмпатии: увеличение доли воспитанников с продвинутым уровнем на 27 % отражает рост эмоциональной чувствительности, способности к сопереживанию и осознанной регуляции реакций в коммуникации. Снижение начального уровня на 13 % указывает на уменьшение эмоциональной отчужденности и формальности в общении. Надежность методики диагностики эмпатии (по методике И. М. Юсупова) составила α Кронбаха = 0,86. χ^2 -анализ подтвердил статистическую значимость изменений распределения уровней эмпатии ($\chi^2(2) = 18,73$; $p < 0,001$). Таким образом, рост доли воспитанников с продвинутым уровнем эмпатии нельзя объяснить случайными факторами, он отражает результативность реализуемых авторских программ.

Табл. 3. Уровни эмпатии воспитанников по методике А. М. Юсупова [26] (n = 302), %
Tab. 3. Empathy levels [26] (n = 302), %

Уровень	Диапазон баллов	Начало года	Конец года	Δ
Продвинутый	61–90	19	46	+27
Базовый	31–60	61	50	-11
Начальный	12–30	20	7	-13

Устойчивое увеличение в сторону более высоких уровней эмпатии создает основу для улучшения качества диалогов, публичной аргументации и межличностного взаимодействия. Однако сохранение значительной доли участников на базовом уровне (50 %) подчеркивает необходимость дальнейшей педагогической поддержки для закрепления позитивной динамики.

Полученные данные (табл. 4) подтверждают эффективность использования предложенных программ дополнительного образования детей. В ходе анализа было установлено, что наиболее выраженный прирост сформированности коммуникативных действий наблюдается у воспитанников, вовлеченных в ролевые игры и проектную деятельность. Это соотносится с наблюдениями В. В. Белкиной, подчеркивающей роль образовательных событий в активизации речевой деятельности [2]. Таким образом, число воспитанников с высоким уровнем коммуникативных действий выросло с 14,8 % до 31,7 %, а доля воспитанников с низким уровнем снизилась на 35,5 %. Сравнительный анализ показал, что воспитанники воскресных школ, участвующие в групповых формах работы, демонстрируют более продвинутый уровень речевой коммуникации и аргументированность своих ответов, что подтверждает эффективность применения интерактивных методов в религиозном образовании детей.

Анализ литературных источников показал, что в светской образовательной среде аналогичные педагогические подходы уже применяются. Так, Е. В. Донгаузер указывает, что включение исследовательской деятельности в учебный процесс способствует развитию критического мышления и коммуникативных действий [1]. В то же время Л. В. Байбородова и Е. В. Широкова отмечают, что в большинстве воскресных школ преобладает традиционная модель обучения, ориентированная преимущественно на передачу знаний о вере, а не на развитие коммуникативных действий [30].

Табл. 4. Динамика изменений уровня сформированности коммуникативных действий воспитанников воскресных школ (n = 302), %

Tab. 4. Communicative skills level (n = 302), %

Уровень коммуникативных действий	Констатирующий этап	Контрольный этап
Начальный	58,0	22,5
Базовый	27,2	45,8
Продвинутый	14,8	31,7

Кроме того, в работе В. В. Белкиной анализируется методика образовательных событий, позволяющая сформировать у учащихся навыки публичных выступлений, аргументации и их коллективного обсуждения [2]. Указанные подходы показали свою эффективность, а значит могут быть применимы в учебно-воспитательной деятельности воскресных школ. Однако до настоящего времени подобных эмпирических исследований в контексте дополнительного религиозного образования не проводилось, что подтверждает научную новизну настоящего исследования.

Результаты оценки поведенческих параметров коммуникативного взаимодействия показали устойчивую положительную динамику (табл. 5). По методике В. И. Андреева зафиксирован рост просоциальных установок: средний показатель по шкале *Милосердие* увеличился на 18 %, по шкале *Ответственность* – на 14 %. При этом уровень *Безразличия* (инверсный параметр) снизился на 10 %.

Выявленные изменения свидетельствуют о значимом улучшении качества коммуникативного взаимодействия. Рост показателей милосердия (+1,10 балла) и ответственности (+0,80 балла) отражает усиление осознанной ориентации на помощь и сотрудничество. Снижение безразличия (–0,90 балла) подтверждает уменьшение пассивности в социальных контактах. Для методики В. И. Андреева коэффициент α Кронбаха составил 0,77, что соответствует достаточной согласованности шкал. Применение парного t-критерия выявило статистически значимый рост показателей милосердия ($t = 3,42$; $p = 0,001$) и ответственности ($t = 2,89$; $p = 0,004$), а также снижение безразличия ($t = -2,67$; $p = 0,008$). Это подтверждает, что зафиксированные сдвиги имеют не только педагогическую, но и статистическую достоверность.

Табл. 5. Динамика поведенческих показателей коммуникативного взаимодействия по методике В. И. Андреева [27], баллы

Tab. 5. Behavioral indicators of communicative interaction [27], points

Параметр	Констатирующий этап	Контрольный этап	Δ , %
Милосердие	6,20	7,30	+18,0 %
Ответственность	5,80	6,60	+14,0 %
Безразличие (инверсный параметр)	4,50	3,60	–10,0 %

Настоящее исследование подтвердило эффективность использования подхода образовательных событий как метода формирования коммуникативных действий воспитанников воскресных школ. Так были зафиксированы значимые изменения в навыках публичных выступлений и их аргументации (рис. 4).

Использование сетевого взаимодействия различных образовательных организаций, межпредметных связей и образовательных событий позволяет, с одной стороны, восполнить существующий пробел в развитии коммуникативных действий воспитанников воскресных школ, с другой – обогатить содержание образования светских образовательных учреждений. При этом следует подчеркнуть, что реальное усиление коммуникативной среды происходит также через приходские мероприятия: Рождество, Пасха, Пятидесятница – именно в процессе подготовки и участия в этих праздниках воспитанники учатся взаимодействовать, выстраивать диалог, распределять роли. Такие события могут рассматриваться как особая форма «образовательного события» в религиозной педагогике. Сравнение с аналогичными исследованиями в светских учреждениях подтверждает, что предложенная методика соответствует современным образовательным подходам.

Результаты исследования подтвердили, что разработанные программы дополнительного образования для детей, построенные на принципах сетевого взаимодействия, межпредметной интеграции и организации образовательных событий, эффективно развивают коммуникативные навыки воспитанников воскресных школ. Статистически значимые изменения ($p < 0,05$) демонстрируют существенный прогресс: средний показатель коммуникативной компетенции вырос с 2,8 до 4,1 балла, а количество воспитанников с высоким уровнем коммуникативных действий увеличилось более чем в два раза (рис. 5). Кроме того, зафиксирована положительная динамика в снижении конфликтности и улучшении навыков командного взаимодействия среди участников образовательного процесса.

В ходе педагогического исследования было выявлено, что число учащихся с высоким уровнем коммуникативных действий увеличилось более чем в два раза (с 14,8 % до 31,7 %), а доля воспитанников с низким уровнем коммуникативных действий снизилась с 58 % до 22,5 %. Сдвиг распределения уровней коммуникативных действий между констатирующим и контрольным этапами статистически значим: $\chi^2(2) = 25,41$; $p < 0,001$; коэффициент Крамера $V = 0,29$. Полученные результаты впервые эмпирически зафиксированы именно в условиях православных воскресных школ, что и определяет научную новизну настоящего исследования.



Рис. 4. Результаты изучения развития навыков публичных выступлений и аргументации у воспитанников воскресных школ, %

Fig. 4. Public speaking and argumentation skills, %



Рис. 5. Динамика изменений развития коммуникативных действий воспитанников воскресных школ, %

Fig. 5. Communicative skills development, %

Обсуждение

Активное включение учащихся в процесс коллективного поиска решений и дискуссий значительно развивает их коммуникативные действия. В разработанных программах образовательные события используются как один из ключевых элементов методики, что объясняет наблюдаемый рост речевой активности воспитанников. Данные статистической проверки подтверждают этот вывод: рост числа воспитанников с высоким уровнем коммуникативных действий оказался статистически значимым ($\chi^2(2) = 25,41$; $p < 0,001$), а показатели надежности используемых методик (α Кронбаха от 0,77 до 0,86) позволяют свидетельствовать о достоверности результатов. Таким образом, образовательные события выступают не только как методический прием, но и как эффективный инструмент повышения качества коммуникативной среды воскресных школ. Подобные выводы соотносятся с результатами норвежского лонгитюдного исследования проведенного J. Casoli-Uvsløkk и L. M Brevik, в котором продемонстрировано, что критическое осмысление культурных различий в образовательных событиях усиливает рефлексивный и коммуникативный потенциал учащихся [31].

Важным аспектом исследования является интеграция светской и религиозной образовательной среды. Результаты показали, что включение межпредметных связей (история, обществознание, этика, литература) в программы дополнительного образования способствует росту аргументированности высказываний и расширению смысловых категорий учащихся. Старшие группы продемонстрировали выраженный рост в сторону альтруистических и экзистенциальных смыслов ($t = 2,34$; $p = 0,021$), что подтверждает углубленное осмысление содержания религиозного компонента культуры в условиях междисциплинарного обучения.

Также стоит отметить, что интеграция цифровых технологий в образовательный процесс воскресных школ может стать важным шагом в преодолении разрыва между традиционными и современными методами обучения. Как показано в исследовании G. Mantovani, социальный контекст цифровых сред не сводится к физическому присутствию, а формируется через нормативные процессы и коллективные смыслы, что подчеркивает важность проектирования интерактивных платформ для воскресных школ с учетом социальных норм и механизмов кооперации [32]. Использование обозначенных онлайн-платформ, виртуальных экскурсий и интерактивных заданий позволяет не только повысить уровень коммуникативных действий, но и расширить кругозор воспитанников, способствуя их более глубокому вовлечению в учебно-воспитательный процесс. Однако цифровая интеграция имеет и риски: результаты исследования О. Л. Янушквичене констатируют, что чрезмерная виртуализация общения снижает уровень эмоциональной чуткости [29]. Наши данные также выявили необходимость сочетания онлайн-форм с живыми образовательными событиями, что обеспечивает баланс между цифровой и личностно-духовной коммуникацией.

Несмотря на значительное развитие педагогической науки, традиционные методы обучения в воскресных школах продолжают опираться на фронтальное изложение материала, заучивание текстов Священного Писания и механическое повторение информации. Такой подход имеет ряд ограничений: отсутствие акцента на развитие коммуникативных действий (воспитанники воскресных школ редко участвуют в дискуссиях, дебатах или совместных проектах, что снижает их способность к аргументированному высказыванию). Такое развитие делает затруднительным, если не невозможным, дальнейшее педагогическое сопровождение воспитанника на приходе; разрыв между религиозным и светским образованием (программы воскресных школ фрагментарны, т. к. в настоящее время отсутствуют общие для всех воскресных школ

церковные образовательные стандарты). Имеющиеся программы зачастую не интегрированы в общий образовательный процесс и не учитывают знания, умения и навыки ребенка, полученные в общеобразовательной школе, что создает дополнительные барьеры в коммуникации учащихся. Эти результаты подчеркивают, что основная проблема воскресных школ заключается не в отсутствии программ как таковых, а в разрыве между светским и церковным образованием.

Исторический опыт Н. С. Cook демонстрирует, что игровые и творческие методы обучения не только развивают коммуникативные навыки, но и создают пространство для демократического взаимодействия, где учащиеся осваивают навыки критического мышления и коллективной рефлексии [цит. по: 33]. Этот подход особенно актуален для воскресных школ, где сочетание духовного содержания с интерактивными формами обучения (проектная деятельность, ролевые игры) позволяет преодолеть искусственный разрыв между религиозным и светским образованием. Как показывают наши данные, подобная интеграция способствует формированию целостной коммуникативной компетентности, сочетающей когнитивные, эмоциональные и поведенческие критерии. Предложенные программы дополнительного образования показали, что сетевое взаимодействие и проектные формы обучения способны компенсировать данный разрыв и создать интегрированную среду развития коммуникативных действий.

В отличие от традиционного подхода, предложенные программы дополнительного образования детей обладают рядом преимуществ:

- интерактивность и включение учащихся в образовательный процесс;
- использование ролевых игр, образовательных событий и дискуссий позволяет создать условия для активного взаимодействия воспитанников.

Статистический анализ подтвердил, что динамика школьной мотивации по методике Н. Г. Лускановой в младшей и средней возрастных группах была значимой ($p = 0,0052$ и $p = 0,0477$ соответственно), что согласуется с результатами исследования, проведенного А. В. Агеевой и С. Ю. Дивногорцевой, о росте учебной мотивации при использовании интерактивных методов [17; 18]. Таким образом, мы можем утверждать, что вовлеченность воспитанников напрямую связана с использованием проектных и ролевых форм обучения.

Исследование также показало, что использование межпредметных связей позволяет учащимся лучше осваивать материал и применять полученные знания в различных ситуациях. Подобные механизмы интерпретации знаний через метафоры и образы изучены R. L. Oxford и коллегами, в результате чего авторы

подчеркивают, что перенос опыта из одной символической области в другую усиливает когнитивный и коммуникативный потенциал учащихся [34]. Это соответствует выводам Г. В. Бурменской, которая указывает, что междисциплинарный подход способствует развитию критического мышления и речевых умений, а также подтверждается приведенными результатами эмпирического исследования [22].

Применение коллективных проектов и сетевого взаимодействия позволяет создать условия для продуктивного общения воспитанников. Установлено, что работа в группах способствует развитию действий сотрудничества и повышает уровень уверенности в коммуникации [35–37]. Сопоставление полученных результатов с существующими исследованиями позволяет утверждать, что предложенные программы вносят вклад в развитие коммуникативных действий именно в контексте дополнительного образования в воскресных школах – области, где до настоящего времени отсутствовали эмпирические подтверждения эффективности подобных методик. Таким образом, научная новизна работы заключается в том, что впервые экспериментально подтверждено влияние сетевого взаимодействия, образовательных событий и междисциплинарных связей на формирование коммуникативных действий в дополнительном религиозном образовании. Практическая значимость состоит в возможности интеграции разработанных подходов в образовательные программы приходов Русской Православной Церкви и адаптации их к условиям светского дополнительного образования.

Заключение

Проведенное исследование подтвердило, что развитие коммуникативных действий воспитанников воскресных школ эффективно осуществляется при интеграции светского и религиозного образовательного пространства, использовании междисциплинарных связей и сетевого взаимодействия образовательных организаций. Полученные результаты (χ^2 -тесты, α Кронбаха = 0,77–0,86) статистически подтверждают значимость выявленных сдвигов и надежность используемых методик. Установлено, что предложенная модель, основанная на образовательных событиях, проектной деятельности и исследовательском подходе, позволяет значительно повысить уровень речевого взаимодействия учащихся. В частности, число воспитанников с продвинутым уровнем коммуникативных действий увеличилось в 2,1 раза (с 14,8 % до 31,7 %), а доля с начальным уровнем снизилась более чем на треть (с 58 % до 22,5 %). Эти изменения имеют статистическую значимость ($p < 0,001$) и подтверждают практическую эффективность предложенных программ.

Интеграция светского и религиозного образования через междисциплинарные связи улучшает когнитивные и речевые компетенции учащихся. Включение в учебно-воспитательный процесс таких дисциплин, как история, обществознание, этика и литература, способствует осмыслению религиозных текстов в широком культурно-историческом контексте. Таким образом, реализован междисциплинарный подход, который обеспечивает учащимся целостное восприятие культурных и религиозных смыслов, что соответствует современным требованиям к дополнительному образованию детей.

Коллективные формы работы (групповые проекты, дебаты, дискуссии) способствуют повышению уверенности воспитанников в речевой коммуникации. Отказ от традиционного знаниевого подхода и переход к интерактивным методикам приводит к повышению мотивации учащихся. Применение междисциплинарных связей в образовательных программах обеспечило интеграцию содержательных линий гуманитарных дисциплин, что способствовало усилению коммуникативной активности воспитанников. Кроме того, результаты исследования подчеркивают необходимость интеграции цифровых технологий в учебно-воспитательную деятельность воскресных школ. Это не только повышает уровень коммуникативных действий воспитанников, но и способствует их адаптации к современным условиям, где цифровая грамотность становится неотъемлемой частью образовательного процесса. При этом важно учитывать выявленные риски чрезмерной виртуализации общения: сохранение живых образовательных событий и коллективных форм работы остается необходимым условием для формирования эмоциональной чуткости и эмпатии воспитанников. Это подтверждается исследованиями А. Г. Асмолова, который указывает, что продуктивная кооперация и доверительные отношения между участниками учебно-воспитательной деятельности значительно повышают уровень коммуникативных действий [35].

Результаты работы могут быть использованы при разработке программ дополнительного образования, направленных на развитие коммуникативных действий как воспитанников воскресных школ, так и светских образовательных учреждений, использующих элементы культурологии в своей деятельности. Представленные методики могут применяться в светских образовательных учреждениях, особенно в гуманитарных дисциплинах, требующих активного речевого взаимодействия. Также результаты исследования могут быть использованы для разработки онлайн-курсов и интерактивных программ, направленных на развитие коммуникативных действий учащихся.

Ограничением исследования является то, что выборка была представлена воскресными школами только одного региона, что ограничивает возможности полной генерализации результатов. Перспективы дальнейших исследований связаны с расширением географии выборки, а также с проведением лонгитюдных исследований для выявления устойчивости сформированных коммуникативных действий во взрослой жизни воспитанников. Кроме того, результаты не учитывают гендерные различия

в развитии коммуникативных действий, что может стать направлением последующих исследований.

Конфликт интересов: Автор заявил об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

Conflict of interests: The author declared no potential conflict of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

Литература / References

1. Донгаузер Е. В. Методы развития общеучебных умений у младших школьников в исследовательской деятельности. *Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета*. 2020. № 1. С. 17–24. [Dongauzer E. V. Methods for the development of general education at younger schoolchildren in research activities. *Vestnik psikhologii i pedagogiki Altayskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2020, (1): 17–24. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/tlfavi>
2. Белкина В. В. Образовательное событие как средство воспитания демократической культуры подростков. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2020. № 4. С. 34–44. [Belkina V. V. Educational event as a means of the development of teenagers democratic culture. *Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*, 2020, (4): 34–44. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/kyqyqx>
3. Содикова М. С. Совершенствование коммуникативных навыков во внеурочной деятельности. *Вестник Института развития образования*. 2023. № 2. С. 115–119. [Sodikova M. S. Improving communication skills in extracurricular activities. *Bulletin of the institute of development of education*, 2023, (2): 115–119. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/wgnikr>
4. Мазурина В. Н. Духовно-нравственное развитие и воспитание школьников в урочной и внеурочной деятельности. *Кубанская школа*. 2023. № 3. С. 58–61. [Mazurina V. N. Spiritual and moral development and education of schoolchildren in classroom and extracurricular activities. *Kubanskaya shkola*, 2023, (3): 58–61. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/tlsegi>
5. Пономарь Д. В. Формирование коммуникативных навыков и умений у подростков посредством коллективной творческой деятельности. *Kant*. 2023. № 2. С. 380–387. [Ponomar D. V. Formation of communication skills and abilities in adolescents through collective creative activity. *Kant*, 2023, (2): 380–387. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/wxuuz>
6. Гусакова В. О. Подготовка преподавателей воскресных школ к организации духовно-нравственного воспитания детей на приходе. *Ежегодная богословская конференция Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета*. 2022. № 32. С. 122–126. [Gusakova V. O. Training sunday school teachers for organizing spiritual and moral education of children in the parish. *Ezhegodnaya bogoslovskaya konferentsiya Pravoslavnogo Svyato-Tikhonovskogo gumanitarnogo universiteta*, 2022, (32): 122–126. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/hcbciw>
7. Jaspers J. Talking like a 'zerolingual': Ambiguous linguistic caricatures at an urban secondary school. *Journal of Pragmatics*, 2011, 43(5): 1264–1278. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.05.012>
8. Мокаева М. А., Башиева Ж. Д., Ардзинба Л. П. Роль игры во внеурочной деятельности младших школьников. *Начальная школа*. 2024. № 3. С. 38–40. [Mokaeva M. A., Bashieva Zh. D., Ardzinba L. P. The role of games in extracurricular activities of primary schoolchildren. *Elementary school*, 2024, (3): 38–40. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/rjbtnt>
9. Шарецкая Д. Б. Организация учебной деятельности в воскресной школе: формы, методы, средства. Из опыта преподавания в воскресной школе при храме преподобного Серафима Саровского. *Межрегиональные Пименовские чтения*. 2023. № 20. С. 345–349. [Sharetskaya D. B. Organization of education activities in Sunday school: Forms, methods, and means. From the experience of teaching at the Sunday school at the Church of St. Seraphim of Sarov. *Mezhregionalnye Pimenovskie chteniya*, 2023, (20): 345–349. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/rxjxjf>
10. Oxford R. L., Griffiths C., Longhini A., Cohen A. D., Macaro E., Harris V. Experts' personal metaphors and similes about language learning strategies. *System*, 2014, 43: 11–29. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.01.001>

11. Ахметшина Ю. В. Использование лингвострановедческого материала в формировании межкультурной компетенции. *Мир науки, культуры, образования*. 2023. № 2. С. 180–182. [Akhmetshina Yu. V. Using linguistic material in the formation of intercultural competence. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*, 2023, (2): 180–182. (In Russ.)] <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2023-299-180-182>
12. Танчинец П. П. Применение технологий виртуальной реальности в обучении языкам и межкультурной коммуникации. *Бюллетень гуманитарных исследований в междисциплинарном научном пространстве*. 2023. № 1. С. 357–359. [Tanchinets P. P. The use of virtual reality technologies in language learning and intercultural communication. *Bulletin of Humanitarian Studies in Interdisciplinary Research Area*, 2023, (1): 357–359. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ihvzxd>
13. Мухаметзянов И. Ш. Информационная грамотность как основа информационной культуры учащегося в условиях информационного взаимодействия: структура, содержание, оценка. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2024. Т. 1. № 3. С. 144–157. [Mukhametzyanov I. Sh. Information literacy as the basis of a student's information culture in the context of information interaction. Structure, content, assessment. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, 2024, 1(3): 144–157. (In Russ.)] <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2024-99-144-157>
14. Casoli-Uvsløkk J., Brevik L. M. Intercultural approaches to second and foreign language instruction: A longitudinal video study. *Teaching and Teacher Education*, 2023, 134. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104309>
15. Рябова Н. В., Назарова Е. В., Терлецкая О. В. Научно-практические основы формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников. *Гуманитарные науки и образование*. 2021. Т. 12. № 1. С. 91–96. [Ryabova N. V., Nazarova E. V., Terletsckaya O. V. Scientific and practical foundations of the formation of communicative universal educational actions of elementary school students. *The Humanities and Education*, 2021, 12(1): 91–96. (In Russ.)] https://doi.org/10.51609/2079-3499_2021_12_01_91
16. Киселева Т. И. Внеурочная деятельность как средство развития познавательных интересов младших школьников. *Управление образованием: теория и практика*. 2021. № 5. С. 33–51. [Kiseleva T. I. Extracurricular activities as a means of developing the cognitive interests of younger schoolchildren. *Education management review*, 2021, (5): 33–51. (In Russ.)] <https://doi.org/10.25726/q7457-4096-7422-y>
17. Агеева А. В. Формирование коммуникативной компетенции у студентов. *Новая наука: Опыт, традиции, инновации*. 2015. № 4-1. С. 3–5. [Ageeva A. V. Formation of communicative competence in students. *Novaya nauka: Opyt, traditsii, innovatsii*, 2015, (4-1): 3–5. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/umjyjf>
18. Дивногорцева С. Ю., Агеева А. В. Методика преподавания курса «Основы православной культуры». М.: ПСТГУ, 2017. 176 с. [Divnogortseva S. Yu., Ageeva A. V. *Methods of teaching the course of Fundamentals of Orthodox Culture*. Moscow: STOU, 2017, 176. (In Russ.)]
19. Воловик А. А. Средства формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников во внеурочной деятельности. *Вестник образовательного консорциума Среднерусский университет. Серия: Гуманитарные науки*. 2021. № 20. С. 8–11. [Volovik A. A. Means of formation of communicative universal educational actions in primary school children in extracurricular activities. *Vestnik obrazovatel'nogo konsortsiuma Srednerusskii universitet. Seriya: Gumanitarnye nauki*, 2021, (20): 8–11. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ewhatr>
20. Варданян Ю. В., Семенюк А. А. Педагогические условия развития коммуникативности младших школьников. *Гуманитарные науки и образование*. 2022. Т. 13. № 4. С. 19–26. [Vardanyan Yu. V., Semenyuk A. A. Pedagogical conditions for junior schoolchildren communicativeness development. *The Humanities and Education*, 2022, 13(4): 19–26. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/rboqza>
21. Рябцева Л. А. Методика формирования профессионально-коммуникативной компетентности курсантов – будущих сотрудников органов внутренних дел и система ее методического обеспечения. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология*. 2024. № 1. С. 17–27. [Ryabtseva L. A. Methodology for developing professional and communicative competence of cadets – future employees of internal affairs agencies and the system of its scientific and methodological support. *Science vector of togliatti state university. Series: Pedagogy, psychology*, 2024, (1): 17–27. (In Russ.)] <https://doi.org/10.18323/2221-5662-2024-1-17-27>
22. Burmenskaya G. V. Orienting activity of the subject as a mechanism for instruction, learning and development. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2022, 15(4): 36–48. <https://doi.org/10.11621/pir.2022.0403>
23. Реморенко И. М., Эльконин Б. Д., Баранников К. А. и др. Деятельностный подход в образовании. М.: Авторский Клуб, 2018. 360 с. [Remorenko I. M., Elkonin B. D., Barannikov K. A. et al. *Activity approach in education*. Moscow: Avtorskii Klub, 2018, 360. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/pohhgz>

24. Котляков В. Ю. Методика «Система жизненных смыслов». *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2013. № 2-1. С. 148–153. [Kotlyakov V. Yu. "System of life meanings" technique. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2013, (2-1): 148–153. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/qbfavv>
25. Лусканова Н. Г. Методы исследования детей с трудностями обучения. М.: Фолиум, 1993. 64 с. [Luskanova N. G. *Research methods for children with learning difficulties*. Moscow: Folium, 1993, 64. (In Russ.)]
26. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001. 752 с. [Ilyin E. P. *Emotions and feelings*. St. Petersburg: Piter, 2001, 752. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/uanzfl>
27. Андреев В. И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. Казань: Центр инновационных технологий, 2012. 608 с. [Andreev V. I. *Pedagogy: A training course for creative self-development*. Kazan: Tsentr innovatsionnykh tekhnologiy, 2012, 608. (In Russ.)]
28. Ядов В. А. Стратегия социологического исследования: описание, объяснение, понимание социальной реальности. М.: Омега-Л, 2009. 567 с. [Yadov V. A. *Strategy of sociological research: Description, explanation, and understanding of social reality*. Moscow: Omega-L, 2009, 567. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/qojert>
29. Янушкявичене О. Л. Методология историко-педагогического исследования православного воспитания. *Нива Господня. Вестник Пензенской Духовной Семинарии*. 2021. № 2. С. 119–124. [Yanushkyavichene O. L. Methodology of historical and pedagogical research of Orthodox upbringing. *Niva Gospodnya. Vestnik Penzenskoi Dухovnoi Seminarii*, 2021, (2): 119–124. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/djvata>
30. Байбородова Л. В., Широкова Е. В. Педагогическое сопровождение внеурочной деятельности младших школьников. *Ярославский педагогический вестник*. 2016. № 3. С. 36–42. [Baiborodova L. V., Shirokova E. V. Pedagogical support of junior schoolchildren's extracurricular activities. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2016, (3): 36–42. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/wrqegt>
31. Casoli-Uvsløkk J., Brevik L. M. Intercultural approaches to second and foreign language instruction: A longitudinal video study. *Teaching and Teacher Education*, 2023, 134. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104309>
32. Mantovani G. Social context in HCI: A new framework for mental models, cooperation, and communication. *Cognitive Science*, 1996, 20(2): 237–269. [https://doi.org/10.1016/S0364-0213\(99\)80007-X](https://doi.org/10.1016/S0364-0213(99)80007-X)
33. Howlett J. Henry Caldwell Cook, creativity and democratic learning. *History of Education Review*, 2019, 48(2): 227–241. <https://doi.org/10.1108/HER-07-2018-0016>
34. Oxford R. L., Griffiths C., Longhini A., Cohen A. D., Macaro E., Harris V. Experts' personal metaphors and similes about language learning strategies. *System*, 2014, 43: 11–29. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.01.001>
35. Асмолов А. Г. Облачное детство: в поисках компромисса между технологизацией и гуманизацией. *Образовательная политика*. 2020. № 3. С. 6–8. [Asmolv A. G. Not so happy childhood: In search of a compromise between technologization and humanization. *Educational Policy*, 2020, (3): 6–8. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ifeakt>
36. Михеева М. А. Педагогические условия развития гуманитарного мышления школьников (на примере деятельности детской православной академии). *Траектория образования*. 2022. Т. 1. № 1. С. 39–50. [Mikheeva M. A. Pedagogical conditions for the development of humanitarian thinking of schoolchildren (on the example of the activities of the children's Orthodox academy). *Trajectory of education*, 2022, 1(1): 39–50. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/pajnyc>
37. Дроздова О. А. К истории становления коммуникативных универсальных учебных действий. *Современные проблемы науки и образования*. 2016. № 3. [Drozhdova O. A. To history of formation of communicative universal educational actions. *Modern problems of science and education*, 2016, (3). (In Russ.)] <https://elibrary.ru/upvgtu>

оригинальная статья

eLibrary EDN: TMKGXX

Кураторство как инструмент формирования духовно-нравственных ценностей курсантов образовательных организаций ФСИН России

Камбалина Полина Александровна

Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказаний России, Россия, Новокузнецк

eLibrary Author SPIN: 4305-3229

polina.kambalina@mail.ru

Аннотация: В современных условиях профессиональная подготовка сотрудников уголовно-исполнительной системы требует не только формирования профессиональных компетенций, но и целенаправленного развития духовно-нравственных ценностей. Кураторство как педагогический инструмент играет ключевую роль в этом процессе, однако теоретические и практические аспекты кураторской деятельности в ведомственных вузах изучены недостаточно. Научная новизна исследования заключается в выявлении специфики и структуры кураторской деятельности в образовательных организациях ФСИН России, а также в уточнении понятия *духовно-нравственные ценности курсантов* с учетом задач пенитенциарной системы. Цель – теоретически обосновать и раскрыть специфику кураторства как педагогического инструмента формирования духовно-нравственных ценностей у курсантов образовательных организаций ФСИН России. Задачи исследования: уточнить сущность духовно-нравственных ценностей применительно к курсантам с учетом специфики будущей профессии; выявить структурно-функциональные компоненты кураторской деятельности в ведомственном вузе; определить и систематизировать методы и формы работы куратора, направленные на формирование духовно-нравственных ценностей; разработать систему критериев и диагностических методов эффективности этой деятельности по формированию духовно-нравственных ценностей. В исследовании использованы методы теоретического анализа научной литературы, нормативно-правовых актов, синтеза и систематизации данных. Предложено уточненное определение духовно-нравственных ценностей курсантов, проходящих обучение в образовательных организациях ФСИН России. Выделены ключевые функции куратора и разработана структура индивидуального плана воспитательной работы. Проанализированы основные компоненты кураторской деятельности: профессионально-адаптационный, организационно-координирующий, духовно-нравственный. Представлены методы и формы работы, применяемые куратором для эффективного формирования духовно-нравственных ценностей. Особое внимание уделено особенностям реализации кураторской деятельности в условиях образовательных организаций ФСИН России. Разработана оценка эффективности воспитательной работы куратора через систему диагностических критериев. Деятельность куратора способствует формированию у будущих сотрудников уголовно-исполнительной системы устойчивых духовно-нравственных ценностей и профессиональному становлению, соответствующему требованиям пенитенциарной системы.

Ключевые слова: духовно-нравственные ценности, кураторство, куратор, курсанты, уголовно-исполнительная система, образовательная организация ФСИН России, воспитательная работа, формирование

Цитирование: Камбалина П. А. Кураторство как инструмент формирования духовно-нравственных ценностей курсантов образовательных организаций ФСИН России. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки.* 2026. Т. 10. № 1. С. 101–113. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-1-101-113>

Поступила в редакцию 21.05.2025. Принята после рецензирования 15.09.2025. Принята в печать 22.09.2025.

original article

Mentoring as a Tool for Developing Spiritual and Moral Values in Cadets of Federal Penitentiary Service of Russia

Polina A. Kambalina

Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, Russia, Novokuznetsk

eLibrary Author SPIN: 4305-3229

polina.kambalina@mail.ru

Abstract: Employees of the penal correction system must possess not only professional skills but also spiritual and moral values. In this respect, mentoring seems to be an effective pedagogical tool, yet it remains largely understudied. This study identifies the specifics, structure, functions, methods, forms, and assessment criteria of mentoring activities in education institutions of the Federal Penitentiary Service of Russia. It identifies the concept of spiritual and moral values of cadets, taking into account the penitentiary system environment. The refined definition relies on a comprehensive review of scientific publications and legal acts. The article proposes a targeted plan of educational work aimed at developing spiritual and moral values, supplemented with reliable and effective methods, forms, and diagnostic tools. In this context, mentoring includes professional-adaptive, organizational-coordinating, and spiritual-moral activities. Mentors contribute to the development of spiritual and moral values in future employees of the penal correction system, providing them with professional skills that meet the requirements of the domestic penitentiary system.

Keywords: spiritual and moral values, mentoring, mentor, cadets, penal enforcement system, education institution of the Federal Penitentiary Service of Russia, educational work, education

Citation: Kambalina P. A. Mentoring as a Tool for Developing Spiritual and Moral Values in Cadets of Federal Penitentiary Service of Russia. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2026, 10(1): 101–113. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-1-101-113>

Received 21 May 2025. Accepted after review 15 Sep 2025. Accepted for publication 22 Sep 2025.

Введение

Изменения, произошедшие в стране в последние годы, требуют новых подходов к совершенствованию уголовно-исполнительной системы (УИС), в частности, достижения ключевых воспитательных целей, таких как развитие гражданской позиции, патриотического сознания и нравственных качеств. Указанные аспекты выступают в качестве приоритетных ориентиров в процессе профессионального и личностного становления будущих специалистов пенитенциарной системы, что указывает на необходимость их всестороннего исследования. Возрастной аспект выступает одним из ключевых факторов в процессе формирования духовно-нравственных ценностей. Именно в период студенчества завершается процесс ценностного самоопределения, а также формируется профессиональная идентичность, что определяет значимость данного этапа для становления системы ценностных ориентаций будущего специалиста. К числу студентов, находящихся на этапе профессионального становления, относятся обучающиеся в образовательных организациях Федеральной службы исполнения наказаний России (ФСИН России). В этих учреждениях процесс профессионального становления осуществляется посредством одновременного освоения учебной

программы и выполнения служебных обязанностей. Обучающиеся в образовательных организациях ФСИН России (далее – курсанты) после окончания становятся основным кадровым ресурсом УИС. Они приобретают необходимые профессиональные компетенции, что является обязательным условием для эффективной службы в пенитенциарной системе.

Особое значение в системе высшего образования ведомственных учреждений ФСИН России приобретает развитие института кураторства. Кураторство рассматривается как форма педагогической поддержки обучающихся, адаптированная к специфике ведомственного образования. Эта специфика обусловлена особыми требованиями к профессиональной подготовке будущих сотрудников УИС, такими как дисциплина, иерархия, корпоративная этика и др. Эффективность реализации кураторской деятельности определяется совокупностью факторов, среди которых особое значение имеют личностно-профессиональные качества куратора, благодаря которым осуществляемые им воспитательные работы направлены на развитие духовно-нравственного потенциала курсантов. Куратор выступает как носитель профессиональных и этических ценностей, поэтому его роль существенно возрастает, а требования

к его профессиональной и личностной компетентности становятся более высокими.

Цель исследования – теоретически обосновать и раскрыть специфику кураторства как педагогического инструмента формирования духовно-нравственных ценностей у курсантов образовательных организаций ФСИН России.

Задачи:

1) уточнить сущность духовно-нравственных ценностей применительно к курсантам с учетом специфики будущей профессии;

2) выявить структурно-функциональные компоненты кураторской деятельности в ведомственном вузе;

3) определить и систематизировать методы и формы работы куратора, направленные на формирование духовно-нравственных ценностей;

4) разработать систему критериев и диагностических методов эффективности этой деятельности по формированию духовно-нравственных ценностей.

Научная новизна исследования заключается в выявлении специфики и структуры кураторской деятельности в образовательных организациях ФСИН России, а также в уточнении понятия *духовно-нравственные ценности курсантов* с учетом задач пенитенциарной системы.

Практическая значимость исследования заключается в разработке структуры индивидуального плана воспитательной работы куратора, предложении конкретных методов и форм для реализации кураторских функций в образовательных учреждениях ФСИН России; создании основы для внедрения системы мониторинга формирования духовно-нравственных ценностей у курсантов на основе предложенных критериев. В качестве рекомендаций – усиление подготовки кураторов по вопросам духовно-нравственного воспитания, внедрение мониторинговых инструментов оценки эффективности кураторской деятельности, а также развитие инклюзивных форм взаимодействия с курсантами.

Проблема формирования духовно-нравственных ценностей у курсантов в образовательных организациях ФСИН России получила широкое освещение в современной научной литературе, что свидетельствует о высоком интересе исследовательского сообщества. Важным вкладом в данной области являются работы, посвященные аспектам духовно-нравственного воспитания [1–14]. Анализ исследований вклада кураторства в систему высшего образования представлен в работах [15–23]. Результаты анализа, посвященного вопросам

учебно-воспитательного процесса в образовательных организациях ФСИН России, выявили актуальные потребности в изучении роли кураторства в формировании у будущих специалистов УИС духовно-нравственных ценностей.

Перед началом исследования, посвященного вопросам кураторства в процессе формирования духовно-нравственных ценностей у курсантов в образовательных организациях ФСИН России, целесообразно дать определение категории *духовно-нравственные ценности* с учетом специфики профессиональной деятельности сотрудников УИС. В соответствии с Указом Президента РФ от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» традиционные ценности представляют «нравственные ориентиры, формирующие мировоззрение граждан России, передаваемые от поколения к поколению, лежащие в основе общероссийской гражданской идентичности и единого культурного пространства страны, укрепляющие гражданское единство, нашедшие свое уникальное, самобытное проявление в духовном, историческом и культурном развитии многонационального народа России»¹. Как отмечается в Указе Президента РФ, традиционные ценности являются основой общероссийского культурного пространства и гражданского единства. Кроме того, данное определение дает основу для образовательных систем, направленных на формирование гармонично развитой личности, способной развивать духовно-нравственные ценности в условиях глобализации.

А. А. Штоппель дал определение духовно-нравственных ценностей профессиональной деятельности офицера внутренних войск МВД России как «ценностных черт духовного мира, а также поведения, общения и деятельности офицера войск правопорядка, отмеченных духовно-нравственной доминантой и выражающих позитивную направленность в реализации внутреннего потенциала, социального статуса и роли как гражданина-патриота и защитника Отечества» [14, с. 79]. Это определение применимо и к сотрудникам УИС, рассматривающим духовно-нравственные ценности как показатель духовного развития и поведения сотрудника правоохранительных органов при осуществлении профессиональной деятельности. При этом необходимо учитывать специфические особенности службы УИС, отражающиеся в профессионально-этических требованиях, содержании служебных обязанностей и классификации ценностных ориентаций.

¹ Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Указ Президента РФ № 809 от 09.11.2022. СПС КонсультантПлюс.

Наиболее значимым этапом формирования духовно-нравственных ценностей является период обучения в высших учебных заведениях, поскольку именно в этот период происходит становление личности и профессиональная подготовка курсантов, а также укрепление гражданской идентичности и социальной ответственности. Поэтому формирование духовно-нравственных ценностей в вузах является необходимым компонентом подготовки квалифицированных специалистов с высокими моральными стандартами, что имеет важное значение для последующей успешной службы в УИС, где важна способность к выдержке, справедливости и уважению к правам человека.

Т. И. Аркова под духовно-нравственными ценностями вузовского образования понимает «иерархически структурированную совокупность значимых для личности, социума и государства ценностей, культивируемых субъектами образовательной деятельности высшей школы, направленных на формирование целостного мировоззрения студентов как членов общества, высоких морально-нравственных качеств, социально ответственного поведения, на осознание ими своего гражданского, патриотического долга и на профессионально компетентностный рост» [3, с. 15]. Т. И. Аркова подчеркивает необходимость достижения баланса между профессиональной подготовкой и формированием моральной зрелой личности. Формирование духовно-нравственных ценностей в образовательном процессе способствует развитию у обучающихся морально-нравственных качеств, формированию социальной ответственности, а также их профессиональному становлению.

Анализ понятий *духовно-нравственные ценности, духовно-нравственные ценности вузовского образования и духовно-нравственные ценности для офицера* позволил сформулировать современное определение духовно-нравственных ценностей курсантов ФСИН России. Под этим понятием понимается система личностных качеств, убеждений и норм поведения, формируемых в процессе профессиональной подготовки, которая служит ориентиром для выполнения служебных обязанностей в соответствии с этическими стандартами уголовно-исполнительной системы.

Данное определение актуально по нескольким причинам. Во-первых, духовно-нравственные ценности формируются именно в процессе профессиональной подготовки, что отражает специфику образовательного процесса в ведомственных вузах ФСИН России и подчеркивает важность периода обучения для становления личности и профессионализма. Во-вторых, современность определения заключается в ориентации на интеграцию личностных

и профессиональных ценностей, а также в учете вызовов глобализации и современных социальных условий, в которых функционирует УИС. В-третьих, акцент сделан на формировании гражданской идентичности, патриотического долга, социальной ответственности, справедливости, законности, уважения к человеческому достоинству и гуманизации профессиональной деятельности.

Реализация духовно-нравственных ценностей в профессиональной деятельности курсантов выражается через соблюдение норм профессиональной этики, обеспечение безопасности и правопорядка, защиту конституционных прав и интересов граждан и государства. Предложенное определение отражает сущность духовно-нравственных ценностей применительно к сотрудникам УИС, подчеркивая приоритет формирования этих ценностей в период обучения в вузе. Оно ориентировано на служение обществу и государству, учитывает специфику профессиональной идентичности сотрудника УИС как гаранта законности и безопасности в современных условиях, что подтверждается нормативными документами и научными исследованиями. Таким образом, формирование духовно-нравственных ценностей у курсантов ведомственных вузов является важнейшим условием их профессионального и гражданского становления.

Методы и материалы

В процессе подготовки статьи была применена методология, основанная на системном и комплексном подходах, реализованная через теоретический анализ научных источников и нормативной базы, сравнительный анализ, синтез и систематизацию информации из научных трудов, педагогической литературы, а также анализ передового опыта, связанного с вопросами кураторской деятельности среди курсантов ведомственных вузов.

Также были проанализированы нормативно-правовые акты, регламентирующие осуществление кураторской деятельности в аспекте формирования духовно-нравственных ценностей у курсантов в образовательных организациях ФСИН России. Это обеспечило целостное изучение вопроса и выявление закономерностей организации кураторской деятельности в образовательной среде ведомственных вузов.

Результаты

Для курсантов в образовательных организациях ФСИН России процесс формирования духовно-нравственных ценностей связан с личностным развитием, что в дальнейшем обеспечивает успешную службу будущему сотруднику УИС. Существенное участие в формировании высоконравственной личности будущего сотрудника УИС лежит на институте

кураторства. В образовательных организациях ФСИН России кураторство приобретает дополнительные специфические функции, связанные с особенностями обучающихся и задачами УИС. Кроме того, кураторская деятельность направлена на работу с личностью курсантов, что позволит эффективно формировать у них духовно-нравственные ценности, необходимые для их будущей профессиональной деятельности.

Прежде чем рассмотреть основы кураторской деятельности при сопровождении процесса формирования духовно-нравственных ценностей у будущих сотрудников пенитенциарных учреждений, необходимо проанализировать саму суть кураторства, которое сформирует теоретическую основу для дальнейшего исследования.

Так, А. В. Куприна под кураторской деятельностью понимает «деятельность куратора или как курирование, где куратор обеспечивает включение обучающихся в образовательную среду вуза, способствуя их постепенному становлению в профессиональном и социальном плане» [19, с. 190]. Данный взгляд автора указывает на адаптационную функцию куратора, что является особенно важным на начальных этапах обучения курсантов в образовательных организациях ФСИН России. На начальном этапе реализации адаптационной функции куратор осуществляет процедуру ознакомления вновь зачисленных обучающихся с нормативно-правовой базой, комплексом требований, которым они должны соответствовать в процессе обучения. Кроме того, адаптационная функция куратора направлена на формирование у курсантов ответственного подхода к выполнению служебных обязанностей и соблюдению инструкций. Таким образом, адаптационная функция кураторской деятельности в образовательных организациях ФСИН России особенно значима на начальных этапах обучения, поскольку она способствует профессионализации и социальной адаптации будущего сотрудника УИС.

О. З. Титова под кураторской деятельностью в вузах ФСИН России понимает управленческо-педагогический вид деятельности с проведением организационной и воспитательной работы с обучающимся [24]. Такой подход рассматривает кураторство не только как процесс адаптации обучающихся, но и как решение куратором воспитательных задач, таких как патриотического, нравственного, правового и профессионального воспитания, что обусловлено спецификой ведомственного образования. Также стоит отметить, что одним из важных условий ведомственного образования является тот факт, что куратор

выступает связующим звеном между администрацией вуза и курсантами, тем самым осуществляя организационную роль.

О важности кураторской деятельности при подготовке будущих специалистов через реализацию профессионально-адаптационной и организационно-координирующей функций также пишет Г. В. Буянова. Автор под кураторской деятельностью понимает «планомерную деятельность преподавателя вуза, обладающего набором профессиональных компетенций и специальных умений, направленную на реализацию профессионально-адаптационной и организационно-координирующей функций, обеспечивающих формирование профессиональной направленности на основе целенаправленного и комплексного изучения обучающихся, мотивирования и оказания воспитательного содействия в выстраивании у них системы знаний о профессии, принятии профессии» [15, с. 8]. Данное определение указывает на системный характер кураторской деятельности, который проявляется в комплексности и плановости действий куратора. Однако стоит учесть, что кураторство в образовательных организациях ФСИН России предполагает не только формирование профессиональной направленности у курсантов, но и воспитание у них системы духовно-нравственных ценностей, что требует более широкого подхода.

Стоит отметить, что в письме Минобразования РФ от 20.03.2002 № 30-55-181/16 «О Рекомендациях по организации внеучебной работы со студентами в образовательном учреждении высшего профессионального образования»² кураторство в вузе рассматривается как система внеучебной работы, направленной на формирование у обучающихся высоко-нравственных, духовных и культурных ценностей, а также на их адаптацию к образовательному процессу и условиям вузовской жизни. Кураторство служит связующим звеном между обучающимися, преподавателем и администрацией, обеспечивая своевременную поддержку, профилактику декапитации и развитие позитивной образовательной среды. Также в письме указывается, что куратор действует в соответствии с утвержденным положением о кураторе.

Исходя из этого, под кураторской деятельностью в образовательных учреждениях ФСИН России следует понимать многогранный процесс, требующий от куратора комплексного подхода к решению профессиональных задач и направленный на формирование профессионально значимых качеств и духовно-нравственных ценностей у будущих сотрудников УИС.

² О Рекомендациях по организации внеучебной работы со студентами в образовательном учреждении высшего профессионального образования. Письмо Минобразования РФ № 30-55-181/16 от 20.03.2002. СПС КонсультантПлюс.

Таким образом, кураторская деятельность в образовательных организациях ФСИН России – это комплексный процесс, который должен включать в себя:

1. Профессионально-адаптационный компонент, который проявляется во включении курсантов в образовательную среду, по формированию знаний о будущей профессии и профессиональных ценностях.

2. Организационно-координирующий компонент по организации работы с курсантами.

3. Духовно-нравственный компонент, включающий процесс формирования морально-этических качеств, необходимых для службы в УИС.

Для полноценного исследования сущности и особенностей кураторской деятельности в образовательных учреждениях ФСИН России необходимо рассмотреть нормативно правовую базу, регулирующую данный институт. Так анализ законодательных актов определит основные направления деятельности куратора, его функции и обязанности, закрепленные права и обязанности, регламентирующие формы работы с курсантами.

Проведенный анализ позволил систематизировать нормативно-правовые акты и законы, регламентирующие деятельность кураторов в образовательных учреждениях ФСИН России на примере Кузбасского института ФСИН России:

- Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»³.
- Федеральный закон от 19.07.2018 № 197-ФЗ «О службе в уголовно-исполнительной системе Российской Федерации и о внесении изменений в Закон Российской Федерации "Об учреждениях и органах, исполняющих уголовные наказания в виде лишения свободы"»⁴.
- Приказ ФСИН России от 17.07.2024 № 535 «Об утверждении Порядка организации кадровой работы, в том числе воспитательной работы, в учреждениях и органах уголовно-исполнительной системы Российской Федерации» (Зарегистрировано в Минюсте России 16.08.2024 № 79169)⁵.
- Положение о кураторстве федерального казенного образовательного учреждения высшего образования «Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказаний».

Федеральный закон «Об образовании в РФ» является ключевым нормативно-правовым актом, регулирующим образовательную деятельность в России.

В соответствии со ст. 2 ФЗ, образование рассматривается как единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, что актуально и для курсантов, т. к. в образовательных учреждениях ФСИН России происходит воспитание гармонично развитой личности с профессиональной подготовкой и формированием духовно-нравственных ценностей. При работе в образовательных учреждениях ФСИН России кураторы опираются на положения закона в вопросах формирования гражданской идентичности у курсантов, а также освоения норм профессиональной деятельности и воспитания традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Таким образом, ФЗ «Об образовании в РФ» является основополагающим при кураторской деятельности в образовательных учреждениях ФСИН России, т. к. определяет общие принципы воспитательной работы и создает основу для эффективной реализации воспитательных задач, тем самым способствуя развитию будущих сотрудников УИС.

Федеральный закон «О службе в уголовно-исполнительной системе РФ и о внесении изменений в Закон РФ "Об учреждениях и органах, исполняющих уголовные наказания в виде лишения свободы"» оказывает влияние на формирование профессиональных и личностных качеств сотрудников УИС. В образовательных учреждениях ФСИН России готовят будущих сотрудников УИС, поэтому данный закон лежит в основе организации учебного процесса, воспитательной работы и кураторской деятельности, направленной на формирование духовно-нравственных ценностей у будущих сотрудников УИС. Так закон устанавливает требования к профессиональной подготовке сотрудников УИС, включая необходимость формирования у них высоких морально-этических качеств, что напрямую связано с задачами кураторской деятельности в образовательных учреждениях ФСИН России. Кроме того, закон определяет права и обязанности сотрудников УИС, на основе которых куратор осуществляет формирование у курсантов понимания о их будущей профессии.

Приказ ФСИН России «Об утверждении Порядка организации кадровой работы, в том числе воспитательной работы, в учреждениях и органах уголовно-исполнительной системы РФ» утверждает порядок организации кадровой и воспитательной работы в учреждениях УИС. Также данный приказ распространяется и на образовательные учреждения

³ Об образовании в РФ. ФЗ № 273-ФЗ от 29.12.2012 (ред. от 28.02.2025) (с изм. и доп., вступ. в силу с 11.03.2025). СПС КонсультантПлюс.

⁴ О службе в уголовно-исполнительной системе РФ и о внесении изменений в Закон РФ «Об учреждениях и органах, исполняющих уголовные наказания в виде лишения свободы». ФЗ № 197-ФЗ от 19.07.2018 (ред. от 30.11.2024) (с изм. и доп., вступ. в силу с 11.12.2024). СПС КонсультантПлюс.

⁵ Об утверждении Порядка организации кадровой работы, в том числе воспитательной работы, в учреждениях и органах уголовно-исполнительной системы РФ. Приказ ФСИН России № 535 от 17.07.2024 (Зарегистрировано в Минюсте России 16.08.2024 № 79169). СПС КонсультантПлюс.

ФСИН России, поэтому он регламентирует работу и с курсантами, направленную на их профессиональное становление. Согласно ст. 3 Приказа, при осуществлении воспитательной работы проводятся мероприятия, направленные на укрепление традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Этот приказ ориентирует кураторскую деятельность в образовательных учреждениях ФСИН России на то, что она должна быть направлена на развитие у курсантов духовно-нравственных ценностей, формирование чувства патриотизма, воспитание квалифицированных и компетентных работников УИС. Кроме того, подчеркивается важность индивидуального подхода в воспитательной работе с будущими сотрудниками УИС. Для кураторской деятельности индивидуальный подход указывает на необходимость изучения личностных особенностей курсантов; в соответствии с этим следует разрабатывать индивидуальные планы работы, направленные на формирование духовно-нравственных ценностей. Таким образом, данный приказ является одним из важных нормативно-правовых актов при осуществлении кураторской деятельности в образовательных учреждениях ФСИН России.

Согласно положениям о кураторстве Кузбасского института ФСИН России, кураторство выступает как одна из форм организации воспитательного процесса, где куратор ответственен за развитие профессионально значимых и духовно-нравственных качеств у курсантов. По положению среди основных задач кураторства выделяются: формирование морально-психологических качеств, воспитание добросовестности, законопослушности, содействие развитию активной гражданской позиции, создание сплоченного коллектива и др. Данные задачи напрямую соотносятся с формированием духовно-нравственных ценностей у будущих специалистов УИС. Стоит отметить, что организация кураторской деятельности в Кузбасском институте ФСИН России включает в себя введение индивидуальных планов для фиксации воспитательных мероприятий; проведение кураторских часов с тематическим наполнением, направленных на обсуждение ценностных и моральных вопросов; систематическую индивидуальную работу с обучающимися. Кроме того, также применяются и классические методы, такие как убеждение, пример, поощрение, принуждение. Таким образом, процесс формирования духовно-нравственных ценностей у будущих сотрудников УИС в деятельности куратора осуществляется посредством осознанного и целенаправленного применения комплекса педагогических методов.

На основе анализа нормативно-правовой базы выделены основные функции куратора в образовательных учреждениях ФСИН России: воспитательная

работа по формированию духовно-нравственных ценностей; профессиональная ориентация курсантов; формирование активной гражданской позиции; развитие морально-психологических качеств у будущих сотрудников пенитенциарных учреждений. Эффективность кураторской деятельности обеспечивается четким соблюдением нормативно-правовой базы и комплексной организацией воспитательного процесса, адаптивного к специфике ведомственного вуза.

Исходя из выделенных функций куратора и особенностей воспитательного процесса ведомственных образовательных учреждений ФСИН России, особое внимание следует уделить методу личного примера как одному из ключевых средств педагогического воздействия на курсантов. По мнению В. С. Бялт и С. Н. Трипутина, метод личного примера куратора является важным инструментом воспитательного процесса, т. к. его результативность применения обусловлена психологическими особенностями человека [25]. В условиях ведомственного вуза куратор выступает не только носителем профессиональных знаний, но и как образец морально-нравственного ориентира для будущих сотрудников УИС, что формирует у курсантов уважение и доверие. Следует учесть специфику образовательного процесса в образовательных организациях ФСИН России, а именно наличие субординационных отношений, которые являются обязательным элементом ведомственных вузов. Личный пример куратора в этих отношениях служит ориентиром профессиональной этики, демонстрируя нравственную устойчивость и личностную зрелость. В процессе формирования духовно-нравственных ценностей куратор должен строго соответствовать установленным нормативным требованиям службы, обеспечивая принцип единства слова и дела. Несоблюдение куратором указанных норм может привести к снижению доверия курсантов и формированию у них негативных установок. При закреплении куратора за учебной группой важно учитывать его возраст и коммуникативные навыки, поскольку старший возраст и развитие у него умений способствуют образцовому демонстрированию поведения и осмысленному обсуждению с курсантами нравственных дилемм и профессиональных ситуаций. Таким образом, в образовательных учреждениях ФСИН России кураторы обязаны строго соблюдать требования к служебному поведению, внешнему виду и исполнению служебных обязанностей. Это соответствует педагогическому принципу воспитания через личный пример, который является ведущим в формировании духовно-нравственных ценностей и профессиональных компетенций будущих сотрудников УИС.

Переходя к форме работы куратора в образовательных учреждениях ФСИН России, следует особо подчеркнуть необходимость применения индивидуального подхода в процессе формирования духовно-нравственных ценностей у курсантов. Такой подход является важным условием для учета личностных особенностей каждого курсанта и обеспечения эффективного воспитательного воздействия. Так, Ю. К. Лебедева дала определение индивидуальному подходу в обучении: «организация педагогического взаимодействия, с учетом индивидуально-образовательного потенциала студента, реализуемая посредством конструирования индивидуальных образовательных программ для каждого студента при условии индивидуального сопровождения по реализации индивидуальных образовательных маршрутов, направленная на повышение уровня обученности каждого студента» [26, с. 10]. Данное определение выделяет системный и комплексный характер процесса, в котором учитываются не только образовательные потребности, но и личностные особенности воспитанников.

В условиях образовательных учреждений ФСИН России индивидуальный подход в работе куратора является особенно важным в формировании духовно-нравственных ценностей. Он позволяет куратору учитывать личностные особенности и потребности каждого курсанта, что способствует успешной адаптации и развитию у них морально-этических качеств, необходимых для формирования духовно-нравственных ориентиров.

Исследование Ю. К. Лебедевой позволило сформулировать определение индивидуального подхода в образовательных учреждениях ФСИН России, который представляет собой комплексный механизм, учитывающий как общие особенности личности, так и специфические, которые включают в себя профессиональную направленность обучения УИС, специфику служебной деятельности и особенности духовно-нравственного воспитания будущего офицера. Также необходимо выделить, что индивидуальный подход должен сопровождаться регулярным мониторингом личностного и профессионального роста курсантов, а также гибкими коррективами воспитательных форм в зависимости от динамики каждого обучающегося.

Следующей педагогической формой, используемой куратором при формировании духовно-нравственных качеств в условиях ведомственного вуза, является групповая форма. На примере Кузбасского института ФСИН России к групповой форме взаимодействия относится проведение лекций, бесед с обучающимися; кураторских часов, собраний; тематических вечеров, культурно-досуговых и спортивных мероприятий. Также стоит выделить такую форму,

как кураторский час. Г. В. Буянова под кураторским часом понимает гибкую по своему составу и структуре форму воспитательного, специально организованного, прямого взаимодействия куратора и обучающихся [15]. Кураторский час представляет особую форму воспитательной работы, которая не является учебным занятием и носит специально организованный характер, направленный на формирование целостной системы духовно-нравственных ценностей будущих сотрудников пенитенциарных учреждений. Для результативности данной формы работы необходимо использовать интерактивные методы (ролевые игры, кейс методы), а также привлечение к участию в мероприятиях представителей профессии и выпускников, обладающих опытом службы в УИС.

Таким образом, деятельность кураторов в образовательных учреждениях ФСИН России строится на сочетании метода личного примера, индивидуального подхода и групповой формы работы. Данный комплексный подход обеспечит процесс формирования духовно-нравственных ценностей, профессиональных компетенций, требующих от курсантов личной ответственности и дисциплины. Эффективность кураторской деятельности зависит от профессионализма и личных качеств самого куратора, его способности учитывать индивидуальные особенности обучающихся и работать с учебной группой.

Немаловажным является разработка критериев эффективности работы кураторов с курсантами по формированию духовно-нравственных ценностей. На примере Кузбасского института ФСИН России результат работы куратора фиксируется в виде «Дневника куратора учебной группы». Анализ дневника позволяет выделить три основных блока фиксации результатов:

1. Перечень запланированных и внеплановых мероприятий. В дневнике куратора подробно отражается план воспитательной работы на семестр, где каждое мероприятие имеет конкретные параметры: название, дату, место проведения и цель. Это позволяет formalизовать процесс планирования.

- *Пример 1 (запланированное мероприятие): кураторский час – тематическая лекция – беседа «12 марта – День работника уголовно-исполнительной системы. История становления системы». Цель: формирование профессиональной идентичности и мотивации к службе в УИС.*
- *Пример 2 (внеплановое мероприятие): тренинг в виде игры с выездом в пейнтбольный клуб «Кузбасс» на тему «Лидерство и командообразование: ключевые навыки для сотрудников ФСИН». Мероприятие направлено на развитие профессиональных качеств и сплочение коллектива.*

2. Результаты наблюдений и собеседований куратора с обучающимися. Дневник предусматривает специальный раздел для записей результатов наблюдений и индивидуальной работы, что указывает на понимание важности индивидуального подхода.

- *Пример: куратором проводились индивидуальные беседы с курсантами (ФИО) с целью обсуждения текущей успеваемости по дисциплине Уголовное право и выявления причин снижения академических показателей. В ходе беседы выяснено, что трудности связаны с высокой учебной нагрузкой; даны рекомендации.*

3. Анализ работы с отдельными курсантами, микрогруппами и учебной группой в целом. В отчетном разделе куратор дает общую оценку работы с группой, опираясь на достигнутые результаты и участие в мероприятиях.

- *Пример: в течение семестра велась работа с культмассовым сектором и учебным сектором по планированию и организации внеучебных мероприятий. В результате их активности и организации группа заняла 2-е место в общеинститутском конкурсе патриотической песни, посвященном Дню Победы.*

Однако представленные в дневнике формы отчетности не содержат четких и системных критериев для оценки эффективности проделанной работы. Констатация факта проведения мероприятия (*беседа проведена*) или общие формулировки (*высокий уровень сплоченности*) не позволяют провести объективный и измеримый анализ результативности кураторской деятельности. Таким образом, действующая в Кузбасском институте ФСИН России система документирования работы куратора («Дневник») выполняет в основном регистрационно-планирующую функцию. Однако для перехода от простого учета к оценке эффективности необходимо разработать и внедрить в систему измеримые качественные и количественные критерии. Это позволит повысить объективность и глубину анализа результативности воспитательной работы, а также формирующего воздействия духовно-нравственных ценностей будущих сотрудников УИС.

В качестве решения обозначенной проблемы мы предлагаем оценивать эффективность кураторской деятельности на основе трех взаимосвязанных критериев, каждому из которых соответствуют конкретные показатели и методы диагностики:

1. Когнитивный критерий отражает уровень усвоения курсантами системы профессионально-этических знаний и духовно-нравственных ценностей. Показателями выступают: понимание сущности долга, чести и справедливости, знание норм профессиональной этики сотрудника УИС. Методы диагностики: анкетирование, тестирование,

анализ письменных работ (эссе), оценка активности и глубины суждений в ходе проблемных дискуссий на кураторских часах.

2. Эмоционально-ценностный критерий характеризует сформированность внутренних отношений и личностных ориентаций. Показатели: выраженность эмпатии, чувство патриотизма и гражданской ответственности. Методы диагностики: стандартизированный опросник (шкала ценностных ориентаций), наблюдение за эмоциональными реакциями в ходе обсуждения дилемм, анализ решения смоделированных кейс-ситуаций.

3. Поведенческий критерий демонстрирует реализацию усвоенных ценностей и норм в реальной деятельности. Показатели: дисциплинированность, добросовестность, уважительное отношение к сослуживцам, готовность к взаимопомощи. Методы диагностики: включенное наблюдение в учебной и служебной обстановке, анализ внешних характеристик, результатов аттестаций и отчетов о прохождении практики.

Внедрение предложенной системы критериев и регулярной диагностики позволит повысить объективность оценки эффективности деятельности кураторов; перейти от констатации процесса к анализу результата воспитательной работы; осуществлять коррекцию работы куратора как для учебной группы в целом, так и для отдельных курсантов; сформировать доказательную базу для анализа динамики становления духовно-нравственных ценностей у будущих сотрудников УИС.

Обсуждение

Проведенное исследование позволило выявить и систематизировать ключевые функции куратора (воспитательная, профессионально-ориентационная, организационно-координирующая) и педагогические методы и формы (личный пример, индивидуальный и групповой подход), направленные на формирование духовно-нравственных ценностей у курсантов. Так выводы Г. В. Буяновой о системном и комплексном характере кураторской деятельности, ориентированной на профессионально-адаптационную поддержку [15], совпадают с выделенными в данном исследовании структурными компонентами (профессионально-адаптационным, организационно-координирующим, духовно-нравственным). Например, описанная Г. В. Буяновой планомерная работа по изучению обучающихся и мотивированию их к профессии находит свое практическое воплощение в таких формах работы куратора Кузбасского Института ФСИН России, как составление индивидуальных планов воспитательной работы, проведение тематических кураторских часов.

Требования к безупречному служебному поведению, внешнему виду и соблюдению субординации со стороны куратора, выявленные в нашем исследовании, являются практической реализацией идеи А. А. Штоппеля о том, что офицер (в нашем случае – куратор) должен быть носителем и образцом декларируемых ценностей [14]. Кроме того, положение Н. А. Самойлик о поэтапном и динамичном характере формирования ценностной сферы курсантов [10] подтверждает необходимость системного и планомерного подхода к кураторской работе, что нашло отражение в предложенной нами системе критериев (когнитивный, эмоционально-ценностный, поведенческий), позволяющей отслеживать развитие курсантов в динамике.

Анализ теоретических источников и нормативно-правовой базы показал, что кураторская деятельность в образовательных организациях ФСИН России носит комплексный характер и включает профессионально-адаптивный, организационно-координирующий и духовно-нравственный компоненты. Это обеспечивает адаптацию курсантов к специфике службы и формирование устойчивых моральных ценностей, необходимых для будущей профессиональной деятельности. Практическая реализация кураторства в образовательных организациях ФСИН России включает индивидуальный и групповой подходы, личный пример куратора, а также систематическую работу с учебной группой, что подтверждает эффективность комплексного подхода и необходимость постоянной обратной связи с курсантами для повышения качества воспитательной работы.

Вместе с тем в системе был выявлен методический пробел. Существующая система фиксации работы куратора («Дневник куратора учебной группы») выполняет преимущественно регистрационно-планирующую функцию и не содержит валидного инструментария для оценки реальной эффективности воспитательного воздействия. Констатация факта проведения мероприятия (*беседа проведена*) или общие оценочные суждения (*высокий уровень сплоченности*) не позволяют объективно измерить динамику формирования ценностей. В качестве решения нами предложена система критериев и диагностических методов, внедрение которой позволит перейти от учета мероприятий к анализу их результативности.

Результаты исследования подчеркивают необходимость дальнейшего изучения инновационных методов кураторской работы и разработки новых диагностических инструментов для мониторинга формирования духовно-нравственных ценностей у курсантов.

Заключение

Кураторство выступает ключевым педагогическим инструментом целенаправленного формирования духовно-нравственных качеств у курсантов образовательных организаций ФСИН России. Качество кадрового состава УИС определяется не только уровнем профессиональной компетенции выпускников ведомственного вуза, но и степенью сформированности у них духовно-нравственных ценностей как основы профессиональной идентичности и служебного поведения. Кураторская деятельность в образовательных организациях ФСИН России представляет собой комплексный процесс, включающий три взаимосвязанных компонента: профессионально-адапционный (введение в образовательную среду, формирование профессиональной идентичности), организационно-координирующий (управление группой, взаимодействие с администрацией), духовно-нравственный (целенаправленное воспитание морально-этических качеств и ценностных ориентиров). Представленная структура уточняет и конкретизирует существующие теоретические представления о кураторстве.

Дано уточненное определение понятия *духовно-нравственные ценности курсанта ФСИН России*. С учетом задач пенитенциарной системы духовно-нравственные ценности рассматриваются как система личностных качеств, убеждений и норм поведения, формулируемая в ходе профессиональной подготовки и выступающая ориентиром для исполнения служебных обязанностей в строгом соответствии с этико-правовым стандартом УИС. В этом определении интегрированы личностные и профессиональные аспекты, сделан акцент на гражданской идентичности, патриотизме, законности, справедливости и уважении к человеческому достоинству. Систематизирован комплекс методов и форм педагогической работы куратора, наиболее эффективных для формирования духовно-нравственных ценностей. К ним относятся: метод личного примера (основополагающий в условиях субординации и корпоративной этики) и формы работы – индивидуальный подход (учет личностных особенностей для адресного воспитательного воздействия) и групповая форма работы (кураторские часы, тематические мероприятия, способствующие сплочению коллектива и обсуждению ценностных дилемм).

Разработана система критериев оценки эффективности кураторской работы, восполняющая существующий методический пробел, связанный с доминированием учетно-планирующей функции «Дневник куратора учебной группы». Предложенная система включает три критерия: когнитивный, эмоционально-ценностный и поведенческий, дополненные соответствующими методами диагностики.

Таким образом, кураторская деятельность является системообразующим элементом воспитательного процесса в образовательных организациях ФСИН России, а ее совершенствование на основе полученных результатов будет способствовать подготовке высокопрофессиональных и нравственно зрелых сотрудников уголовно-исполнительной системы.

Перспективы исследования связаны с разработкой диагностических инструментов для оценки

сформированности духовно-нравственных ценностей и совершенствованием методик кураторской работы.

Конфликт интересов: Автор заявил об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

Conflict of interests: The author declared no potential conflict of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

Литература / References

1. Агеев А. Н., Кошелева А. О. Духовно-нравственный аспект воспитания курсантов военного вуза. *Личность, персоналии в контексте исторического развития*, отв. ред. В. П. Пашин. Курск: КурскГТУ, 2008. С. 518–522. [Ageev A. N., Kosheleva A. O. The spiritual and moral aspect of the education of military university cadets. *Person and personalities in the context of historical development*, ed. Pashin V. P. Kursk: KurskSTU, 2008, 518–522. (In Russ.)]
2. Аксенова Г. И., Исмагилова Ю. С. Проблема духовно-нравственного развития курсантов вузов ФСИН России. *Прикладная юридическая психология*. 2010. № 1. С. 21–32. [Aksenova G. I., Ismagilova Yu. S. The problem of spiritual and moral development of cadets of universities of the Federal Penitentiary Service of Russia. *Applied Legal Psychology*, 2010, (1): 21–32. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/jylkkn>
3. Аркова Т. И. Духовно-нравственные ценности вузовского образования современного российского общества (социально-философский анализ): дис. ... канд. филос. наук. М., 2017. 190 с. [Arkova T. I. *Spiritual and moral values of university education in modern Russian society: A socio-philosophical analysis*. Cand. Philos. Sci. Diss. Moscow, 2017, 190. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/fvjkkz>
4. Исмагилова Ю. С. Структурно-содержательные компоненты, уровни и механизмы формирования духовно-нравственных качеств курсантов вузов ФСИН России. *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2010. № 6. С. 72–75. [Ismagilova Yu. S. Structural and substantial components, levels and mechanisms of spiritual and moral qualities of cadets of educational institutions of the Federal Penitentiary Service. *Tambov University Review: Series Humanities*, 2010, (6): 72–75. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/mssakl>
5. Кириленко В. В. Совершенствование содержания процесса формирования нравственной культуры курсантов военно-учебного заведения. *Теория и практика общественного развития*. 2014. № 19. С. 203–205. [Kirilenko V. V. Improvement of the process of students' moral culture formation in military educational institutions. *Theory and practice of social development*, 2014, (19): 203–205. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/tbixlr>
6. Кузнецов М. И., Лузгин С. А. Воспитательная работа с курсантами образовательных организаций ФСИН России: опыт Академии ФСИН России. *Ведомости уголовно-исполнительной системы*. 2021. № 5. С. 71–75. [Kuznetsov M. I., Luzgin S. A. Educational work with cadets of education institutions of the Federal Penitentiary Service of Russia: The experience of the Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia. *Vedomosti of the penal system*, 2021, (5): 71–75. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/irsifr>
7. Ерошенко Н. В. Профессионально-нравственная подготовка курсантов: изучение эффективности процесса в вузах МВД России. *Научный результат. Педагогика и психология образования*. 2019. Т. 5. № 2. С. 37–51. [Eroshenko N. V. Professional and moral training of students: A study of the effectiveness of the process. *Research result. Pedagogy and psychology of education*, 2019, 5(2): 37–51. (In Russ.)] <https://doi.org/10.18413/2313-8971-2019-5-1-0-4>
8. Пилюкова С. С. Кураторство как средство воспитательной работы с курсантами и слушателями ведомственного вуза. *Вестник Самарского юридического института*. 2015. № 2. С. 86–90. [Pilyukova S. S. Tutorship as a of educational work with cadets and students of the departmental institute. *Bulletin of the Samara Law Institute*, 2015, (2): 86–90. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/tyywy1>
9. Привалов Н. И. Формирование нравственных ценностей у курсантов военных вузов. Рязань: РВВДКУ, 2018. 200 с. [Privalov N. I. *Formation of moral values in cadets of military universities*. Ryazan: RHACS, 2018, 200. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/yultox>
10. Самойлик Н. А. Изучение ценностной сферы курсантов образовательных организаций ФСИН России на заключительном этапе обучения. *Теория и практика научных исследований: Психология, педагогика, экономика и управление*. 2020. № 2. С. 76–82. [Samoylik N. A. Studying the value sphere of cadets of educational

- organizations of the Federal Penitentiary Service of Russia at the final stage of training. *Theory and practice of scientific research: Psychology, pedagogics, economy and management*, 2020, (2): 76–82. (In Russ.) <https://elibrary.ru/klwqok>
11. Татаркина Н. И. Методологические основания концепции формирования духовно-нравственной культуры студенчества (на примере вузов МВД России). *Alma Mater (Вестник высшей школы)*. 2007. № 2. С. 44–48. [Tatarkina N. I. Methodological foundations of developing spiritual and moral culture in students of universities of Russian Ministry of Internal Affairs. *Alma Mater. Vestnik vysshey shkoly*, 2007, (2): 44–48. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/hziocd>
 12. Тимофеева Е. А. Духовно-нравственное воспитание сотрудников УИС: история и современное состояние. 2-е изд., перераб. и доп. Самара: Инсома-пресс, 2018. 228 с. [Timofeeva E. A. *Spiritual and moral education of prison staff: History and current state*. 2nd ed. Samara: Insoma-press, 2018, 228. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ytwosl>
 13. Титова О. З., Трифанова С. С. Формирование духовно-нравственных ценностей курсантов вузов ФСИН России в процессе преподавания гуманитарных дисциплин. *Вестник Самарского юридического института*. 2023. № 5. С. 115–120. [Titova O. Z., Trifonova S. S. Formation of spiritual values of cadets of higher education institutions of the federal penitentiary service of Russia. *Bulletin of the Samara Law Institute*, 2023, (5): 115–120. (In Russ.)] <https://doi.org/10.37523/SUI.2023.56.5.016>
 14. Штоппель А. А. Духовно-нравственные ценности профессиональной деятельности офицера внутренних войск МВД России в современных условиях: дис. ... канд. философ. наук. М., 2017. 172 с. [Shtoppel A. A. *Spiritual and moral values of the professional activity of an officer of the internal troops of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation in modern conditions*. Cand. Philosop. Sci. Diss. Moscow, 2017, 172. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/dcmfkg>
 15. Буянова Г. В. Формирование профессиональной направленности будущих бакалавров посредством кураторской деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Пермь, 2021. 25 с. [Buyanova G. V. *Developing professional orientation of future bachelors through curatorial activities*. Cand. Ped. Sci. Diss. Abstr. Perm, 2021, 25. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ecathm>
 16. Горшкова М. А. К вопросу о роли куратора в воспитательном пространстве вуза. *Среднерусский вестник общественных наук*. 2015. Т. 10. № 3. С. 241–246. [Gorshkova M. A. To the question about the role of the curator in the university educational space. *Central Russian Journal of Social Sciences*, 2015, 10(3): 241–246. (In Russ.)] <https://doi.org/10.12737/11699>
 17. Ерошенкова Е. И. Формирование профессионально-ценностной установки будущего учителя в деятельности куратора студенческой группы: дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 2008. 224 с. [Eroshenkova E. I. *Formation of the professional and value attitude of the future teacher in the activity of the mentor of the student group*. Cand. Ped. Sci. Diss. Belgorod, 2008, 224. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/nqfuol>
 18. Киселева Н. Н. Кураторская деятельность как социально-педагогическая система. *Право и государство: теория и практика*. 2013. № 2. С. 110–113. [Kiseleva N. N. Mentoring as a socio-pedagogical system. *Law and the state: Theory and practice*, 2013, (2): 110–113. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/pydsgd>
 19. Куприна А. В. Социокультурное развитие студентов под влиянием кураторской деятельности. *Современные проблемы науки и образования*. 2013. № 5. С. 188–193. [Kuprina A. V. Socio-cultural development of students under the influence of curatorial activity. *Modern problems of science and education*, 2013, (5): 188–193. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/trjsfx>
 20. Медведев П. С. Система кураторства в обеспечении становления качества жизни студентов вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2006. 22 с. [Medvedev P. S. *The system of supervision in ensuring the formation of the quality of life of university students*. Cand. Ped. Sci. Diss. Abstr. St. Petersburg, 2006, 22. (In Russ.)]
 21. Подсосова Н. Б. Диагностика как один из методов решения задач по адаптации студентов первого курса вуза. *Сибирский педагогический журнал*. 2008. № 4. С. 409–415. [Podsosova N. B. Diagnostics as one of the methods of solving problems of adaptation of first-year university students. *Siberian Pedagogical Journal*, 2008, (4): 409–415. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/pfspqf>
 22. Пилюкова С. С. Кураторство как средство воспитательной работы с курсантами и слушателями ведомственного вуза. *Вестник Самарского юридического института*. 2015. № 2. С. 86–90. [Piyukova S. S. Tutorship as a means of educational work with cadets and students of the departmental institute. *Bulletin of the Samara Law Institute*, 2015, (2): 86–90. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/tyuwyl>
 23. Румянцева З. А. Место и роль кураторства в личностном и профессиональном развитии студентов в вузе. *Современное педагогическое образование*. 2025. № 2. С. 159–165. [Rumyantseva Z. A. The place and role

- of supervision in the professional training of students at the university. *Modern pedagogical education*, 2025, (2): 159–165. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/xfsqnw>
24. Титова О. З. О специфике кураторской деятельности в вузах ФСИН России. *Вестник Самарского юридического института*. 2021. № 4. С. 92–96. [Titova O. Z. The specific of curator's activities in departmental institutions of the Federal Penitentiary Service of Russia. *Bulletin of the Samara Law Institute*, 2021, (4): 92–96. (In Russ.)] <https://doi.org/10.37523/SUI.2021.45.4.014>
25. Бялт В. С., Трипутин С. Н. К вопросу об институте кураторства в образовательных учреждениях системы МВД России. *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России*. 2013. № 4. С. 156–160. [Byalt V. S., Triputin S. N. To the question about the institute of coaching in the educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia. *Bulletin of St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 2013, (4): 156–160. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/rudxqf>
26. Лебедева Ю. К. Индивидуальный подход в обучении студентов – будущих учителей в педагогическом вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Шуя, 2011. 23 с. [Lebedeva Yu. K. *Individual approach to teaching students of pedagogical university*. Cand. Ped. Sci. Diss. Abstr. Shuya, 2011, 23. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/qhqsyd>

оригинальная статья

eLibrary EDN: IYCKEU

Развитие коммуникабельности личности военнослужащих при обучении русскому языку как иностранному на занятиях по внеаудиторному чтению в военном вузе

Потёмкина Юлия Николаевна

Филиал Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулёва, Россия, Пенза
eLibrary Author SPIN: 2370-4654
<https://orcid.org/0009-0001-6456-9074>
ypt1977@yandex.ru

Садчикова Яна Викторовна

Пензенский государственный университет, Россия, Пенза
eLibrary Author SPIN: 9168-3031
<https://orcid.org/0000-0003-4637-3614>

Аннотация: Социальные, культурные и психологические аспекты адаптации иностранных военнослужащих в условиях пребывания на территории Российской Федерации и их военно-профессиональное становление при обучении в вузах Министерства обороны Российской Федерации актуализировали потребность обучающихся в развитии коммуникабельности личности, что на сегодняшний день является важным направлением в работе профессорско-преподавательского состава военного вуза. Учитывается не только потребность иностранных военнослужащих в адаптации к новым условиям жизни, нормам поведения и общения, традициям и ценностям российского общества, но и потребность в адаптации к выполнению профессиональных обязанностей военной службы. Исследование коммуникабельности личности обучающихся возможно не только в психологии, но и в педагогике, где развитие коммуникативной личности в условиях организации языковой практики – один из ключевых аспектов преподавания русского языка как иностранного. Цель – рассмотреть возможность развития коммуникабельности личности иностранных военнослужащих через формирование языковой коммуникативной компетенции обучающихся на занятиях по внеаудиторному чтению в рамках изучения дисциплины «Русский язык как иностранный». Научная новизна работы состоит в описании результатов эмпирического педагогического исследования по развитию коммуникабельности личности иностранных военнослужащих (при формировании языковых компонентов коммуникативной компетенции) посредством коммуникативного взаимодействия всех участников образовательного процесса. Результаты, полученные в ходе исследования, составят основу для разработки методических рекомендаций по организации внеаудиторной самостоятельной работы под руководством преподавателя в военном вузе. Основные выводы исследования позволяют обобщить результаты работы и подчеркнуть значимость формирования языковых компонентов коммуникативной компетенции для развития коммуникабельности личности иностранных военнослужащих, что напрямую влияет на повышение эффективности образовательного процесса.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, внеаудиторное чтение, иностранные военнослужащие, эмпирическое педагогическое исследование, коммуникабельность личности, языковые компоненты коммуникативной компетенции

Цитирование: Потёмкина Ю. Н., Садчикова Я. В. Развитие коммуникабельности личности военнослужащих при обучении русскому языку как иностранному на занятиях по внеаудиторному чтению в военном вузе. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки.* 2026. Т. 10. № 1. С. 114–123. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-1-114-123>

Поступила в редакцию 14.07.2025. Принята после рецензирования 15.08.2025. Принята в печать 18.08.2025.

original article

Developing Interpersonal Communication Skills in Cadets through Extracurricular RFL Reading

Yulia N. Potemkina

Branch of the Military Academy of Logistics Named after Army General
A. V. Khrulev in Penza, Russia, Penza
eLibrary Author SPIN: 2370-4654
<https://orcid.org/0009-0001-6456-9074>
ypt1977@yandex.ru

Yana V. Sadchikova

Penza State University, Russia, Penza
eLibrary Author SPIN: 9168-3031
<https://orcid.org/0000-0003-4637-3614>

Abstract: Social, cultural, and psychological adaptation of international cadets is a challenging task for higher education institutions in the system of Russia's Ministry of Defense. Interpersonal communication skills are an inherent part of this adaptation. While being trained in military disciplines, international students need to adapt to new environment, behavior patterns, communication standards, traditions, and values. Communicative personality is a subject of both psychology and pedagogy. Its formation through speech practice is a key aspect of teaching Russian as a foreign language (RFL). This article describes an experiment in developing communication skills as part of language competence during extracurricular reading classes. The interpersonal communication skills obtained together with the RFL competence were described through communicative interaction of all participants of the academic process. The results could be used for methodological recommendations on RFL extracurricular reading at a military university. Communication skills and speech competence proved to facilitate the professional development of international cadets in Russian military universities.

Keywords: Russian as a foreign language (RFL), extracurricular reading, foreign military personnel, empirical pedagogical research, personality sociability, linguistic components of communicative competence

Citation: Potemkina Yu. N., Sadchikova Ya. V. Developing Interpersonal Communication Skills in Cadets through Extracurricular RFL Reading. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2026, 10(1): 114–123. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-1-114-123>

Received 14 Jul 2025. Accepted after review 15 Aug 2025. Accepted for publication 18 Aug 2025.

Введение

В эпоху стремительного изменения сфер жизни современного общества развитие коммуникабельности личности на основе языковой коммуникативной компетенции в условиях обучения на неродном языке – это не просто актуальный вопрос, а глобальное проявление зависимости природных и антропогенных систем человека от реальных и ожидаемых изменений в адаптации личности.

Обращаясь к процессу адаптации в усвоении языковых норм русского языка и профессиональных понятий военной деятельности иностранных военнослужащих, следует учитывать не только теоретические основы положения уставов Вооруженных сил Российской Федерации в вопросах подчинения курсантов командному составу военного вуза, размещения личного состава в подразделениях Министерства обороны Российской Федерации, организации внутреннего порядка, ношения формы одежды, выполнения воинского приветствия и др.,

но и практические основы применения знаний русского языка как инструмента коммуникации в условиях личностного профессионального развития. Вполне закономерно возник вопрос: Насколько зависят психологические условия развития коммуникабельности личности иностранных курсантов военного вуза от формирования речевых коммуникативных навыков обучающихся? [1]

Основная цель обучения русскому языку как иностранному (РКИ) в военном вузе определяется требованиями ФГОС ВО и основана на формировании такого уровня компетенции, который позволяет использовать русский язык не только как средство межкультурного взаимодействия в системе прикладного обучения, но и как средство взаимодействия в академической системе образования¹. Для этого проводится работа по развитию коммуникабельности личности обучающихся через формирование речевой компетентности как способности иностранных

¹ Об утверждении ФГОС ВО – специалитет по специальности 17.05.02 Стрелково-пушечное, артиллерийское и ракетное оружие. Приказ Минобрнауки России № 1053 от 18.08.2020 (в ред. от 27.02.2023) (Зарегистрировано в Минюсте России 08.09.2020 № 59711). СПС КонсультантПлюс.

военнослужащих «легко устанавливать, поддерживать и сохранять позитивные контакты в общении и взаимодействии с окружающими»².

Вопросы адаптации иностранных военнослужащих в вузах Минобороны РФ представлены научными работами многих педагогов-исследователей. Г. И. Зиннатуллина и К. Ю. Давлетшина занимались изучением проблем социокультурной адаптации иностранных курсантов [2, с. 105]. Т. В. Павлушкина исследовала вопросы адаптирующего воздействия внешних и внутренних факторов (национальный, культурный, религиозный, индивидуально-личностный) на личность иностранных курсантов [3, с. 61]. О. А. Бучнева описывала трудности процесса адаптации при погружении иностранных военнослужащих в новую этническую среду и новое культурное пространство [4, с. 205]. В. Н. Гурьянчик и Т. В. Макеева работали в направлении определения педагогической и академической адаптации иностранных военных специалистов [5, с. 549]. А. Н. Смирнова рассматривала особенности формирования «готовности иностранных курсантов к обучению в иноязычной образовательной среде» [6, с. 70]. П. Н. Киреев изучал вопросы адаптации иностранных курсантов к информационному пространству военного вуза как к инновационной практике в структуре профессиональной образовательной деятельности обучающихся [7, с. 111]. Е. А. Митюков обращался к особенностям влияния факторов и механизмов личностного профессионального развития будущих специалистов в условиях функционирования военно-учебного центра [8, с. 404]. Ю. Ю. Стрельникова и коллеги описывали условия «совершенствования процесса психологического сопровождения подготовки иностранных слушателей дальнего зарубежья (стран Африки, Афганистан) к длительному обучению (5 лет) в образовательной организации МВД России» [9, с. 192]. Г. С. Човдырова и О. А. Пяткина представили исследование вопроса оценки психологических показателей адаптивности обучающихся [10, с. 92]. Л. В. Замашикова занималась изучением особенностей «адаптации иностранных военнослужащих в процессе обучения при формировании коммуникативной компетенции курсантов в учебно-профессиональной и социально-бытовой сферах» [11, с. 47].

Кроме этого, Е. В. Шестакова актуализировала проблему «обучения русскому языку как иностранному в процессе получения иностранными военнослужащими дополнительного профессионального образования» [12, с. 80] в условиях ограниченного времени. Ю. В. Анисина анализировала «основные этапы развития профессионально ориентированного

обучения русскому языку как иностранному в военных вузах России» [13, с. 133]. А. Э. Массалова и Е. В. Дзюба обращались к проблеме «необходимости формирования профессиональных компетенций при изучении русского языка как иностранного» [14, с. 92] и акцентировали внимание на проблеме соответствия материалов учебных пособий военно-инженерному профилю. Н. В. Измайлова и коллеги рассматривали «основные педагогические проблемы, возникающие при адаптации иностранных курсантов в процессе обучения» [15, с. 195], с учетом особенностей статуса иностранных военнослужащих. Т. Ю. Скибо анализировала особенности подготовки иностранных военных специалистов, обращая особое внимание на социально-психологический аспект, в частности, проблему образовательных организаций, обусловленную «витальной и ментальной спецификой... сторон» [16, с. 326]. А. С. Алпаева исследовала проблемы адаптации иностранных военнослужащих в системе предвузовской подготовки в высших учебных заведениях РФ с созданием системы многоаспектной адаптационной подготовки [17, с. 25]. М. Е. Лихачева посвятила работу «анализу специфики формирования и развития у иностранных военнослужащих умений устной профессиональной коммуникативной деятельности на подготовительном и основном курсах военного вуза» [18, с. 150].

Таким образом, вопрос адаптации иностранных курсантов в образовательном пространстве военного вуза не является новым, на сегодняшний день «достаточно подробно рассмотрены различные аспекты, факторы, барьеры, этапы и критерии адаптации» [2, с. 106]. Вызывают интерес не только условия адаптации иностранных военнослужащих в иноязычной языковой среде, но и способности к развитию коммуникабельности личности обучающихся, пути формирования языковых компонентов коммуникативной компетенции. Теоретическое обоснование методических принципов организации занятий по внеаудиторному чтению под руководством преподавателя по формированию языковой коммуникативной компетенции представлено в ранее опубликованных работах автора [19–23]. При условии того, что «русский язык для иностранных военнослужащих является средством коммуникации в период обучения в российском военном вузе» [24, с. 490], стало возможным представить результаты эмпирического педагогического исследования по изучению развития коммуникабельности личности обучающихся посредством формирования языковых компонентов коммуникативной компетенции на занятиях по внеаудиторному чтению.

² Коммуникабельность. *Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах*, ред. Петровского А. В. М.: ПЕР СЭ, 2005.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью развития коммуникабельности личности иностранных военнослужащих при обучении русскому языку на занятиях по внеаудиторному чтению с учетом формирования языковых компонентов коммуникативной компетенции, способной улучшать социально-личностное и профессионально-академическое взаимодействие в воинском коллективе.

Объект исследования – иностранные военнослужащие. Предмет – коммуникативные способности личности обучающихся.

Цель – рассмотреть возможность развития коммуникабельности личности иностранных военнослужащих через формирование языковой коммуникативной компетенции обучающихся на занятиях по внеаудиторному чтению в рамках изучения дисциплины «Русский язык как иностранный».

Задачи:

- 1) изучить теории развития коммуникативных способностей личности в педагогике и психологии;
- 2) разработать алгоритм работы по развитию коммуникабельности личности иностранных военнослужащих через формирование языковых компонентов коммуникативной компетенции (лексического, грамматического, информационного, логического, прагматического, стратегического, этического, компонента адаптивности);
- 3) выявить и экспериментально проверить организационно-педагогические условия эффективного использования данного алгоритма.

Гипотеза – эффективность процесса обучения РКИ на занятиях по внеаудиторному чтению под руководством преподавателя повысится по сравнению с существующей практикой, если созданы организационно-педагогические условия формирования языковых компонентов коммуникативной компетенции (лексического, грамматического, информационного, логического, прагматического, стратегического, этического, компонента адаптивности), соответствующие психологическим особенностям развития коммуникабельности личности иностранных военнослужащих.

Методы и материалы

Эмпирическое педагогическое исследование организовано и проведено на этапе обучения иностранных военных специалистов I сертификационного уровня (В1) владения русским языком как иностранным (ТРКИ-1).

Выборку составили 26 иностранных курсантов филиала Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А. В. Хрулёва (г. Пенза).

Распределение по группам: экспериментальная группа – 13 курсантов из национальных групп Вьетнама, Джибути, Камбоджи, Камеруна, Конго, Лаоса; контрольная группа – 13 курсантов из национальных групп Бурунди, Гвинеи, Лаоса, Мали, Монголии, Никарагуа, Центральноафриканской Республики. В эксперименте участвовали контрольная и экспериментальная группы, что связано с необходимостью исследования развития коммуникабельности личности иностранных военнослужащих при проведении сопоставительного анализа результатов двух выборок между собой и сравнительного анализа внутри каждой группы соответственно.

Методы исследования: теоретические (аналитико-синтетический, сравнительно-сопоставительный); эмпирические (беседа, наблюдение, эксперимент); диагностические (тест личностного развития В. Ф. Ряховского «Оценка уровня общительности»³); активные методы мыслительной деятельности (работа с текстом, метод проблемного обучения, эвристические методы, метод использования диалогов и дискуссий); статистический метод обработки данных (тест Вилкоксона для независимых выборок (U-критерий Манна-Уитни), где количественные данные с распределением отличным от нормального). Уровень значимости – $p \leq 0,05$.

Вид психолого-педагогического эксперимента – формирующий. Эксперимент проводился в период с сентября 2024 г. по июнь 2025 г. Проведение эксперимента включало три этапа: 1) подготовительный, 2) опытно-экспериментальный, 3) этап систематизации и обобщения результатов.

Подготовительный этап опирался на изучение теоретического материала по проблеме исследования, были определены экспериментальные цели и задачи, а также сформулирована гипотеза педагогического эксперимента. На подготовительном этапе эмпирического педагогического исследования для изучения вопроса формирования языковых компонентов коммуникативной компетенции, которая наравне с коммуникативными способностями и умениями обращается к психологическим свойствам личности, психологическим состояниям, сопровождающим процесс общения, проведено тестирование контрольной и экспериментальной групп иностранных курсантов (по В. Ф. Ряховскому). Языковая коммуникативная компетенция в этом случае отражает способность не только передавать информацию, но и строить отношения с другими людьми, т. е. является прямым проявлением коммуникабельности личности обучающихся.

Тест «Оценка уровня общительности» В. Ф. Ряховского состоит из 16 вопросов-суждений и предполагает три варианта ответов: 1) *да*, 2) *иногда*, 3) *нет*.

³ Психологические тесты в 2-х томах, ред. А. А. Карелин. М.: Владос, 2025. Т. 2. 248 с.

Для правильного восприятия вопросов иностранными курсантами бланки теста заполнялись на русском языке, но имели перевод на языки участников педагогического эксперимента. Исследование проводилось в двух группах одновременно. Определено, что к уровням коммуникативности респондента будет относиться: желание общаться с людьми; умение быстро устанавливать контакт с незнакомыми людьми; умение вести вежливую, располагающую беседу; умение убеждать; умение публично выступать. Интерпретация результатов теста проводилась согласно классификатору ответов, разработанному В. Ф. Ряховским:

- А (3 и <) – конфликтны, нетерпеливы, болтливы;
- Б (4–8) – болтливы, общительны, торопеливы;
- В (9–13) – любопытны, разговорчивы, нетерпеливы, малоусидчивы;
- Г (14–18) – нормальная коммуникативность, любознательны, терпеливы, отстаивают свою точку зрения;
- Д (19–24) – общительны, но с новыми людьми сходятся трудно, в спорах и диспутах участвуют неохотно;
- Е (25–29) – неразговорчивы, предпочитают одиночество;
- Ж (30–31) – некоммуникативны, очень трудно сходятся с людьми.

Результаты

Результаты статистической обработки данных представлены в таблице 1.

На опытно-экспериментальном этапе была реализована разработанная на основе внеаудиторного практикума «Коммуникативно-дидактический курс обучения русскому языку как иностранному» программа, направленная на формирование речевых навыков для развития коммуникативности личности иностранных военнослужащих. Основная стадия эмпирического педагогического исследования на опытно-экспериментальном этапе была направлена на реализацию обучения с целью

формирования языковых компонентов коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере деятельности иностранных военнослужащих контрольной и экспериментальной групп. Организована внеаудиторная работа в рамках самостоятельной подготовки под руководством преподавателя, выполняемая в соответствии с учебным планом дисциплины «Русский язык как иностранный» и расписанием занятий учебных групп. Обе группы освоили практический курс речевой коммуникации. Иностранные курсанты контрольной группы проводили самостоятельную подготовку по своему плану, используя дополнительную литературу, рекомендуемую тематическим планом изучения дисциплины «Русский язык как иностранный», а иностранные курсанты экспериментальной группы – по плану экспериментальной программы, используя авторскую модель внеаудиторного практикума «Коммуникативно-дидактический курс обучения русскому языку как иностранному». Занятия внеаудиторного чтения проводились в двух группах одновременно каждый месяц (1 семестр: октябрь – декабрь, 2 семестр: февраль – июнь) с периодичностью один раз в неделю: первая, вторая и третья недели по 1 часу, четвертая неделя – 2 часа.

Тексты для чтения для иностранных курсантов контрольной группы представлены преподавателем из учебного пособия кафедры русского языка⁴. Цель пособий – самостоятельное обучение чтению литературы. Текстовый материал пособий состоит из нескольких микротем, которые представляют собой следующую структуру: текст, слова, словосочетания, задания к тексту (предтекстовые и послетекстовые). В целях обеспечения работы над лингвострановедческой лексикой в учебных пособиях дан обширный справочный материал, включающий комментарии слов и фактов, относящихся к историческому периоду определенной эпохи. Результаты внеаудиторного практикума оформлялись в виде творческих письменных работ (сочинение-миниатюра, эссе, этюд, мини-изложение и др.).

Табл. 1. Сравнение показателей контрольной и экспериментальной групп на подготовительном этапе педагогического эксперимента

Tab. 1. Control vs. experimental groups at the onset of the pedagogical experiment

Параметры психологического тестирования	Общие параметры N = 26	Контрольная группа N = 13	Экспериментальная группа N = 13
Д	11 (42 %)	6 (46 %)	5 (38 %)
Е	15 (58 %)	7 (54 %)	8 (62 %)

Прим.: Выявлена статистическая значимость различий (р), которая определена с помощью U-критерия Манна-Уитни (для гомогенных выборок), где р-значение * > 0,9 (по всем параметрам психологического тестирования).

⁴ Трушина Е. А. Русский язык как иностранный. Работа с художественным текстом. Пенза: Филиал ВА МТО, 2024. 440 с.

Внеаудиторный практикум по русскому языку для иностранных курсантов экспериментальной группы состоял из 32 занятий (40 часов): из них на проведение заседаний дискуссионного клуба запланировано 16 часов, на проведение консультаций при подготовке к заседаниям – 24 часа. Промежуточным контрольным занятием при освоении каждой темы курса внеаудиторного практикума в его практическом применении стало культурно-досуговое мероприятие – дискуссионный клуб. Дискуссионный клуб – особая форма занятий «для контролируемой интеллектуальной дискуссии на определенную тему, обсуждения значимых социальных проблем и явлений, а также коммуникативных игр и дебатов»⁵. В процессе экспериментального обучения при подготовке к заседаниям дискуссионного клуба иностранные курсанты обращались к материалам печатного периодического издания «Красная звезда» (аутентичные тексты – чтение), видеоматериалам телеканала «Звезда» (документальные фильмы программы «Время героев» и телепередача «Военная приемка» – аудирование)⁶. Организовано 8 заседаний дискуссионного клуба, реализующих практический навык формирования языковых компонентов коммуникативной компетенции (лексического, грамматического, информационного, логического, прагматического, стратегического, этического, компонента адаптивности), темами которых стали [25, с. 12]:

- пресс-конференция «Сила и мощь российского оружия»;
- интервью «Историческая память. Проблемы сохранения исторического наследия»;
- дебаты «Героями не рождаются – героями становятся!»;
- полилог-дискуссия «Офицер – это больше, чем профессия!»;

- полемика «Гуманизм и милосердие – путь к человеческой добродетели»;
- форум «Дружба и товарищество, ответственность и взаимовыручка»;
- заседание экспертной группы «Верность воинскому долгу»;
- круглый стол «Нравственный выбор человека».

Выбор формы дискуссионной работы каждого отдельного заседания зависел от его темы и целей дискуссии.

В процессе опытно-экспериментального обучения при подготовке к каждому занятию иностранные курсанты получали тексты для чтения и выполняли задания. На консультациях обсуждали возникшие вопросы, работали с видеоматериалами, знакомились с темой мероприятия, планом заседания дискуссионного клуба, его регламентом, требованиями организационного комитета, обсуждали уточняющие вопросы, подбирали теоретический и практический материал по теме.

К участию привлекались только иностранные курсанты экспериментальной группы, другие участники образовательного процесса могли участвовать только в качестве зрителей.

На этапе систематизации и обобщения результатов эмпирического педагогического исследования проведено повторное диагностическое тестирование (по В. Ф. Ряховскому). Проанализированы результаты статистической обработки данных (табл. 2), где учитывается уровень значимости сравнения показателей двух выборок между собой.

Итоговые результаты эксперимента представлены в таблицах 3 и 4, где учитывается сравнение параметров внутри контрольной и экспериментальной групп соответственно, что позволило провести сравнительно-сопоставительный анализ этих параметров.

Табл. 2. Сравнение показателей контрольной и экспериментальной групп на этапе систематизации и обобщения результатов педагогического эксперимента

Tab. 2. Control vs. experimental groups at the stage of systematization and generalization

Параметры психологического тестирования	Общие параметры N = 26	Контрольная группа N = 13	Экспериментальная группа N = 13
Г	7 (27 %)	2 (15 %)	5 (38 %)
Д	12 (46 %)	6 (46 %)	6 (46 %)
Е	7 (27 %)	5 (38 %)	2 (15 %)

Прим.: Выявлена статистическая значимость различий (p), которая определена с помощью U-критерия Манна-Уитни, где p-значение * = 0,3 (по всем параметрам психологического тестирования).

⁵ Сайфуллаев А. А. Дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Дискуссионный клуб». Дагестан: АНО ДО, 2023. С. 2.

⁶ Подробнее см.: Потёмкина Ю. Н. Коммуникативно-дидактический курс обучения русскому языку как иностранному. Внеаудиторный практикум. Пенза: Филиал ВА МТО, 2026. 128 с.

Полученные результаты подтверждают высокий уровень статистической значимости, который показал, что положительный эффект развития коммуникабельности личности иностранных военнослужащих наблюдается по общему числу набранных баллов внутри каждой из групп, но анализируя сложности в преодолении психологических барьеров, обращается внимание на параллели в отношениях: *преподаватель – курсант, командир – курсант*. В первом случае был нарушен стандартный (классический) путь ведения образовательной деятельности (целеполагание, решение задач, использование методов и форм организации процесса обучения), а именно на заседаниях дискуссионного клуба обучающиеся должны были задавать вопросы преподавателям, приводить свои аргументы, иногда не соглашаться с общепринятой точкой зрения, доказывать свою позицию, что отличало заседания дискуссионного клуба от аудиторных занятий. Во втором случае был нарушен принцип единоначалия, а именно на заседаниях дискуссионного клуба курсанты должны были вступать в спор (диалог) с командирами подразделений, что нарушало требования Общевоинских уставов в вопросах точного и четкого выполнения приказов (указаний, распоряжений) командиров (старших начальников).

В некоторых моментах на развитие коммуникабельности личности накладывала свой отпечаток

национальная идентичность (менталитет): иностранные курсанты стран Юго-Восточной Азии (Вьетнам, Камбоджа, Лаос) традиционно относились к преподавателям (командирам, начальникам) с огромным уважением и с трудом подвергали сомнению авторскую позицию преподавателей (командиров, начальников), не могли доказать свою точку зрения из-за нежелания вступать в спор (диалог).

Иногда свой отпечаток на развитие коммуникабельности личности и неустойчивое преодоление психологических барьеров накладывала религиозная принадлежность (вероисповедание): например, буддистский взгляд на личность у иностранных курсантов стран Юго-Восточной Азии в отношении к преподавателям (командирам, начальникам) кардинальным образом отличался от мусульманского или христианского (преимущественно католического). Напомним, что экспериментальная группа многонациональна и многоконфессиональна.

Выдвинутая гипотеза подтвердилась. Результаты статистической обработки данных эмпирического педагогического исследования подтвердили повышение качественных и количественных показателей сформированности коммуникабельности личности иностранных военнослужащих в экспериментальной группе. Возможно, опыт работы дискуссионного клуба, в котором участники образовательного

Табл. 3. Сравнение показателей контрольной группы на подготовительном этапе и этапе систематизации и обобщения результатов педагогического эксперимента

Tab. 3. Preparatory stage vs. systematization and generalization: control group

Параметры психологического тестирования	Общие параметры N = 26	Этап систематизации и обобщения результатов N = 13	Подготовительный этап N = 13
Г	2 (7,7 %)	2 (15 %)	0 (0 %)
Д	12 (46 %)	6 (46 %)	6 (46 %)
Е	12 (46 %)	5 (38 %)	7 (54 %)

Прим.: Выявлена статистическая значимость различий (p), которая определена с помощью U-критерия Манна-Уитни, где p-значение * = 0,6 (по всем параметрам психологического тестирования).

Табл. 4. Сравнение показателей экспериментальной группы на подготовительном этапе и этапе систематизации и обобщения результатов педагогического эксперимента

Tab. 4. Preparatory stage vs. systematization and generalization: experimental group

Параметры психологического тестирования	Общие параметры N = 26	Этап систематизации и обобщения результатов N = 13	Подготовительный этап N = 13
Г	5 (19 %)	5 (38 %)	0 (0 %)
Д	11 (42 %)	6 (46 %)	5 (38 %)
Е	10 (38 %)	2 (15 %)	8 (62 %)

Прим.: Выявлена статистическая значимость различий (p), которая определена с помощью U-критерия Манна-Уитни, где p-значение * < 0,01 (по всем параметрам психологического тестирования).

процесса общались, обсуждали различные темы и получали новые знания, стимулировал формирование речевого коммуникативного взаимодействия на неродном (русском) языке, направленного на развитие коммуникабельности личности иностранных военнослужащих.

Заключение

Проведенный педагогический эксперимент показал целесообразность использования внеаудиторного практикума «Коммуникативно-дидактический курс обучения русскому языку как иностранному» для развития коммуникабельности личности иностранных военнослужащих, причем большую роль сыграл процесс развития навыков выстраивания деловых отношений, успешного общения и взаимодействия участников образовательного процесса.

Учитывая особенности организации занятий внеаудиторного чтения, практического применения русского языка в реализации речевого курса коммуникации на заседаниях дискуссионного клуба, взаимодействия иностранных курсантов в воинском коллективе, большинство обучающихся экспериментальной группы преодолели психологические барьеры в развитии коммуникабельности личности, что стало одной из причин снятия психологического напряжения. Как следствие, появление более точных и четких ответов на вопросы, уверенное изложение фактов и логическое обоснование своей

позиции, выполнение рекомендаций по сохранению вежливости, деликатности и тактичности в диалоге. При этом качество выполнения заданий, предлагаемых для обсуждения в рамках дискуссии, заметно улучшилось. Именно этот факт позволяет сделать вывод о том, что при формировании языковых компонентов коммуникативной компетенции на занятиях по внеаудиторному чтению под руководством преподавателя развивается коммуникабельность личности обучающихся и, как следствие, улучшается эффективность процесса усвоения русского языка, что претворяет в жизнь государственную политику по «совершенствованию условий языковой адаптации иностранных граждан в Российской Федерации»⁷.

Конфликт интересов: Авторы заявили об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

Conflict of interests: The authors declared no potential conflict of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

Критерии авторства: Авторы в равной степени участвовали в подготовке и написании статьи.

Contribution: All the authors contributed equally to the study and bear equal responsibility for the information published in this article.

Литература / References

1. Потёмкина Ю. Н., Шукин А. В. Трудности формирования профессиональных компетенций иностранных военнослужащих, призванных на военную службу в Вооруженные силы Российской Федерации. *Драгомировские образовательные чтения: VI Междунар. науч.-практ. конф.* (Пенза, 27–28 ноября 2023 г.) Пенза: ПГУ, 2023. С. 95–98. [Potemkina Yu. N., Schukin A. V. Difficulties in the formation of professional competencies of foreign military personnel called up for military service in the Armed Forces of the Russian Federation. *Dragomirov educational readings: Proc. VI Intern. Sci.-Prac. Conf.*, Penza, 27–28 Nov 2023. Penza: PSU, 2023, 95–98. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/uaauwuw>
2. Зиннатуллина Г. И., Давлетшина К. Ю. К вопросу об исследовании проблем социокультурной адаптации иностранных курсантов в военных вузах Российской Федерации. *Власть*. 2020. Т. 28. № 4. С. 105–109. [Zinnatullina G. I., Davletshina K. Yu. On the study of the problems of socio-cultural adaptation of foreign cadets in military universities of the Russian Federation. *The Authority*, 2020, 28(4): 105–109. (In Russ.)] <https://doi.org/10.31171/vlast.v28i4.7442>
3. Павлушкина Т. В. Факторы адаптации иностранных военнослужащих в военном вузе. *Теория и практика общественного развития*. 2014. № 12. С. 61–63. [Pavlushkina T. V. The factors of foreign servicemen's adaptation in military higher schools. *Theory and practice of social development*, 2014, (12): 61–63. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/snwpwt>
4. Бучнева О. А. Особенности социокультурной адаптации иностранных курсантов-первокурсников к образовательной среде военного вуза. *Инновационная наука*. 2015. № 12-2. С. 205–207. [Buchneva O. A. Features of sociocultural adaptation of foreign first-year cadets to the educational environment of a military university. *Innovation science*, 2015, (12-2): 205–207. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/vdqwtd>

⁷ Об утверждении Основ государственной политики РФ. Указ Президента РФ № 474 от 11.07.2025. *ИПП Гарант*.

5. Гурьянчик В. Н., Макеева Т. В. Особенности кросс-культурной адаптации иностранных курсантов в российском военном вузе. *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*. 2021. № 4. С. 548–558. [Guryanchik V. N., Makeeva T. V. Features of cross-cultural adaptation of foreign cadets in a Russian military university. *Uchenye zapiski. Elektronnyi nauchnyi zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2021, (4): 548–558. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/vgzemh>
6. Смирнова А. Н. Структура готовности иностранных курсантов к учебной деятельности в иноязычной социокультурной среде. *Ярославский педагогический вестник*. 2016. № 2. С. 70–75. [Smirnova A. N. Concept of foreign military students' readiness for the learning activity in foreign sociocultural environment. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2016, (2): 70–75. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/txabmg>
7. Киреев П. Н. Адаптация иностранных курсантов к информационному пространству российского военного вуза. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2018. № 2. С. 111–115. [Kireev P. N. Adaptation of foreign students to the information space of the Russian military university. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, 2018, (2): 111–115. (In Russ.)] <https://doi.org/10.24158/spp.2018.2.23>
8. Митюков Е. А. Военно-учебный центр в системе современного высшего профессионального образования: факторы и механизмы влияния на личностное развитие студенческой молодежи. *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*. 2021. № 3. С. 404–415. [Mityukov E. A. Military training center in the system of modern higher professional education: Factors and mechanisms of influence on the personal development of student youth. *Uchenye zapiski. Elektronnyi nauchnyi zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2021, (3): 404–415. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/jwpqsf>
9. Стрельникова Ю. Ю., Гуриева С. Д., Гончарова Н. А. Механизм социально-психологической адаптации обучающихся к образовательной среде российского вуза. *Перспективы науки и образования*. 2021. № 5. С. 192–207. [Strelnikova Yu. Yu., Gurieva S. D., Goncharova N. A. Mechanism of socio-psychological adaptation of students to the educational environment of a Russian university. *Perspectives of Science and Education*, 2021, (5): 192–207. (In Russ.)] <https://doi.org/10.32744/pse.2021.5.13>
10. Човдырова Г. С., Пяткина О. А. Психологические особенности адаптированности курсантов учебных подразделений МВД России. *Психология и педагогика служебной деятельности*. 2019. № 1. С. 92–95. [Chovdyrova G. S., Pyatkina O. A. Psychological peculiarities of adaptation of cadets of educational divisions of the MIA of Russia. *Psychology and Pedagogics in Official Activity*, 2019, (1): 92–95. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/jtvwxz>
11. Замашчикова Л. В. Особенности речевой адаптации иностранных военнослужащих в условиях военного вуза. *Современное педагогическое образование*. 2019. № 9. С. 47–51. [Zamashchikova L. V. Speech adaptation of foreign military personnel in a military university. *Modern pedagogical education*, 2019, (9): 47–51. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/zkshke>
12. Шестакова Е. В. Русский язык как иностранный в военном вузе в рамках получения дополнительного профессионального образования иностранными военными специалистами. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2019. № 2. С. 80–85. [Shestakova E. V. Russian as a foreign language in a military university within the framework of additional professional education by foreign military specialists. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniia kvalifikatsii kadrov*, 2019, (2): 80–85. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/njptot>
13. Анисина Ю. В. Развитие профессионально-ориентированного обучения русскому языку как иностранному в военных вузах России. *Наука и школа*. 2019. № 3. С. 133–140. [Anisina Yu. V. Development of professionally-oriented teaching of Russian as a foreign language in military high schools of Russia. *Science and School*, 2019, (3): 133–140. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/tdivwd>
14. Массалова А. Э., Дзюба Е. В. Особенности и содержание ориентированного обучения при изучении русского языка как иностранного в военном вузе инженерного профиля. *Педагогическое образование в России*. 2018. № 5. С. 92–97. [Massalova A. E., Dziuba E. V. Features and content of professionally-oriented teaching of Russian as a foreign language in higher military school of engineering profile. *Pedagogical education in Russia*, 2018, (5): 92–97. (In Russ.)] <https://doi.org/10.26170/po18-05-14>
15. Измайлова Н. В., Борисова Н. Л., Малоземов А. В. Адаптация иностранных военнослужащих в военных вузах России как педагогическая проблема. *Проблемы современного педагогического образования*. 2023. № 81-4. С. 195–199. [Izmailova N. V., Borisova N. L., Malozemov A. V. Adaptation of foreign cadets in Russian military universities as a pedagogical problem. *Problems of modern teacher education*, 2023, (81-4): 195–199. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/dvbobn>
16. Скибо Т. Ю. Социально-психологический аспект подготовки иностранных военных специалистов в вузах Министерства обороны Российской Федерации. *Воздушно-космические силы. Теория и практика*. 2017.

- № 1. С. 326–332. [Skibo T. Yu. Socio-psychological aspect of foreign military experts' training in high schools of the ministry of defense in Russian Federation. *Aerospace forces. Theory and practice*, 2017, (1): 326–332. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ymefno>
17. Алпаева А. С. Моделирование системы многоаспектной адаптационной подготовки иностранных военнослужащих. *Концепт*. 2017. № 12. С. 25–36. [Alpaeva A. S. Modeling of multi-aspect adaptation system of foreign military personnel training. *Concept*, 2017, (12): 25–36. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/xvvnqkr>
18. Лихачева М. Е. Особенности формирования и развития устной профессиональной коммуникации у иностранных военнослужащих в условиях российского военного вуза. *Преподаватель XXI век*. 2022. № 4-1. С. 150–168. [Likhacheva M. E. Specificity of formation and development of oral professional communication among foreign servicemen in the conditions of a Russian military university. *Teacher XXI century*, 2022, (4-1): 150–168. (In Russ.)] <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2022-4-150-168>
19. Потёмкина Ю. Н. Роль внеаудиторного чтения при обучении русскому языку иностранных военнослужащих. *Актуальные вопросы современного языкознания и тенденции преподавания иностранных языков: теория и практика: V Всерос. науч.-практ. конф. (Кострома, 18 октября 2024 г.)* Кострома: ВА РХБЗ, 2025. С. 275–278. [Potemkina Yu. N. The role of non-audit reading when teaching the Russian language foreign military personnel. *Current issues of modern linguistics and trends in teaching foreign languages: Theory and practice: Proc. V All-Russian Sci.-Prac. Conf., Kostroma, 18 Oct 2024*. Kostroma: MA RCBP, 2025, 275–278. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/wrkdaz>
20. Потёмкина Ю. Н., Шукин А. В. Воспитывающее обучение иностранных военнослужащих во время организации внеаудиторного чтения при изучении русского языка как иностранного. *Драгомировские образовательные чтения: VII Междунар. науч.-практ. конф. (Пенза, 28–29 ноября 2024 г.)* Пенза: ПГУ, 2024. С. 60–63. [Potemkina Yu. N., Shchukin A. V. Educating foreign military personnel during the organization of non-audit reading when learning Russian as a foreign language. *Dragomirov educational readings: Proc. VII Intern. Sci.-Prac. Conf., Penza, 28–29 Nov 2024*. Penza: PSU, 2024, 60–63. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/hjdctv>
21. Потёмкина Ю. Н. Психодидактическая концепция формирования коммуникативной компетенции при обучении курсантов русскому языку как иностранному на занятиях по внеаудиторному чтению в военном вузе. *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*. 2025. № 218. С. 135–143. [Potemkina Yu. N. Psychodidactic concept for developing communicative competence in teaching cadets Russian as a foreign language through extra-curricular reading classes at a military university. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 2025, (218): 135–143. (In Russ.)] <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2025-218-135-143>
22. Потёмкина Ю. Н., Просина Н. А. Роль периодических изданий в организации внеаудиторной работы при изучении русского языка как иностранного в военном вузе. *Традиции, новации и перспективы преподавания русского языка как иностранного в вузе: VII Всерос. науч.-практ. конф. с Междунар. уч. (Пенза, 5 декабря 2024 г.)* Пенза: ВА МТО, 2025. С. 136–140. [Potemkina Yu. N., Prosina N. A. The role of periodicals in the organization of extracurricular work when studying Russian as a foreign language in a military higher educational institution. *Traditions, innovations, and prospects of teaching Russian as a foreign language at university: Proc. All-Russian Sci.-Prac. with Intern. Participation*, Penza, 5 Dec 2024. Penza: MAL, 2025, 136–140. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/rbgtyo>
23. Просина Н. А., Потёмкина Ю. Н. Аутентичные тексты на внеаудиторных занятиях по русскому языку как иностранному. *Традиции, новации и перспективы преподавания русского языка как иностранного в вузе: VII Всерос. науч.-практ. конф. с Междунар. уч. (Пенза, 5 декабря 2024 г.)* Пенза: ВА МТО, 2025. С. 141–146. [Prosina N. A., Potemkina Yu. N. Authentic texts in extracurricular classes of Russian as a foreign language. *Traditions, innovations, and prospects of teaching Russian as a foreign language at university: Proc. All-Russian Sci.-Prac. with Intern. Participation*, Penza, 5 Dec 2024. Penza: MAL, 2025, 141–146. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/mojsle>
24. Серова Е. Е., Замашикова Л. В. Исследование поликультурных качеств у иностранных военнослужащих (ИВС) в процессе профессиональной речевой адаптации. *Педагогический журнал*. 2022. Т. 12. № 5-1. С. 486–497. [Serova E. E., Zamashchikova L. V. Research of multicultural qualities in foreign military servicemen in the process of professional speech adaptation. *Pedagogical journal*, 2022, 12(5-1): 486–497. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/occrq>
25. Потёмкина Ю. Н. Организация внеаудиторного чтения в рамках дисциплины «Русский язык как иностранный» в военном вузе. *Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева (Вестник КГПУ)*. 2025. № 2. С. 5–15. [Potemkina Yu. N. Organization of extracurricular reading within the discipline Russian as a foreign language at a military university. *Bulletin KSPU named after V. P. Astafyev (Bulletin KSPU)*, 2025, (2): 5–15. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ofolia>

оригинальная статья

eLibrary EDN: OZIFMI

Проектное обучение как метод формирования иноязычной профессиональной компетенции студентов педагогического колледжа

Сясь Юлия Юрьевна

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Россия, Санкт-Петербург

eLibrary Author SPIN: 6981-0424

<https://orcid.org/0009-0009-8691-7998>juliasyas@mail.ru

Аннотация: Актуальность исследования проблемы формирования иноязычной профессиональной компетенции студентов педагогического колледжа обусловлена тем, что стремительное развитие и распространение цифровых технологий не оставило в стороне сферу образования. Все большую актуальность приобретают проблемы цифровой педагогики и применения цифровых образовательных технологий с целью повышения эффективности процесса обучения. Вместе с цифровизацией образовательной среды произошла цифровая трансформация проектного обучения – одного из современных образовательных методов, в центре которого находится студент и выполнение им самостоятельной работы по выдвиганию, планированию и решению определенной проблемы. Многие ученые и исследователи указывают на богатый потенциал цифровых технологий для реализации проектного обучения с целью формирования иноязычной профессиональной компетенции в том числе, однако в то же время в научной литературе наблюдается недостаток работ, посвященных изучению особенностей использования проектного обучения в средних специальных образовательных учреждениях для формирования у студентов иноязычной профессиональной компетенции. Цель исследования заключается в разработке и апробации модели проектного обучения с использованием цифровых инструментов для формирования иноязычной профессиональной компетенции у студентов педагогического колледжа направления «Дошкольное образование». Апробация разработанной модели цифрового проектного обучения студентов педагогического колледжа с целью формирования у них иноязычной профессиональной компетенции была осуществлена на выборке из 12 студентов Некрасовского педагогического колледжа № 1 (г. Санкт-Петербург). В ходе исследования использовался комплекс методов: анализ теоретических положений о проектном обучении, обобщение данных, их систематизация и интерпретация, опытно-экспериментальная проверка модели, качественная и количественная оценка результатов эксперимента. Апробация проектного обучения с использованием цифровых инструментов показала статистически значимое повышение у студентов уровня профессионально-лингвистических, профессионально-воспитательных и надпрофессиональных умений. Это дает основания полагать, что использование модели проектного обучения на основе цифровых инструментов для формирования иноязычной профессиональной компетенции у студентов средних специальных образовательных учреждений является перспективным методом обучения. В то же время требуется проведение дальнейших исследований в данном направлении на большей выборке.

Ключевые слова: проектное обучение, цифровые инструменты, иноязычная профессиональная компетенция, цифровые технологии, среднее профессиональное образование, педагогический колледж

Цитирование: Сясь Ю. Ю. Проектное обучение как метод формирования иноязычной профессиональной компетенции студентов педагогического колледжа. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки.* 2026. Т. 10. № 1. С. 124–136. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-1-124-136>

Поступила в редакцию 26.05.2025. Принята после рецензирования 06.08.2025. Принята в печать 11.08.2025.

original article

Project-Based Learning: Cultivating Specialized Language Skills in Pre-Service Educators

Yulia Yu. Syas

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russia, St. Petersburg

eLibrary Author SPIN: 6981-0424

<https://orcid.org/0009-0009-8691-7998>

juliasyas@mail.ru

Abstract: Pedagogical education is affected by the rapidly developing digital technologies. Digital pedagogy optimizes the knowledge acquisition process. Digital project-based learning focuses on independent planning and solution. Being an efficient approach to developing foreign-language skills, it remains understudied, especially in vocational education. This research tested a model of digital project-based learning aimed at developing foreign-language professional skills in future preschool teachers. The experiment featured twelve students of Nekrasov Pedagogical College, St. Petersburg. Following a comprehensive literature meta-analysis, the model was validated using a robust mixed-methods assessment framework. The students demonstrated a surge in linguistic, academic, professional, and supra-professional skills. The digital project-based learning model proved to be an effective means of developing foreign-language specialized competence in college students and requires further research on a larger sample.

Keywords: project-based learning, digital tools, foreign language professional skills, digital technologies, secondary vocational education, teachers' training college

Citation: Syas Yu. Yu. Project-Based Learning: Cultivating Specialized Language Skills in Pre-Service Educators. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2026, 10(1): 124–136. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-1-124-136>

Received 26 May 2025. Accepted after review 6 Aug 2025. Accepted for publication 11 Aug 2025.

Введение

Проектное обучение – это инновационный метод обучения, который имеет лично-ориентированный характер и направлен на формирование как знаний в специальной области, так и самостоятельности, мотивации, вовлеченности, коммуникативных навыков обучающихся [1; 2]. В современных условиях цифровизации происходит трансформация проектного обучения. Все чаще в научной литературе можно встретить такие понятия, как *цифровая педагогика* [3], *цифровая образовательная среда* [4], *цифровые образовательные технологии* [5; 6], *киберпедагогика* [7] и т. д. Система цифрового образования включает в себя цифровые и информационные технологии, обеспечивающие доступ к образовательным интернет-порталам, сетевым и мобильным средам, гиперколлекциям (медиа, аудио, видео, фото, графика, анимация и т. д.), дистанционному образованию и пр.

Вместе с распространением парадигмы цифровой педагогики появился новый вид проектного обучения – проектное обучение на основе использования цифровых технологий и инструментов (облачные хранения, электронные документы, цифровые сервисы для презентации проекта, учебные материалы в цифровом формате и др.) [8]. К примеру, многие ученые подчеркивают наличие богатого потенциала

цифровых образовательных инструментов для реализации проектного обучения [9–12].

Применение проектного обучения, основанного на цифровых технологиях, позволяет значительно повысить эффективность учебного процесса по сравнению с традиционными методами и форматами обучения. Можно выделить несколько основных преимуществ подобного проектного обучения профессиональному иностранному языку [13–17]:

- разработка и внедрение программ для обучения, учитывающих специфику преподаваемой дисциплины и будущей профессии учащихся;
- получение доступа к значительным объемам образовательных и дополнительных материалов для разных уровней владения иностранным языком – преподаватель иностранного языка может в любой момент времени найти необходимую для обучения информацию;
- реализация лично-ориентированного подхода, при котором образовательные материалы подбираются и разрабатываются, с одной стороны, в соответствии с интересами, потребностями и интеллектуальными способностями учащихся, а с другой – в соответствии с требованиями учебной программы и целями проектной деятельности;

- возможность проводить занятия по иностранному языку и взаимодействовать в дистанционном формате, что позволяет оптимизировать работу над проектом в условиях карантина, высокого уровня заболеваемости в холодное время года, неблагоприятных погодных условий и пр., а также поддерживать связь между участниками проектной деятельности вне зависимости от удаленности их друг от друга. Это особенно важно при групповом выполнении проекта, когда учащимся необходимо координировать свои действия с действиями партнеров;
- снижение трудоемкости учебного процесса при повышении его эффективности и результативности – использование цифровых и интернет-технологий позволяет снизить уровень усилий, количество времени и труда, необходимых для поиска дидактических материалов, подбора информации для объяснения новой темы, разработки персонализированных упражнений и заданий;
- повышение разнообразия обучающих методов за счет использования материалов в аудио-, видео- и фотоформатах;
- возможность отслеживания прогресса студентов в выполнении проекта в режиме реального времени;
- удовлетворение потребностей современного «цифрового» потребителя образовательных услуг, для которого цифровая среда является наиболее предпочитаемой по сравнению с условиями исключительно традиционного формата обучения;
- создание образовательного процесса без границ;
- формирование системы непрерывного обучения, которая дает студентам возможность работать над проектом как во время аудиторных, так и самостоятельных и групповых занятий;
- повышение эффективности усвоения материала и осуществления проектной деятельности за счет мультимедийности и дидактической визуализации учебной информации.

Несмотря на достаточно широкую освещенность вопросов применения цифровых технологий, проектного обучения, а также формирования иноязычной профессиональной компетенции, данные вопросы рассматриваются в основном обособленно друг от друга и представляют собой разные области научного исследования. Кроме того, наблюдается недостаток работ, посвященных применению проектного обучения в средних специальных образовательных учреждениях, в том числе с целью формирования компетенций в области иностранного языка. Так, ряд исследователей посвящает свои работы описанию особенностей, преимуществ, недостатков

и возможностей внедрения цифровых технологий в образовательный процесс СПО [18–22], другие исследуют возможности проектного обучения в рамках СПО [23; 24], третьи посвящают свои исследования применению проектного обучения для формирования компетенций в области иностранного языка [25; 26].

С. А. Юнусова, О. Е. Данилов, И. И. Тубер и Т. Ю. Крашакова рассматривают вопросы использования технологий дистанционного обучения в рамках СПО [18–20]. Ученые сходятся во мнении о том, что цифровая трансформация позволяет облегчить взаимодействие студентов и преподавателей, а также увеличить доступность образования для тех студентов, у которых нет возможности по различным причинам посещать образовательное учреждение, использовать инновационные технологии и образовательные инструменты, недоступные в рамках традиционной модели обучения и т. д. [18].

И. И. Тубер и Т. Ю. Крашакова добавляют, что цифровизация среднего специального образования и внедрение технологий дистанционного обучения является необходимым на данный момент условием, т. к. появился новый тип обучающихся, которые замотивированы на саморазвитие, сочетание учебы с работой, достижение финансовой независимости, в связи с чем им необходимо иметь возможность самостоятельного определения своей образовательной траектории [20]. Добавим, что именно проектное обучение с применением цифровых технологий, в том числе дистанционного обучения, дает студентам свободу выбора инструментов и средств достижения целей проектной деятельности, возможность самостоятельной организации своего времени для проектной деятельности и изучения иностранного языка.

О. Г. Каратаева и коллеги выделяют ряд преимуществ применения цифровых технологий в рамках СПО: 1) повышение доступности знаний и учебных материалов, 2) автоматизация ряда процессов (например, организацию учебного процесса, взаимодействие между студентами и преподавателями и т. д.), 3) формирование цифровых компетенций, необходимых каждому специалисту в современном мире, 4) повышение гибкости обучения за счет внедрения технологий дистанционного обучения и пр. [21].

Н. Ф. Коршунова отмечает дидактический потенциал цифровых технологий в плане подготовки к будущей профессиональной деятельности воспитателей детского сада и к формированию у них умений взаимодействовать с родителями дошкольников [22].

И. Л. Лютомская подчеркивает, что проектное обучение позволяет организовывать интерактивное обучение иностранному языку в формате внеаудиторной работы, а также следовать принципам индивидуально-личностного подхода [25].

А. В. Филипская и коллеги добавляют, что проектное обучение обеспечивает вовлечение студентов в образовательный процесс за счет предоставления свободы выбора инструментов и средств для обучения и осуществления проектной деятельности [26].

Меньшее количество работ посвящено исследованию возможностей и особенностей применения проектного обучения в рамках среднего профессионального образования, в том числе для формирования у студентов иноязычных компетенций. Иноязычная профессиональная компетенция представляет собой способность будущего специалиста осуществлять письменную и устную коммуникацию на профессиональные темы на иностранном языке, а также наличие соответствующих знаний [27; 28]. Иными словами, данная компетенция интегрирует в себя лингвистические и профессиональные умения и знания, которые позволяют студенту осуществлять успешное профессиональное общение.

Стоит отметить работы В. М. Маркевич, которая обосновала значимость применения проектного обучения в учебно-исследовательской деятельности студентов колледжа [23]; Н. А. Гончаровой и А. В. Медведева, которые утверждают, что с помощью проектного обучения можно обеспечить более комфортную образовательную среду для студентов СПО с целью формирования у них межкультурной коммуникативной компетенции [24]; Е. В. Берсеновой, О. В. Перезова и Н. С. Галеевой, которые полагают, что проектное обучение позволяет усилить практическую направленность СПО [29].

При этом наименее разработанным в научной литературе остается вопрос о применении проектного обучения, в том числе основанного на цифровых технологиях, для формирования иноязычной профессиональной компетенции у студентов непрофильного колледжа, а именно у будущих воспитателей дошкольного учреждения. Это объясняется наличием нескольких серьезных проблем и барьеров, которые препятствуют реализации проектного обучения:

1) низкий уровень владения студентами колледжа иностранным языком, что не дает возможности полноценно применять коммуникативный подход и осуществлять формирование воспитательных профессиональных умений только на иностранном языке;

2) ограниченное количество часов, выделяемых на обучение иностранному языку, и второстепенная роль данной дисциплины в образовательном процессе – несмотря на то что знание английского языка является одним из требований, предъявляемых современными работодателями соискателям, в среднеспециальных образовательных учреждениях

основное внимание уделяется формированию навыков, знаний и умений, необходимых для осуществления профессиональной деятельности;

3) отсутствие учебных пособий и дидактических материалов и общепринятой, официально утвержденной учебной программы по английскому языку для будущих воспитателей. С одной стороны, это усложняет процесс организации учебной деятельности, с другой – дает более широкие возможности для реализации креативных и проектных направлений образовательной деятельности.

Цель работы заключается в разработке и апробации модели проектного обучения с использованием цифровых инструментов для формирования иноязычной профессиональной компетенции у студентов педагогического колледжа направления «Дошкольное образование».

Методы и материалы

Авторами была разработана методическая модель формирования иноязычной профессиональной компетенции студентов педагогического колледжа на основе инновационного проектного обучения (табл. 1).

Исследование эффективности разработанной модели проектного обучения с использованием цифровых инструментов для формирования иноязычной профессиональной компетенции у студентов педагогического колледжа направления «Дошкольное образование» проводилось в формате формирующего эксперимента.

Апробация разработанной модели цифрового проектного обучения студентов педагогического колледжа с целью формирования у них иноязычной профессиональной компетенции была осуществлена на выборке из 12 студентов Некрасовского педагогического колледжа № 1 (г. Санкт-Петербург), вошедших в экспериментальную группу.

Длительность проектного обучения составляла 3 месяца. Оно включало в себя как аудиторные занятия, на которых проводилось обучение студентов некоторым правилам английского языка (глагол-связка to be, Present Simple, Present Continuous, Future Simple, Past Simple, артикли, исчисляемые и неисчисляемые существительные), профессионально-ориентированной лексике, ролевым играм на тему воспитательской деятельности и т. д., так и самостоятельную работу студентов, заключающуюся в выполнении домашнего задания и работы над проектом. Упражнения и задания по английскому языку, которые выполнялись на занятиях, имели профессиональную направленность и были разработаны с помощью нейросетей Twee¹

¹ Twee. URL: <https://twee.com/> (accessed 10 Apr 2025).

и Perplexity², что значительно упростило процесс подготовки преподавателя к проектному обучению. В контрольную группу также вошли 12 студентов, которые проходили стандартное обучение иностранному языку в рамках учебной программы в формате аудиторных занятий 1 раз в неделю.

Для диагностики компонентов иноязычной профессиональной компетенции (профессионально-лингвистические, профессионально-воспитательные и надпрофессиональные умения) были разработаны

тесты, в том числе с использованием искусственного интеллекта. Для выявления статистически значимых различий в уровне сформированности иноязычной профессиональной компетенции между экспериментальной и контрольной группами до и после эксперимента использовался U-критерий Манна-Уитни, для выявления статистически значимых изменений до и после формирующего эксперимента применялся T-критерий Вилкоксона. Статистическая обработка данных проводилась в программе SPSS 23.0.

Табл. 1. Методическая модель формирования иноязычной профессиональной компетенции студентов педагогического колледжа на основе проектного обучения

Tab. 1. Methodological project-based learning model for developing foreign-language specialized skills in pedagogical college students

I. Целеопределяющий блок
<p>Цель: формирование иноязычной профессиональной компетенции</p> <p>Задачи: обеспечение мотивации, педагогических условий, проектного обучения, формирование навыков проектной деятельности, формирование надпрофессиональных навыков, рефлексивно-оценочных умений</p> <p>Результатом проектной деятельности студентов является разработка сценария для занятия в дошкольном учреждении на английском языке</p> <p style="text-align: center;"><i>Социально-экономические предпосылки:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Социальный заказ со стороны дошкольных образовательных учреждений 2. ФГОС 3++ 3. Приоритетный проект «Современная цифровая образовательная среда в РФ» 4. Цифровизация и развитие инновационных технологий
II. Содержательный блок
<p>Профессионально-лингвистические умения: использовать в устной и письменной речи to be, Present Simple, Present Continuous, Future Simple, Past Simple, артикли, множественное число сущ.; осуществлять коммуникацию на иностранном языке, в том числе на профессиональные темы; находить и использовать профессионально-ориентированную лексику; подбирать материалы и методы, учебные пособия</p> <p>Профессионально-воспитательные умения: организовывать досуг, общение и игровую деятельность детей дошкольного возраста; подбирать и структурировать материалы для организации занятий или элементов занятий по иностранному языку; подбирать стихотворения и рассказы на английском языке</p> <p>Надпрофессиональные умения и качества: вовлеченность, заинтересованность и инициативность во время обучения; интерес к будущей профессии; стремление к формированию иноязычных профессиональных умений; умение эффективно взаимодействовать с окружающими; умение четко, ясно и логично выражать свою точку зрения; умение выходить из конфликтных ситуаций</p>
III. Концептуальный блок
<p>Подходы: компетентностный, проектный, деятельностный, личностно-ориентированный, коммуникативный, инновационный</p> <p>Принципы: <i>Общедидактические принципы:</i> принцип личностно-ориентированной направленности обучения, принцип профессиональной направленности, принцип творческого характера обучения, принцип деятельностного характера обучения. <i>Специфические методические принципы</i> инновационного проектного обучения: принцип использования цифровых технологий, проблемного характера обучения, положительного эмоционального фона, взаимосвязанного применения учебных материалов и современных информационных технологий с компонентами иноязычной профессиональной компетенции, самообучения и самоконтроля, удобства работы с современными информационными технологиями с целью формирования иноязычной профессиональной компетенции</p> <p>Педагогические условия: диагностика исходного уровня иноязычной профессиональной компетенции; реализация проектного обучения; преобладание внеаудиторной, самостоятельной работы студентов; включение студентов в самообразование и самовоспитание; разделение обязанностей, функций и ответственности между студентами; психологически комфортная образовательная среда; личностный смысл проекта; профессиональная ориентация содержания обучению иностранному языку и др.</p>

² Perplexity. URL: <https://www.perplexity.ai/> (accessed 10 Apr 2025).

IV. Процессуально-действенный блок	
<p>Форма обучения:</p> <ul style="list-style-type: none"> • выполнение проекта; • практические занятия; • самостоятельная работа; • групповая дискуссия с применением технологий дистанционного обучения; • обучение в виртуальной образовательной среде; • ролевые игры 	<p>Средства и инструменты обучения:</p> <ul style="list-style-type: none"> • учебные пособия «Planet of English: учебник английского языка для учреждений СПО», «Planet of English. Humanities Practice Book – Английский язык. Практикум для специальностей гуманитарного профиля СПО»; • нейросети Twee, Perplexity, ChatGTP для генерации заданий и текстов на английском языке, ресурсы сети Интернет, онлайн-словари; • специальная и методическая литература для будущих воспитателей в дошкольном учреждении, стандарты и требования ФГОС; • инструменты онлайн и дистанционного обучения (Telegram, Google Meet, WhatsApp³); • интернет-платформа Quizlet
<p>Методы обучения:</p> <ul style="list-style-type: none"> • традиционные методы обучения; • дискуссия, ролевая игра, мозговой шторм; • проектное обучение 	<p>Этапы формирования иноязычной профессиональной компетенции:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ценностно-ориентационный 2. Этап планирования 3. Операционально-деятельностный 4. Этап презентации 5. Рефлексивный этап
<p>Педагогическая поддержка:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Мотивационная: заинтересовать и вдохновить студентов; мотивировать на успех 2. Операциональная: совет, помощь, консультация 3. Творческая: сотрудничество; соучастие; сотворчество 	
V. Оценочно-результативный блок	
<p>Балльная система, устный опрос, анкетирование, наблюдение, экспертная оценка</p>	
Критерии	Результаты

Результаты

Модель проектного обучения для студентов педагогического колледжа направления «Дошкольное образование» для формирования иноязычной профессиональной компетенции (профессионально-лингвистических, профессионально-воспитательных и надпрофессиональных умений) была апробирована на основе цифровых технологий. При этом выделение умений в рамках иноязычной профессиональной компетенции было осуществлено на основе изучения ФГОС СПО по специальности 44.02.03 Педагогика дополнительного образования⁴ и профессиограммы воспитателя детского сада⁵.

Логика исследования строилась следующим образом:

- изучение теоретических основ проектного обучения, профессионально-ориентированного обучения иностранному языку, цифровой

образовательной среды, цифровых образовательных инструментов и т. д.;

- определение на основе проанализированных научных работ перспективных и актуальных направлений для исследования;
- выделение на основе анализа стратегических документов развития РФ в области образования и цифровизации, развития среднего профессионального образования, профессиограммы воспитателя детского сада и требований ФГОС основных направлений совершенствования образовательного процесса в педагогическом колледже в области формирования иноязычной профессиональной компетенции;
- выделение компонентов иноязычной профессиональной компетенции студентов педагогического колледжа;

³ Компания Meta Platforms, владеющая социальными сетями Facebook и Instagram и онлайн-мессенджером WhatsApp, признана экстремистской организацией, ее деятельность запрещена на территории РФ. *Meta Platforms, the parent company of Facebook, Instagram and WhatsApp Messenger, is banned in the Russian Federation as an extremist organization.*

⁴ ФГОС СПО по специальности 44.02.03 Педагогика дополнительного образования. Утверждено приказом Министерства образования и науки РФ № 998 от 13.08.2014. *ИПП Гарант.*

⁵ Профессиограмма воспитателя детского сада. URL: <https://ds19-korkino.educhel.ru/uploads/43300/43232/section/2193292/professiogramma.PDF> (дата обращения: 18.04.2025).

- разработка модели проектного обучения с использованием цифровых технологий для формирования у студентов педагогического колледжа иноязычной профессиональной компетенции и входящих в ее состав профессионально-лингвистических, профессионально-воспитательных и надпрофессиональных умений;
- апробация разработанной модели в педагогическом колледже.

По нашему мнению, суть метода проектного обучения с использованием цифровых технологий и инструментов в рамках обучения студентов педагогического колледжа профессионально-ориентированному иностранному языку заключается в реализации проектной деятельности с целью создания какого-либо продукта (в виде сценария занятия по английскому языку для дошкольников, словаря по иностранному языку для будущих воспитателей детского сада, сборника учебных материалов для воспитателей и пр.) с помощью применения как традиционных, так и цифровых инструментов и технологий, облегчающих взаимодействие студентов между собой и с преподавателем, поиск нужной информации, ее структурирование и оформление и т. д. Благодаря объединению традиционных

и цифровых образовательных инструментов обеспечивается повышение вовлеченности студентов в процесс обучения иностранному языку за счет интереса молодого поколения к цифровым технологиям и их дидактическим возможностям.

Новизной предлагаемой модели проектного обучения является ее направленность на формирование иноязычной профессиональной компетенции у студентов педагогического колледжа по специальности «Дошкольное образование» с учетом требований ФГОС СПО, Профессионального стандарта и профессиограммы воспитателя дошкольного образования, а также реальной ситуации того, как студенты данного направления обучаются иностранному языку в колледжах и какой уровень знания и владения иностранным языком имеют. Кроме того, новизна данной модели заключается в активном использовании технологий и инструментов, основанных на искусственном интеллекте, как в работе преподавателя для генерации заданий, плана работы, индивидуализации учебного процесса и т. д., так и в проектной деятельности студентов. Более подробно остановимся на тех цифровых технологиях, которые применялись на каждом этапе проектного обучения (табл. 2).

Табл. 2. Этапы проектного обучения и соответствующие им цифровые технологии
Tab. 2. Project-based learning: digital technologies across stages

Этап проектного обучения	Цифровые технологии	Цели и задачи
Ценностно-ориентационный этап	Telegram, WhatsApp, Google Meet, Google и Яндекс документы, виртуальная доска Sboard, нейросети ChatGPT и Perplexity, Google Form, электронные ресурсы и материалы	<ul style="list-style-type: none"> • поиск и постановка проблемы, целей и задач; • знакомство с проектным обучением; • первичная диагностика
Этап планирования	Telegram, WhatsApp, Google Meet, Google и Яндекс документы, виртуальная доска Sboard	<ul style="list-style-type: none"> • планирование этапов проектного обучения; • распределение ролей; • выбор методов и инструментов
Операционально-деятельностный этап	Telegram, WhatsApp, Google Meet, Google и Яндекс документы, виртуальная доска Sboard, Quizlet, нейросети Tweek, ChatGPT и Perplexity, Quizziz, цифровые и интернет-материалы, электронные книги	<ul style="list-style-type: none"> • формирование иноязычной профессиональной компетенции; • подготовка проектов
Оценочно рефлексивный этап	Telegram, WhatsApp, Google Meet, Google и Яндекс документы, виртуальная доска Sboard, Google презентации, виртуальные доски, электронные документы, видеопрезентации	<ul style="list-style-type: none"> • презентации продуктов проектной деятельности; • рефлексия
Контрольный этап	Telegram, WhatsApp, Google Meet, Google и Яндекс документы, виртуальная доска Sboard, Google таблицы, нейросети ChatGPT и Perplexity, электронные материалы, Google Form	<ul style="list-style-type: none"> • контрольная диагностика; • подведение итогов

На первом этапе – **ценностно-ориентационном** – главными задачами были поиск и анализ проблемы проектного обучения, знакомство студентов с основными положениями метода проектов, выбор темы проекта, постановка целей и задач, а также первичная диагностика иноязычной профессиональной компетенции. Как и на всех остальных этапах, на первом этапе использовались цифровые технологии Telegram, WhatsApp и Google Meet для обеспечения коммуникации между участниками проектного обучения, электронные документы от Google и Яндекс (документы, таблицы и презентации) для групповой работы студентов над проектами, а также виртуальная доска Sboard для организации и планирования задач, отслеживания динамики их выполнения, распределения обязанностей в группах и т.д. В условиях широкого распространения технологий дистанционного образования крайне важным было поддержание связи между студентами и преподавателем для решения насущных вопросов и проблем в процессе работы над проектом, а также между студентами для обеспечения совместной работы. Применение виртуальной доски позволило структурировать процесс работы над проектом, создавать визуальное расписание для студентов, что способствовало росту их вовлеченности в проектное обучение.

Кроме того, для разработки диагностических тестов на определение уровня сформированности профессионально-лингвистической, профессионально-воспитательной и надпрофессиональных компетенций были использованы ChatGPT и Perplexity. Проведение первичного тестирования студентов осуществлялось с помощью Google Form.

Этап планирования был посвящен распределению ролей в реализации проектной деятельности, выбору методов и инструментов достижения цели проекта, планирования проектного обучения. Основная часть работы на этом этапе была проведена с помощью виртуальной доски Sboard. Студенты самостоятельно разделились на 4 группы по 3 человека, каждая из которых выбрала наиболее интересный для себя проект: сценарий урока по английскому языку для дошкольников, сборник учебных материалов для воспитателей детского сада по английскому языку, сборник игр для дошкольников на английском языке, доклад на тему «Профессия воспитателя». Каждый из этих проектов выполнялся с применением цифровых технологий и инструментов, нейросетей и прочего и представлялся на оценку в виде презентации на виртуальных досках.

Третий этап – **операционно-деятельностный** – представляет собой непосредственную работу над проектами и над формированием иноязычной профессиональной компетенции у студентов

педагогического колледжа. Помимо дистанционных технологий на этом этапе широкое применение нашли такие цифровые технологии, как Quizlet (интернет-ресурс и приложение для изучения лексики), нейросети Twee и Perplexity (для генерации заданий и текстов по заданным темам), интернет-платформа Quizziz (для создания интерактивных тестов, заданий и уроков), цифровые и интернет-ресурсы и материалы, электронные книги для формирования у студентов иноязычной профессиональной компетенции.

Оценочно-рефлексивный этап посвящен презентации студентами продуктов своей проектной деятельности (сценарий урока по английскому языку для дошкольников, сборник учебных материалов для воспитателей детского сада по английскому языку, сборник игр для дошкольников на английском языке, доклад на тему «Профессия воспитателя»). Для этого учащиеся использовали Google презентации, виртуальные доски на свой выбор (VK boards, Sboard, Flip, Host), электронные документы.

На последнем этапе – **контрольной диагностики** – использовались нейросети ChatGPT и Perplexity для генерации диагностических тестов, Google Form, Google таблицы для анализа результатов диагностики, виртуальные доски для презентации результатов студентов, принявших участие в проектном обучении.

Формирование иноязычной профессиональной компетенции осуществлялось в трех направлениях в соответствии со следующими компонентами: *профессионально-лингвистические умения*, к которым относятся умения в области использования в устной и письменной речи как общих правил и лексики английского языка, так и связанных с профессиональной деятельностью воспитателя детского сада; *профессионально-воспитательные умения*, к которым относятся умения в области организации занятий или элементов занятий по английскому языку для дошкольников; *надпрофессиональные умения*, к которым относится вовлеченность студентов в область своей будущей профессии, интерес к ней, мотивация к изучению профессионально-ориентированного английского языка, а также коммуникативные навыки, необходимые для будущих воспитателей детского сада.

На первом и последнем этапах проектного обучения была проведена диагностика данных компетенций у студентов из экспериментальной и контрольной групп. Для диагностики профессионально-лингвистической и профессионально-воспитательной компетенций, а также эмпатии, мотивации и коммуникативности были разработаны авторские методики, позволяющие оценить сформированность компетенций до и после проведения проектного обучения.

Для сравнения результатов традиционного и проектного обучения и оценки эффективности цифрового проектного обучения была собрана контрольная группа, в которую также вошли 12 студентов.

До проектного обучения студенты из экспериментальной и контрольной групп показывали практически одинаковые результаты: низкий уровень сформированности профессионально-лингвистической компетенции имели 50 % и 66,7 % студентов, средний – 50 % и 33,3 %, высокий уровень не был выявлен ни у одного студента. После проектного обучения в экспериментальной группе снизилась доля студентов с низким уровнем до 25 %, а также повысилась доля студентов с высоким уровнем – до 33,3 % (рис. 1). Это было достигнуто за счет аудиторного и самостоятельного изучения таких грамматических тем, как Present Simple, Past Simple, Present Continuous, артикли, множественное число и т.д.

В контрольной группе также повысился общий уровень сформированности профессионально-лингвистической компетенции за счет аудиторных занятий по английскому языку, проводимых в соответствии с учебной программой.

До проектного обучения большая часть студентов обеих групп имела низкий уровень сформированности профессионально-воспитательной компетенции (рис. 2). Студенты не могли привести примеры различных видов игр для дошкольников на английском языке, не знали стихотворений или рассказов на английском языке и т.д. После проектного обучения в экспериментальной группе ни один из студентов не показал низкий уровень сформированности компетенции, доля студентов со средним уровнем выросла с 41,7 % до 60 %, а доля с высоким уровнем поднялась с 0 % до 25 %. В контрольной группе изменения были менее значительными.

Согласно рисунку 3, в обеих группах до проектного обучения преобладал средний уровень мотивации и коммуникативности. Высокий уровень мотивации имели 25 % студентов экспериментальной группы и 25 % студентов контрольной группы, а после формирующего эксперимента данные показатели составили 58,3 % и 16,7 % соответственно. В экспериментальной группе до проектного обучения доля студентов с высоким уровнем коммуникативности составляла 16,7 %, после – 50 %,

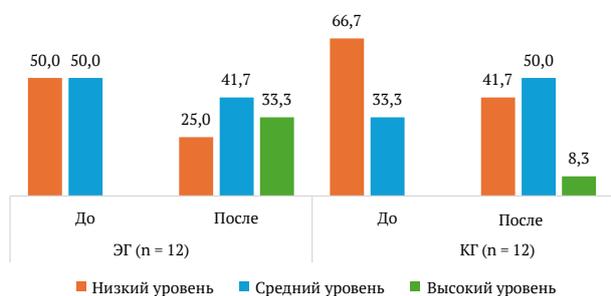


Рис. 1. Результаты первичной и контрольной диагностики профессионально-лингвистической компетенции, %
Fig. 1. Primary vs. control diagnostics of specialized linguistic skills, %

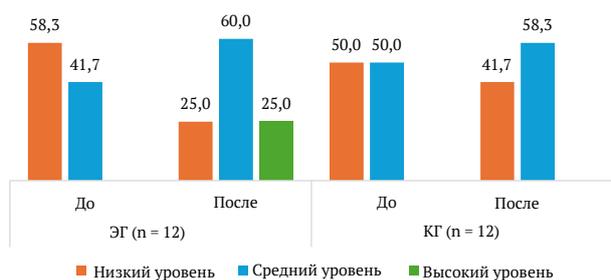


Рис. 2. Результаты первичной и контрольной диагностики профессионально-воспитательной компетенции, %
Fig. 2. Specialized and educational skills: primary vs. control diagnostics, %

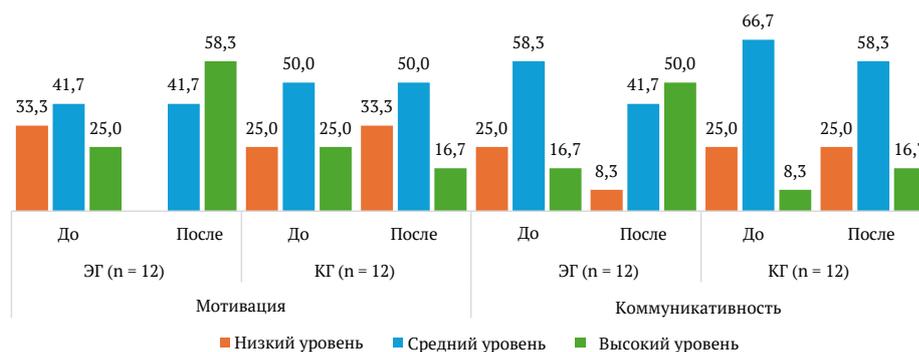


Рис. 3. Результаты первичной и контрольной диагностики эмпатии, мотивации, коммуникативности, %
Fig. 3. Empathy, motivation, and communication skills: primary and control diagnostics, %

в контрольной группе значительных изменений не произошло.

С помощью U-критерия Манна-Уитни были проанализированы различия в уровне сформированности компетенций между экспериментальной и контрольной группами до и после проектного обучения (табл. 3). Анализ показал отсутствие статистически значимых различий между группами до эксперимента и наличие статистически значимых различий по профессионально-лингвистическим, профессионально-воспитательным и надпрофессиональным умениям после формирующего эксперимента. Судя по средним рангам, данные компетенции более развиты в экспериментальной группе.

С помощью T-критерия Вилкоксона были выявлены статистически значимые изменения в уровне сформированности компетенций в обеих группах (табл. 4). В экспериментальной группе статистически значимо повысился уровень сформированности профессионально-лингвистических, профессионально-воспитательных и надпрофессиональных умений, что свидетельствует об эффективности проектного обучения на основе применения цифровых технологий. В контрольной группе статистически

значимо повысился только уровень сформированности профессионально-лингвистической компетенции, что объясняется изучением иностранного языка в соответствии с учебным планом.

Стоит отметить, что использование проектного обучения, основанного на цифровых технологиях, не только способствовало более эффективному развитию иноязычной профессиональной компетенции у будущих воспитателей дошкольного учреждения, но также росту вовлеченности студентов в образовательный процесс и интереса к будущей профессии за счет самостоятельного поиска и решения проблем.

Заключение

Проведенное исследование проектного обучения, основанного на применении цифровых технологий, с целью формирования иноязычной профессиональной компетенции у студентов педагогического колледжа по направлению «Дошкольное образование» показало, что проектное обучение с использованием цифровых инструментов и технологий является перспективным методом в условиях цифровизации образовательной парадигмы.

Табл. 3. Различия в уровне сформированности иноязычной профессиональной компетенции между экспериментальной и контрольной группами до и после проектного обучения

Tab. 3. Foreign-language specialized skills: experiment vs. control, before vs. after digital project

Показатель	До			После		
	Средний ранг		p	Средний ранг		p
	ЭГ (n = 12)	КГ (n = 12)		ЭГ (n = 12)	КГ (n = 12)	
Профессионально-лингвистическая компетенция	12,79	12,21	0,839	15,58	9,42	0,033*
Профессионально-воспитательная компетенция	12,63	12,38	0,931	16,17	8,83	0,010**
Мотивация	12,33	12,67	0,908	16,29	8,71	0,007**
Коммуникативность	13,21	11,79	0,622	15,63	9,38	0,028*

Прим.: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.

Табл. 4. Результаты оценки изменений в уровне сформированности иноязычной профессиональной компетенции до и после проектного обучения

Tab. 4. Foreign-language specialized skills: before vs. after digital project

Компетенция	ЭГ (n = 12)	КГ (n = 12)
Профессионально-лингвистическая компетенция	0,002**	0,052**
Профессионально-воспитательная компетенция	0,002**	0,084
Эмпатия	0,006**	0,301
Мотивация	0,005**	0,572
Коммуникативность	0,016*	0,729

Прим.: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.

Таким образом, проектное обучение способствует развитию профессионально-лингвистических, профессионально-воспитательных и надпрофессиональных умений, но также росту вовлеченности учащихся в образовательный процесс, интереса к будущей профессии. Эффективность проектного обучения на малой выборке доказана с помощью диагностики уровня сформированности обозначенных компетенций в экспериментальной и контрольной группах с дальнейшим сравнительным анализом показателей между двумя группами до и после формирующего эксперимента. Кроме того, проведенное нами исследование позволило

показать будущим воспитателям дошкольного учреждения новые грани профессии и актуализировать необходимость самостоятельной работы над профессионально-ориентированным иностранным языком.

Конфликт интересов: Автор заявил об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

Conflict of interests: The author declared no potential conflict of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

Литература / Referenses

1. Safitri D. Communication model in project based learning using new media. *E-Proceeding Book: Proc. 1 Intern. Conf., Taiwan*, 19 May 2022. Taiwan: 2022, 34–47. URL: https://www.researchgate.net/publication/365773450_Communication_Model_in_Project_Based_Learning_Using_New_Media (accessed 17 May 2025).
2. Shpeizer R. Towards a successful integration of project-based learning in higher education: Challenges, technologies and methods of implementation. *Universal Journal of Educational Research*, 2019, 7(8): 1765–1771. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070815>
3. Ефремова Н. Ф. Цифровая педагогика: проблемы и готовность обучения в цифровой среде. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*. 2023. Т. 6. № 5. С. 81–93. [Efremova N. F. Digital pedagogy: Challenges and readiness for learning in digital environment. *Innovative science: Psychology, pedagogy, defectology*, 2023, 6(5): 81–93. (In Russ.)] <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-5-81-93>
4. Рыбакова М. В. Цифровая образовательная среда как фактор развития иноязычных компетенций. *Перспективы науки и образования*. 2021. № 1. С. 232–248. [Rybakova M. V. Digital educational environment as a factor of foreign language competences development. *Perspectives of science and education*, 2021, (1): 232–248. (In Russ.)] <https://doi.org/10.32744/pse.2021.1.16>
5. Ваганова О. И., Гладков А. В., Коновалова Е. Ю., Воронина И. Р. Цифровые технологии в образовательном пространстве. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2020. Т. 9. № 2. С. 53–56. [Vaganova O. I., Gladkov A. V., Konovalova E. Yu., Voronina I. R. Digital technologies in education space. *Baltic Humanitarian Journal*, 2020, 9(2): 53–56. (In Russ.)] <https://doi.org/10.26140/bgj3-2020-0902-0012>
6. Гринева Е. С., Магомедова Е. Э., Дудаев Г. С. Х. Реализация цифровых образовательных технологий в высших учебных заведениях. *Проблемы современного педагогического образования*. 2024. № 84-4. С. 34–38. [Grineva E. S., Magomedova E. E., Dudaev G. S. H. Implementation of digital educational technologies in higher education institutions. *Problems of modern teacher education*, 2024, (84–4): 34–38. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ugfzdv>
7. Плешаков В. А., Маркова В. К., Воинова О. И. Киберпедагогика: методология, теория и практика. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика*. 2021. № 4. С. 6–21. [Pleshakov V. A., Markova V. K., Voinova O. I. Cyberpedagogy: Methodology, theory and practice. *Bulletin of Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, 2021, (4): 6–21. (In Russ.)] <https://doi.org/10.18384/2310-7219-2021-4-6-21>
8. Токтарова В. И., Семенова Д. А., Матросова Н. В. Цифровые проекты: сущность, характеристики и инструменты реализации. *Вестник Марийского государственного университета*. 2024. Т. 18. № 1. С. 44–54. [Toktarova V. I., Semenova D. A., Matrosova N. V. Digital projects: Essence, characteristics and implementation tools. *Vestnik of the Mari State University*, 2024, 18(1): 44–54. (In Russ.)] <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2024-18-1-44-54>
9. Карабалаева Г., Сартбекова Н., Ниязова Ж. Дистанционное обучение: новые вызовы глобального образования. *European Journal of Humanities and Social Sciences*. 2020. № 6. С. 84–88. [Karabalaeva G., Sartbekova N., Niyazova Ja. Distance learning: New challenges for global education. *European Journal of Humanities and Social Sciences*, 2020, (6): 84–88. (In Russ.)] <https://doi.org/10.29013/EJHSS-20-6-84-88>
10. Матросова Н. В. Потенциал цифровой образовательной среды для реализации проектной деятельности студентов. *Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2022)*: III Всерос. науч-практ. конф.

- с Междунар. уч. (Москва, 17–18 ноября 2022 г.) М.: МГППУ, 2022. С. 90–102. [Matrosova N. V. The potential of the digital educational environment for the implementation of students project activities. *Digital humanities and technologies in education: Proc. III All-Russian Sci.-Prac. Conf. with Intern. Participation*, Moscow, 17–18 Nov 2022. Moscow: MSUPE, 2022, 90–102. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/dizpil>
11. Mabruur M., Huda N., Utami S. The effectiveness of project-based learning assisted by digital technology to improve problem-solving and critical thinking skills in SMKN 3 Sampang students. *Jurnal Indonesia Sosial Sains*, 2024, 5(9): 2450–2457. <https://doi.org/10.59141/jiss.v5i10.1468>
 12. Hoesny M. U., Setyosari P., Praherdhiono H., Suryati N. Integrating digital technology into project-based learning: Its impact on speaking performance. *MEXTESOL Journal*, 2024, (3): 1–11. <https://doi.org/10.61871/mj.v48n3-4>
 13. Кокурхаева Р. М. Б., Жамборов А. А. Роль информационных технологий в организации образовательного процесса. *Журнал прикладных исследований*. 2022. Т. 1. № 9. С. 29–32. [Kokurkhaeva R. M. B., Zhamborov A. A. The role of information technologies in the organization of the educational process. *Journal of Applied Research*, 2022, 1(9): 29–32. (In Russ.)] https://doi.org/10.47576/2712-7516_2022_9_1_29
 14. Шафиева Э. Т., Хамурзов А. Т., Кокурхаева Р. М. Б. Цифровые платформы как инструмент трансформации экономики. *Журнал прикладных исследований*. 2022. Т. 2. № 9. С. 107–111. [Shafieva E. T., Khamurzov A. T., Kokurkhaeva R. M. B. Digital platforms as a tool for transforming the economy. *Journal of Applied Research*, 2022, 2(9): 107–111. (In Russ.)] https://doi.org/10.47576/2712-7516_2022_9_2_107
 15. Яицкая Е. А., Теуважуков А. Х. Цифровизация образования: проблемы и перспективы. *Журнал прикладных исследований*. 2023. № 8. С. 139–143. [Yaitskaya E. A., Teuvazhukov A. H. Digitalization of education: Problems and prospects. *Journal of Applied Research*, 2023, (8): 139–143. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/qtsurd>
 16. Бочкарева Т. Н. Цифровизация проектной деятельности в системе управления образовательной организацией. *Развитие образования*. 2022. Т. 5. № 4. С. 13–18. [Bochkareva T. N. Digitalization of project activities in the management system of an educational organization. *Development of education*, 2022, 5(4): 13–18. (In Russ.)] <https://doi.org/10.31483/r-103335>
 17. Исупова Т. Н., Можарова Т. Н., Чаплыгина Е. В. Организация проектной деятельности студентов педагогических специальностей в цифровой образовательной среде как важное условие развития их творческого потенциала. *Концепт*. 2023. № 5. С. 80–94. [Isupova T. N., Mozharova T. N., Chaplygina E. V. Organization of project-based learning for student teachers in the digital educational environment as an important condition for the development of their creative potential. *Concept*, 2023, (5): 80–94. (In Russ.)] <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2023-11035>
 18. Юнусова С. А. Дидактические возможности дистанционной среды как фактор эффективности обучения в условиях цифровой трансформации среднего профессионального образования. *Проблемы современного педагогического образования*. 2024. № 84-4. С. 351–354. [Yunusova S. A. Didactic possibilities of a distance environment as a factor of learning effectiveness in conditions of digital transformation of secondary vocational education. *Problems of modern teacher education*, 2024, (84-4): 351–354. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/bnulsg>
 19. Данилов О. Е. Дистанционное обучение в среднем профессиональном образовании. Глазов: ГГПИ, 2023. 164 с. [Danilov O. E. *Distance learning in secondary vocational education*. Glazov: GGPI, 2023, 164. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/qmfixt>
 20. Тубер И. И., Крашакова Т. Ю. Развитие цифровой образовательной среды колледжа как условие эффективного перехода на обучение с применением дистанционных образовательных технологий. *Инновационное развитие профессионального образования*. 2020. № 2. С. 83–89. [Tuber I. I., Krashakova T. Yu. Development of the digital educational environment of the college as a condition of effective transition to training with the application of remote educational technologies. *Innovative development of vocational education*, 2020, (2): 83–89. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/xaxkra>
 21. Каратаева О. Г., Кушнарева Д. Л., Постникова Л. В., Прудкий А. С., Яшина Е. А. Информационно-коммуникационные технологии как база для создания цифровой образовательной среды колледжа. *Образование и право*. 2024. № 12. С. 452–456. [Karataeva O. G., Kushnareva D. L., Postnikova L. V., Prudkii A. S., Yashina E. A. Information and communication technologies as a base for creating a digital educational environment. *Education and law*, 2024, (12): 452–456. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/pnjucb>
 22. Коршунова Н. Ф. Цифровые ресурсы как инструмент подготовки будущих воспитателей к взаимодействию с родителями воспитанников. *Инновационная наука*. 2024. Т. 2. № 12-1. С. 128–130. [Korshunova N. F. Digital resources as a tool for preparing future educators to interact with the parents of pupils. *Innovation science*, 2024, 2(12-1): 128–130. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/elmukq>

23. Маркевич В. М. Проектный метод обучения в учебно-исследовательской деятельности студентов колледжа. *Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ)*. 2023. № 2. С. 72–89. [Markevich V. M. Project method of learning in students' training and research activities. *INSIGHT*, 2023, (2): 72–89. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ukcjmu>
24. Гончарова Н. А., Медведев А. В. Роль проектно-исследовательской деятельности обучающихся СПО на занятиях по иностранному языку в формировании межкультурной коммуникативной компетенции. *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2022. Т. 27. № 4. С. 961–968. [Goncharova N. A., Medvedev A. V. The importance of the implementation of project and research activities by students of secondary vocational education for the formation of intercultural communicative competence. *Tambov University Review: Humanities*, 2022, 27(4): 961–968. (In Russ.)] <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-961-968>
25. Лютомская И. Л. Проектное обучение как форма организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов по иностранному языку. *Вопросы методики преподавания в вузе*. 2023. Т. 12. № 3. С. 62–74. [Liutomskaia I. L. Project-based foreign language learning as a form of organizing students' out-of-class independent work. *Teaching methodology in higher education*, 2023, 12(3): 62–74. (In Russ.)] <https://doi.org/10.57769/2227-8591.12.3.05>
26. Филипская А. В., Кухтина Я. В., Гаврилова Е. А., Прокопчук А. Р. К вопросу об использовании целевого и проектного методов обучения иностранным языкам. *Современное педагогическое образование*. 2023. № 2. С. 184–189. [Filipskaya A. V., Kukhtina Y. V., GavriloVA E. A., Prokopchuk A. R. To the question of using goal-oriented and project methods of teaching foreign languages. *Modern pedagogical education*, 2023, (2): 184–189. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/fjmzea>
27. Насиханова А. З. Формирование иноязычной компетенции студентов на основе междисциплинарного образовательного проекта: дис. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2019. 199 с. [Nasikhanova A. Z. *Formation of students' foreign language competence on the basis of an interdisciplinary educational project*. Cand. Ped. Sci. Diss. Makhachkala, 2019, 199. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/gdfsdp>
28. Кручинина Г. А., Михайлова Е. Б. Формирование профессионально-иноязычной компетентности студентов инженерных специальностей в условиях информатизации высшего профессионального образования. *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского*. 2012. № 4-1. С. 26–33. [Kruchinina G. A., Mikhailova E. B. Forming professional foreign language competence in students of engineering specialities under the conditions of informatization of higher professional education. *Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod*, 2012, (4-1): 26–33. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/pcwyzb>
29. Берсенева Е. В., Первозов О. В., Галеева Н. С. Проектный подход как условие реализации бизнес-ориентированного обучения в СПО. *Инновационное развитие профессионального образования*. 2020. № 2. С. 63–72. [Berseneva E. V., Perevozov O. V., Galeeva N. S. Design approach as a condition of implementation of business-oriented learning in secondary vocational education. *Innovative development of vocational education*, 2020, (2): 63–72. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/jnqdgT>

оригинальная статья

eLibrary EDN: QKCLMS

Власть государственная, политическая, публичная: понятие, соотношение, носители

Ким Юрий Владимирович

Кемеровский государственный университет, Россия, Кемерово

eLibrary Author SPIN: 3970-2193

<https://orcid.org/0000-0001-7389-7670>

Yu_kim@mail.ru

Аннотация: Понятия власти государственной, политической и публичной тесно соприкасаются. Проблема истолкования смысловых различий между этими категориями всегда находилась в поле зрения государствоведов. Заметная активизация интереса к этой проблеме наметилась незадолго до внесения в 2020 г. поправок к Конституции Российской Федерации касательно системы публичной власти. Новеллизация Конституции в рассматриваемом направлении явилась своего рода откликом на активизацию процессов трансформации государственной власти и публично-властной сферы в целом. Цель – изучить складывающуюся в современной России конституционную модель публично-властной организации. Сделан вывод о том, что конституционное и государственное строительство, ведущееся в рассматриваемом направлении, не имеет надлежащего доктринального, организационно-управленческого и нормативно-правового обеспечения. Одним из существенных упущений конституционного законодателя видится тот факт, что при конституционно-правовом оформлении модели единой системы публичной власти были проигнорированы не только теоретические наработки, включая правовые позиции Конституционного Суда РФ по данному вопросу, но и фактическое положение дел в публично-властной сфере, законодательное регулирование которой интенсивно развивается на протяжении двух последних десятилетий. Происходящие в этой сфере события и процессы позволяют по-новому (с учетом изменяющихся обстоятельств) взглянуть на характер соотношения государственной власти, политической власти и публичной власти и обозначить те направления трансформации механизма государства, которые нуждаются в первостепенном внимании как науки, так и практической политики.

Ключевые слова: государственная власть, политическая власть, публичная власть, механизм государства, субъект власти, публичное право, юридическое лицо публичного права, политический процесс, государственный орган

Цитирование: Ким Ю. В. Власть государственная, политическая, публичная: понятие, соотношение, носители. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки.* 2026. Т. 10. № 1. С. 137–152. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-1-137-152>

Поступила в редакцию 14.01.2026. Принята после рецензирования 05.02.2026. Принята в печать 09.02.2026.

original article

State, Political, and Public Authority: Concept, Correlation, and Subjects

Yuriy V. Kim

Kemerovo State University, Russia, Kemerovo

eLibrary Author SPIN: 3970-2193

<https://orcid.org/0000-0001-7389-7670>

Yu_kim@mail.ru

Abstract: The concepts of state, political, and public authority are closely related, but their exact correlation remains understudied. This topic gained scientific attention following the amendments made to the Constitution of the Russian Federation on public government and its system in 2020. The novelization was a response to the vigorous transformation of state and public authorities. The article describes the constitutional model of public power in contemporary Russia. The ongoing constitutional and state development lacks proper doctrinal, organizational, managerial, and regulatory frameworks in this respect. The current model of public government

fails to include the theoretical achievements made by the Constitutional Court of the Russian Federation. Moreover, it ignores the actual state of affairs in the public sphere and the last twenty years of its legislative regulation. Taking into account the rapidly changing social and political scenery, the current events and processes provide a new perspective on the correlations between state, political, and public authority. They highlight the areas of state transformation that require the attention of political scholars and practical policymakers.

Keywords: state authority, political authority, public authority, mechanism of state, subject of power, public law, legal entity of public law, political process, state authority

Citation: Kim Yu. V. State, Political, and Public Authority: Concept, Correlation, and Subjects. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2026, 10(1): 137–152. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-1-137-152>

Received 14 Jan 2026. Accepted after review 5 Feb 2026. Accepted for publication 9 Feb 2026.

*Проблема государственной власти кажется безнадежно темной,
и нужно сделать какое-то геройское усилие, чтобы распутать
туго завязанный узел содержащихся в ней контрверз¹*

Н. Н. Алексеев

Введение

На протяжении достаточно длительного времени в государствоведении термины *государственная власть, политическая власть, публичная власть* традиционно отождествлялись, имели параллельное хождение. Попытки провести между ними разграничение имели по большей части умозрительный характер. Лишь с недавнего времени проблематика публично-властной сферы, в особенности вопросы деконцентрации государственно-властных функций посредством возложения их на негосударственные формирования (юридические лица публичного права), стала рассматриваться под новым ракурсом, выводящим на передний план соотношение публичной власти и государственной власти или же место последней в системе публичной власти. Внесение в Конституцию Российской Федерации новелл о публичной власти² явилось своего рода откликом конституционного законодателя на оживление научного внимания к этой теме и происходящие здесь процессы глубокой трансформации механизма государства. Они требуют пристального внимания и анализа, т. к. здесь накапливаются потенциально высокие риски, деструктивно влияющие на логику государственно-властной деятельности.

При этом тема соотношения государственной власти и политической власти была и неоправданно остается в тени и подвергается время от времени проработке разве что в литературе политологической или же социофилософской направленности, в общественном плане, максимально абстрагированном от институциональной (ценностно-нормативной) среды,

в которой материализуются ресурсы и инструменты власти. Этот пробел возможно адекватно восполнить лишь с задействованием инструментария юридической догматики.

Полагаем, что грани между государственной и политической властью весьма и весьма размыты. Но они нуждаются в более тщательном анализе. Можно предположить, что их очертания могут стать более зримыми при анализе проявлений рассматриваемых феноменов в их соотносительности с правом. С одной стороны, власть, в особенности власть государственная, есть явление, опосредствуемое правом, вводимое им в известные рамки. С другой стороны, многие события и процессы, генерируемые в той области, где оборачивается политическая власть, не охватываются правом. Здесь господствует иная, иррациональная с точки зрения логики права стихия, и единственным ограничивающим или же нормирующим фактором могут выступать лишь моральные императивы, задаваемые самими носителями политической власти. К сожалению, конституция (конституционализм) в этом раскладе вряд ли может привнести что-то радикально новое. Самые важные для судьбы народа и государства решения, принимаемые субъектами политической власти, чаще всего формируются за «фасадом» конституции. И вряд ли тема легализации (конституционализации) «кухни власти» у политиков находится в числе первых приоритетов текущей государственной политики. Сказанное можно рассматривать как универсальную закономерность, свойственную всякому государству

¹ Алексеев Н. Н. Очерки по общей теории государства. Основные предпосылки и гипотезы государственной науки. С. 164.

² О совершенствовании регулирования отдельных вопросов организации и функционирования публичной власти. Закон РФ о поправке к Конституции РФ № 1-ФКЗ от 14.05.2020. *СЗ РФ*. 2009. № 7. Ст. 776.

как политической организации, безотносительно к его конкретному историческому или национальному типу.

Цель исследования – изучить складывающуюся в современной России конституционную модель публично-властной организации в доктринальном, формально-правовом и практически-прикладном измерениях.

Результаты

Государственная власть

В наиболее общем значении власть «есть способность и возможность осуществлять свою волю, оказывать определяющее воздействие на деятельность, поведение людей с помощью какого-либо средства – авторитета, права, насилия... и др.»³. Насколько богато государство в своих проявлениях, настолько и власти, реализуемой им, присуще множество характеристик, проистекающих из ее системной природы. Этим обусловлено необычайное разнообразие подходов к ее описанию, на что неизменно обращалось внимание многих поколений отечественных и зарубежных государствоведов [1–11].

Как справедливо заметил Н. Н. Алексеев, во властных отношениях, характеризующихся высокой интенсивностью взаимодействия, каждый из индивидов занимает неодинаковое, неравное положение. Носители властного статуса задают известную направленность складывающимся вокруг них отношениям, формируя своего рода «единицы властвования», действуют автономно (самостоятельно и независимо), принимая на себя всю полноту ответственности за результаты и последствия принимаемых решений. В этом смысле властный статус есть бремя, признающее только одну форму кооперации – «кооперацию иерархическую» [1, с. 173–174].

При рассмотрении сущности государства и его признаков практически ни у кого из исследователей не вызывало возражений выделение в качестве необходимых его компонентов («материального субстрата») территории и людей. Расхождения касались только объяснения власти – той юридической связи, которая объединяет людей в государство. С этой точки зрения выделялись два подхода. Первый характеризовал эту связь как момент личного господства, непосредственное подчинение индивидов индивидам, второй – «общественное господство, подчинение людей господству государства, как целого» [2, с. 9]. Первое направление – «реалистическое» (реализм Зейделя и эмпиризм Лингга; субъективный реализм Коркунова) – отрицало существование государства как целого. Второе направление –

«идеалистическое» – представлено «органическим учением» (И. Блунчли, О. Гирке, Х. Преусс, Л. Штейн), рассматривавшим государство как организм, и «юридической школой» (К. Гербер, Г. Еллинек, П. Лабанд), концентрировавшей основное внимание на правовых аспектах функционирования государства и на его качествах как особого юридического лица [1, с. 2–24, 159–164].

Б. А. Кистяковский, ознакомившись с многочисленными исследованиями сущности государственной власти, включая труды Г. Еллинека (волевая теория власти), Н. М. Коркунова (психологическая теория власти), Р. Пилоти (теория авторитета), сделал важное замечание методологического свойства. Ученый высказался о том, что даже в разработках по государственному праву нельзя ограничиваться лишь формально-юридическим определением государственной власти. Исследование должно быть направлено на проблему власти в целом, включая все ее стороны и составные элементы. Иначе, если их не различать и не разграничивать, «мы никогда не поймем, в чем заключается власть» [3, с. 467]. В результате Б. А. Кистяковский выделил следующие основные признаки государственной власти [Там же, с. 472–480]:

1) материальная (физическая, экономическая, военная) сила;

2) идейная сила; всякая власть должна быть носителем какой-нибудь идеи и иметь нравственное оправдание;

3) над властью все отчетливее приобретает господство правовая идея, идея должного.

Между тем к концу XIX – началу XX в. в европейской и российской науке о государстве возобладало представление, согласно которому государственная власть есть власть самого государства. Государство – это юридическая личность, обладающая самостоятельной коллективной волей. В этом смысле государственная власть есть не что иное, как господствующая воля самого государства. Но поскольку оно непосредственно эту волю проводить не способно, эта функция возлагается на органы государства. Характерным для описания системы государственных органов являлось то, что среди всех особо выделялся *верховный орган*, олицетворяющий единство власти и выступающий в качестве носителя суверенитета. Предполагалось, что в качестве такового могли выступать одно лицо, выборная коллегия, народ, либо комбинация этих начал. Власть, осуществляемая верховным органом, неограниченна, имеет учредительный характер, постоянна и непрерывна, державна (независима), священна (имеет нравственное оправдание),

³ Философский энциклопедический словарь, ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. М.: Советская Энциклопедия, 1983. С. 85.

действует во имя общего блага и безответственна, повсеместна в территориальных пределах государства и т. д. [4; 5, с. 168–175].

Дальнейшая классификация органов государства могла варьироваться в зависимости от концептуальных установок и предпочтений исследователя. Например, имела широкое распространение дифференциация их на органы верховной (законодательной) власти и органы подзаконной власти, на органы непосредственные (непосредственно проводящие волю государства) и посредственные (выполняющие волю первых), самостоятельные (обладающие публично-правовой властью, империиумом) и несамостоятельные (не располагающие империиумом, совещательные) и т. д. [5, с. 175–178; 6, с. 522–539].

В современной литературе также наблюдается широкое разнообразие подходов к объяснению сущности государственной власти. Власть может быть представлена как [12, с. 26]:

- функция, органически присущая любой форме человеческой коллективности;
- волевое отношение (властеотношение) властвующего и подвластного субъектов;
- способность властвующего (управляющего) навязывать свою волю другим лицам;
- организованная сила, способная подчинять воле определенной социальной общности других людей;
- управление, связанное с принуждением;
- государство или его органы, осуществляющие власть;
- публично-политическое отношение господства и подчинения между субъектами, опирающееся на государственное принуждение и др.

Встречаются широкие определения государственной власти, имеющие собирательный характер и включающие многие из названных черт. Например, В. Д. Первалов определяет государственную власть как систему отношений руководства и подчинения, концентрированное выражение разума, воли и силы определенных социальных слоев или всего народа, содержащих политико-правовые полномочия и ответственности и реализуемых компетентными государственными органами [13, с. 37].

Авторы учебника по теории государства и права под ред. профессора С. С. Алексеева трактуют государственную власть как «концентрированное выражение воли и силы, мощи государства, воплощенное в государственных органах и учреждениях. Она обеспечивает стабильность и порядок в обществе, защищает его граждан от внутренних и внешних посягательств путем использования различных методов, в том числе государственного принуждения и военной силы» [14, с. 87].

Ряд авторов государственную власть рассматривают исключительно как власть политическую [15, с. 90–94], либо как власть публичную [16, с. 55], не особо вдаваясь в анализ структуры властеотношений и специфику их внешнего проявления. У такого подхода имеются свои объективные предпосылки, которые далее в исследовании мы рассмотрим.

Существенным выводом, имеющим ориентирующий характер для нашего анализа, является следующее суждение, выраженное И. А. Ильиным и в целом не вызывающее возражений у современных исследователей: во власти государства консолидирована власть всех его органов; государственная власть без остатка распределена между всеми органами, уполномоченными действовать от имени государства [7, с. 290].

Иными словами, государственная власть есть совокупная деятельность *всех государственных органов* в соответствии с компетенцией, установленной конституцией и законами. Специальной категорией, вбирающей в себя всю совокупность носителей функций государственной власти (нормотворческих, правоприменительных, правоохранительных и пр.), является *механизм государства*. Работа механизма государства создает эффект функционирования государственной власти.

Можно ли утверждать, что настоящее доктринальное положение имеет аксиоматический характер и его с полным основанием можно было бы положить в основу легальных дефиниций государственной власти, закрепляемых в Конституции РФ? Полагаем, что да.

Но по какой-то причине конституционная модель государственной власти приведенное положение воспроизводит фрагментарно, в искаженном виде. Во-первых, обозначенный в ч. 1 ст. 11 Конституции РФ круг носителей государственной власти (Президент РФ, Федеральное Собрание (Совет Федерации и Государственная Дума), Правительство РФ, суды РФ) скомпонован умозрительно, без опоры на научно обоснованную классификацию. Во всяком случае, не удалось избежать резонных вопросов к конституционному законодателю, которые стали возникать сразу же после обнародования проекта Основного закона:

- по какому критерию произведено обособление органов государственной власти;
- правомерно ли исключение из их состава многочисленных самостоятельных органов, наделенных реальными государственно-властными прерогативами (прокуратуры, Счетной Палаты РФ, Центрального Банка РФ, федеральных министерств и служб и т. д.)?

Во-вторых, существенным отклонением от доктрины, по всеобщему признанию государствоведов,

явилось наделение органов публичной власти субъектов РФ статусом органов государственной власти (ч. 2 ст. 11 Конституции РФ).

В-третьих, аналогичная стилистическая (и существенная фактическая) погрешность была допущена при закреплении функционального назначения Правительства РФ: «Исполнительную власть в Российской Федерации осуществляет Правительство РФ...». Если быть точным, то по смыслу частей 1 и 2 ст. 77 и частей 1–3 ст. 78 Конституции исполнительную власть в РФ осуществляют не только Правительство РФ, но и иные федеральные органы исполнительной власти и органы исполнительной власти субъектов РФ, которые в пределах ведения, очерченных статьями 71 и 72 Конституции РФ, образуют единую систему исполнительной власти в РФ.

Конституционной модели государственной власти РФ присущи не только высокая степень абстрактности, но и наличие существенных пробелов в регулировании ключевых параметров механизма государства, где основным системообразующим звеном выступают органы государства. По этой причине за рамками Конституции находятся такие ключевые аспекты государственно-властной сферы, как статус иных (неконституционных) органов государства, их состав и порядок образования, организационное проектирование системы органов, соподчиненность и разграничение полномочий между ними, допустимые пределы трансформации (делегирувания, децентрации) государственно-властных функций в связи с расширением состава носителей публичной власти и т.д. Как показало наше исследование, выпадение рассматриваемой области государственной жизни из конституционно-правового поля приводит к серьезным издержкам в государственном строительстве и общему снижению эффективности механизма государства.

Политическая власть

В классической литературе государственная власть и политическая власть традиционно не разграничивались или рассматривались в качестве категорий органично взаимосвязанных.

Так, у Н. Н. Алексеева суверенитет есть свойство политической власти иметь верховный характер. С другой стороны, как он уточняет, суверенитет есть «необходимый признак всякой государственной власти» [1, с. 180]. Очевидно, что он их употреблял в качестве взаимозаменяемых терминов.

Анализ сущности государства и государственной власти у Л. Дюги начинается с констатации наличия политической дифференциации, обнаруживаемой практически во всех обществах – и в примитивных, догосударственных, и в развитых. В них существует политическая власть, которая всегда и повсюду

носит один и тот же характер. «Есть разница лишь в степени, но нет разницы в природе» [8, с. 24–25]. По мнению Л. Дюги, термин *государство* как раз и служит для того, чтобы обозначать общества, в которых политическая дифференциация достигла соответствующей степени, и где политическая власть приобретает известные черты. И существо проблемы заключается не в вопросе о происхождении государства, а законности политической власти [Там же, с. 24–28]. Л. Дюги, препарировав властеотношения, сопровождающие жизнедеятельность государства, предпочитал употреблять термин *политическая власть*.

В советском обществоведении государство рассматривалось как политическая организация всего общества, консолидируемая единой публичной (государственной) властью. Соответствующим образом в государственно-правовой науке и в конституционном законодательстве воспроизводилась «монолитная» модель публично-властной организации, сплавляющая воедино политическую власть и государственную власть. Носителем политической власти являлась Коммунистическая партия Советского Союза (в лице ее руководящих органов на общесоюзном, республиканском и местном уровнях). Субъектами государственной власти признавались Советы народных депутатов всех уровней. Верховный Совет СССР, Верховные Советы союзных и автономных республик относились к высшим органам государственной власти соответствующих государственных образований. Советы народных депутатов нижестоящих звеньев территориальной организации страны (краев, областей, автономных областей, округов, районов, городов и сел) относились к местным органам государственной власти. Носителями государственно-властных функций являлись также исполнительные и распорядительные органы государственной власти, образуемые и подотчетные Верховным Советом СССР, Верховными Советами союзных и автономных республик – Совет Министров СССР, Совет Министров союзных и автономных республик. Исполкомы Советов областного и нижестоящих звеньев не являлись органами государственной власти [17, с. 292–309, 337–358, 425–440; 18, с. 390–411]. Исполнительные и распорядительные органы Советов формировали систему органов государственного управления – высших и местных. Советы и их исполнительно-распорядительные органы формировали систему органов государственной власти и управления.

В целом же в систему органов советского государства, согласно Конституции СССР 1977 г., входили высшие органы государственной власти и управления СССР, союзных и автономных республик, местные органы государственной власти и управления, судебные органы и органы прокуратуры [18, с. 392–393].

В современной отечественной литературе государственная власть и политическая власть рассматриваются в тесной связи друг с другом. По мнению Ю. А. Тихомирова, политическая власть существует прежде всего в форме государственной власти и тем самым придает ей политический характер [19, с. 6–7]. Н. В. Варламова и В. С. Нерсесянц вместо термина *государственная власть* используют термин *публичная политическая власть* [20, с. 517–519].

Между тем отдельными авторами предпринимаются попытки разграничить государственную власть и политическую власть, что не лишено объективных оснований. В частности, различие выявлено в составе субъектов, реализующих властные полномочия, сфере деятельности, методах и способах достижения целей и задач, объемах полномочий и др. [21–23].

Опорным для адекватного восприятия и объяснения сущности политической власти является классическое (восходящее к античности) понимание *политики* и *политического*. Во-первых, в содержание политики (греч. *πολιτική* – государственные или общественные дела, государственная деятельность, *πόλις* – город, государство) включаются государственная действительность и связанная с нею общественная деятельность. Во-вторых, политика изначально представляет собой область научных знаний. Аристотель рассматривал политику как науку о властвовании. Государство он характеризовал как особый тип политического общения, нацеленный на достижение благой жизни [24, с. 376, 462].

В современном понимании политика есть «сфера деятельности, связанная с отношениями между классами, нациями и другими социальными группами, ядром которой является проблема завоевания, удержания и использования государственной власти»⁴. А политическая власть – это «реальная способность данного класса, группы, индивида проводить свою волю в политике и правовых нормах; она характеризуется социальным господством и руководством тех или иных классов»⁵. Настоящая дефиниция (с некоторым смягчением акцента на «классовом» характере политической власти) представляется вполне операциональной и пригодной для уточнения критериев *политического*.

Между тем в современной политической науке и социальной философии проблематика политической власти рассматривается в более широком, в общесоциальном контексте, т. е. власти вообще, разнопланово проявляющейся в качестве особого типа социального взаимодействия, ориентированного на достижение желаемого результата. Теорий власти разработано огромное множество [9; 25–29],

но они по большей части к предмету нашего анализа (под углом зрения юридической догматики) непосредственного отношения не имеют.

Политическое присутствует всегда, когда:

1) затрагиваются интересы достаточно большого количества людей, социальных групп, т. е. они со всей очевидностью приобретают публичный характер и в силу этого для разрешения возникающих проблем требуют подключения ресурсов государственной власти;

2) возникающие общественные связи и процессы концентрируются вокруг темы установления контроля над государственной властью и использования ее в интересах конкретных субъектов политической деятельности;

3) на государственной власти сфокусирован политический процесс по той очевидной причине, что она является решающим организационным ресурсом, обеспечивающим политическое господство элитарных групп;

4) политическая дифференциация, возникающая в социуме, неизбежно предполагает конкуренцию и конфронтационное взаимодействие (политическую борьбу), которые могут доходить до жестких форм (опять-таки в интересах достижения политического господства и т. д.).

Линии разграничения между государственной властью и политической властью подвижны и растяжимы, а подчас неосвязаемы вовсе. Грани все же различимы при рассмотрении их в соотносительности с правом. В обществе, где прочно укоренились начала конституционализма, государственная власть реализуется в соответствии с правом и потому имеет легальный характер. В аналогичных условиях функционирует и политическая власть, когда последняя и государственная власть, а также их носители функционируют как звенья целого – механизма государства. И этот механизм действует в едином конституционно-правовом поле (избирательный процесс, законодательный процесс, процедуры формирования конституционных органов государственной власти и т. д.).

Однако зачастую наиболее значимые для судьбы государства действия – будь то важные решения или же персональный кадровый отбор назначенцев на важные руководящие посты – совершаются за «фасадом» конституции. Эту метафору употребил американский политолог В. Остром, когда описывал сложившуюся в XIX–XX вв. традицию «проникновения за фасад» при анализе и оценке права и государственного правления. Задача аналитика состоит в том, чтобы понять реальную механику власти, а не в погружении в пустые формальности и внешнюю мишуру,

⁴ Философский энциклопедический словарь... С. 507–508.

⁵ Там же. С. 85.

составляющие фасад правления. Конституции стали рассматриваться как нечто формальное, что украшает фасад политики и скрывает основополагающие реальности. «Проникновение за фасад» стало обязательным для представителей реалистического подхода в области политики и права [30, с. 122–123]. В качестве примера В. Остром приводит сочинение английского журналиста и философа У. Бэдждота «Английская Конституция», опубликованное частями (1865–1867). В русском переводе оно вышло в 1905 г. и называлось иначе: «Государственный строй Англии». У. Бэдждот выделял в Конституции два элемента: величественный (декоративный) и деятельный (рабочий). Первый элемент – парадный – представляет собой фасад, за которым скрывается реальность, отраженная во втором элементе [31, с. 64–68].

Круг субъектов, вовлеченных в процесс генерирования и продвижения политических решений до придания им легального характера, необычайно широк. Он потенциально неограничен. Это могут быть лица, занимающие официальные государственные должности, и их ближнее окружение (от членов семьи, друзей и пр. до сотрудников служебного аппарата), или партийные лидеры, или популярные общественные деятели, или неформальные лидеры, или никому неизвестные персонажи. Иными словами, носителями политической власти являются как официальные, так и неофициальные субъекты политического процесса, реально контролирующие государственную власть и влияющие на характер принимаемых государственно значимых решений. Эта сфера в наименьшей степени подвержена правовой институционализации, а потому практически недоступна для какого бы то ни было контроля. Под таким углом зрения отдельными авторами политическая власть (и по сфере действия, и по составу субъектов, и по формам осуществления) рассматривается шире государственной власти, что имеет под собой резонные основания [32; 33].

Реальные масштабы проникновения «политического» момента в ткань государственности с трудом поддаются диагностике и, соответственно, нормативно-правовой регламентации. Можно лишь констатировать, что избыток политического усиливает влияние иррациональных факторов в государственном строительстве, подавляя действие заложенных в праве рациональных начал. В этом отношении представляется оправданной и правомерной позиция М. Ориу, настаивавшего на необходимости разграничения правового и политического порядков [10, с. 24]:

1) правовой порядок отделим от политического порядка и имеет целью внести в последний толику справедливости;

2) правовой порядок может внедрять справедливость в политических учреждениях не иначе, как посредством приведения их в правовые состояния;

3) необходимо, чтобы правовые состояния укоренились естественным порядком.

М. Ориу, в частности, был уверен в том, что власть юрисдикции, т. е. судебная власть, по определению не является политической властью. Судебная власть никогда не была и не может быть политической властью, поскольку по своему существу она – тип «чисто юридической власти и существует исключительно для провозглашения того, что соответствует положительному праву» [Там же, с. 50–51]; судебная власть, по убеждению М. Ориу, в отличие от политической власти, стоит вне политической борьбы.

Полагаем, что приведенные суждения с правовой позиции весьма привлекательны и заслуживают внимания, но с политической точки зрения они уязвимы. Вряд ли в современной политической практике можно обнаружить такие «островки» правовой свободы, которые были бы абсолютно недостижимы для политической власти.

Здесь, чтобы не погружаться глубоко в область, выходящую за рамки правового анализа, было бы оправданным привести ряд значимых соображений, позволяющих уточнить рамки специально-юридического анализа при рассмотрении соотношения политической власти и власти государственной. Прежде всего, следует признать правоту С. А. Котляревского, считавшего ошибочным представление, будто юридическое истолкование государства может быть исчерпывающим, т. к. оно неспособно в принципе охватить все бытие государства [11, с. 351, 392]. При всей привлекательности идеи верховенства права правовое самоограничение имеет свои пределы. Невозможно принципиально исключить наступления таких обстоятельств, когда правовое решение не приведет к спасению положения. Никакое государство, какой бы ни была его форма, не обречет себя на гибель ради торжества правового начала [Там же, с. 386–387]. Похожего воззрения придерживался Б. Н. Чичерин, полагавший, что могут возникать чрезвычайные обстоятельства, когда в условиях нарастания внутренних и внешних угроз для государства здравый смысл заставляет прибегнуть к концентрации власти и быстрым действиям, в то время как затяжки и временные потери при использовании юрисдикционных форм разбирательства становятся категорически неприемлемыми. Использование политической власти может оказаться предпочтительным, когда правовой путь оказывается неочевидным и требуется политическое решение о том, следовать ли ему. В случае, когда вопрос о применении права становится делом

усмотрения, он приобретает сугубо политический характер. Ситуация становится более проблематичной, когда формальные правовые требования и юридические зацепки служат средством достижения политических целей [4].

Публичная власть

Публичная (общественная) власть исторически предшествует государственной власти. Ход институционализации неполитической публичной власти и ее субъектов, происходивший до возникновения государства, был убедительно описан Л. Г. Морганом [34, с. 61–108, 148–158, 185–195]. Чуть позже Ф. Энгельс, опираясь на Л. Моргана, на примере древних греков и римлян показал, как процесс трансформации родового общественного строя в государственный политический строй вполне зримо протекал у античных народов [35, с. 87–97].

В начале XX в. было обращено внимание на наличие иных, кроме государства, публично-правовых образований. Таковыми признавались религиозные организации (вероисповедные общины и церковь), сословные организации, автономные университеты, городские и земские общества, органы местного самоуправления и др., действующие в статусе публично-правовых корпораций. Публичные корпорации обладали хозяйственной и управленческой автономией, наделялись властными (правотворческими, правоприменительными) полномочиями, имевшими ограниченный спектр действия только лишь в отношении членов соответствующих коллективов. При этом незыблемым считалось положение о том, что при наличии даже самой широкой автономии публично-правовые организации применяют не свою, а государственную власть. Они располагали публично-властными полномочиями ровно в той мере, в какой они для выполнения конкретных общественных (уставных) задач наделялись ими государством [3, с. 409–412; 4, с. 20–21, 162–166; 6, с. 380–381, 608–617; 36, с. 85–87].

На взгляд Т. Я. Хабриевой и А. А. Клишаса, правовые предпосылки конституционных изменений касательно публичной власти во многом уже были созданы, в частности, Конституционным Судом РФ, законодательством и документами стратегического планирования. Отмечено, что введенную в Конституцию РФ категорию *публичная власть* Конституционный Суд использует с 1995 г. Имелось в виду Постановление Конституционного Суда РФ от 31.07.1995 № 10-П, а точнее Особое мнение судей Конституционного Суда РФ В. О. Лучина и Б. С. Эбзеева, где этот термин был употреблен неоднократно⁶. Также приведено суждение Конституционного Суда РФ, изложенное в Постановлении от 24.01.1997 № 1-П. Оно обосновывало единство государственной власти и местного самоуправления при том, что муниципальные органы не входят в систему государственной власти⁷. По этой причине их противопоставление неправомерно, что и получило закрепление в Законе о поправке⁸.

Как отметил Конституционный Суд РФ в своем Заключении от 16.03.2020 № 1-3, под единством системы публичной власти понимается прежде всего функциональное единство, предполагающее, с одной стороны, организационное взаимодействие органов государственной власти и органов местного самоуправления при решении задач на соответствующей территории. С другой стороны, не отрицается самостоятельность местного самоуправления в пределах его полномочий⁹. В данном случае Конституционный Суд РФ основное внимание сосредоточил на оценке правомерности включения органов местного самоуправления в единую систему публичной власти и не подвергал предметному анализу корректность этой юридической конструкции (*единая система публичной власти*) с точек зрения доктринальной и общесистемной, в том числе во взаимосвязи с иными положениями Конституции РФ и текущего законодательства, выстраивающими звенья публично-властной организации в стране.

⁶ По делу о проверке конституционности Указа Президента РФ от 30 ноября 1994 г. № 2137 «О мероприятиях по восстановлению конституционной законности и правопорядка на территории Чеченской Республики», Указа Президента РФ от 9 декабря 1994 г. № 2166 «О мерах по пресечению деятельности незаконных вооруженных формирований на территории Чеченской Республики и в зоне осетино-ингушского конфликта», Постановления Правительства РФ от 9 декабря 1994 г. № 1360 «Об обеспечении государственной безопасности и территориальной целостности РФ, законности, прав и свобод граждан, разоружения незаконных вооруженных формирований на территории Чеченской Республики и прилегающих к ней регионов Северного Кавказа», Указа Президента РФ от 2 ноября 1993 г. № 1833 «Об Основных положениях военной доктрины РФ». Постановление Конституционного Суда РФ № 10-П от 31.07.1995. *СЗ РФ*. 1995. № 33. Ст. 3424.

⁷ По делу о проверке конституционности Закона Удмуртской Республики от 17 апреля 1996 г. «О системе органов государственной власти в Удмуртской Республике». Постановление Конституционного Суда РФ № 1-П от 24.01.1997. *СЗ РФ*. 1997. № 5. Ст. 708.

⁸ Хабриева Т. Я., Клишас А. А. Тематический комментарий к Закону Российской Федерации о поправке к Конституции Российской Федерации от 14 марта 2020 г. № 1-ФКЗ «О совершенствовании регулирования отдельных вопросов организации и функционирования публичной власти». М.: НОРМА; ИНФРА-М, 2020. С. 8–9.

⁹ О соответствии положениям глав 1, 2 и 9 Конституции РФ не вступивших в силу положений РФ о поправке к Конституции РФ «О совершенствовании регулирования отдельных вопросов организации и функционирования публичной власти», а также о соответствии Конституции РФ порядка вступления в силу ст. 1 данного Закона в связи с запросом Президента РФ. Заключение Конституционного Суда РФ № 1-3 от 16.03.2020. *СЗ РФ*. 2020. № 12. Ст. 1855.

Между тем вопросы публичной власти и ее легальных носителей периодически оказывались в поле зрения Конституционного Суда РФ. По совокупности выработанных на этот счет правовых позиций нетрудно сделать вывод о том, что Судом круг субъектов, фактически осуществляющих публичную власть, обрисован несколько шире и представлен не только органами государственной власти и органами местного самоуправления. Речь идет о различных некоммерческих организациях и общественных объединениях [37, с. 385–388, 390–399].

Еще в 1992 г. Конституционный Суд РФ признал допустимым делегирование им функций государственных органов¹⁰. Анализируя деятельность *нотариусов, занимающихся частной практикой*, Конституционный Суд РФ заметил, что они так же, как и *адвокаты и государственные нотариусы* выполняют возложенные на них государством *публичные функции*, включая большой объем бесплатных нотариальных действий¹¹. Несколько позднее Конституционный Суд РФ подчеркнул, что деятельность занимающихся частной практикой нотариусов, обеспечивающих на профессиональной основе защиту прав и законных интересов граждан и юридических лиц, имеет особый характер: она осуществляется от имени государства и предопределяет *специальный публично-правовой статус нотариусов*. Суд также указал на публично-правовой характер деятельности, осуществляемой *адвокатами*¹².

С момента принятия Федерального закона от 26.10.2002 № 127-ФЗ¹³, а в последующем Федерального закона от 01.12.2007 № 315-ФЗ¹⁴ и иных законодательных новелл о саморегулируемых

организациях (СРО) завязалась активная дискуссия о правовом статусе *арбитражных управляющих и их саморегулируемые организации*. В центре обсуждения, в котором активное участие принимают и конституционалисты, и цивилисты, и административисты, находится вопрос о степени вовлеченности СРО в публично-властную сферу и правомерность отнесения их к носителям публичной власти [38–42].

Конституционный Суд РФ в Постановлении от 22.07.2002 № 14-П по делу о проверке конституционности ряда положений Федерального закона «О реструктуризации кредитных организаций», пунктов 5 и 6 ст. 120 Федерального закона «О несостоятельности (банкротстве)» указал, что процедуры банкротства носят публично-правовой характер: они предполагают принуждение меньшинства кредиторов большинством; по этой причине, вследствие невозможности выработки единого мнения иным образом, воля сторон формируется по другим, отличным от искового производства принципам¹⁵.

Достижение этой публично-правовой цели призван обеспечивать арбитражный управляющий, утверждаемый арбитражным судом в установленном законодательством о банкротстве порядке и наделяемый для проведения процедур банкротства полномочиями, носящими публично-правовой характер¹⁶.

Как особый вид общественных объединений, интегрированных в систему публичной власти, Конституционный Суд РФ рассмотрел *политические партии*, что непосредственно вытекает из содержания Федерального закона от 11.07.2001 № 95-ФЗ «О политических партиях»¹⁷, что представляется правомерным.

¹⁰ По делу о проверке конституционности Постановления Президиума Верховного Совета РСФСР от 3 февраля 1992 г. № 2275-1 «О Всероссийском агентстве по авторским правам». Постановление Конституционного суда РФ № 4-П от 28.04.1992. *Ведомости СНД и ВС РФ*. 1992. № 21. Ст. 1141.

¹¹ По делу о проверке конституционности отдельных положений статей 1 и 5 ФЗ от 5 февраля 1997 г. «О тарифах страховых взносов в Пенсионный фонд РФ, Фонд социального страхования РФ, Государственный фонд занятости населения РФ и в Фонды обязательного медицинского страхования на 1997 г.» в связи с жалобами ряда граждан и запросами судов. Постановление Конституционного Суда РФ № 7-П от 24.02.1998. *СЗ РФ*. 1998. № 10. Ст. 1242.

¹² По делу о проверке конституционности отдельных положений статей 1, 2, 4 и 6 ФЗ от 4 января 1999 г. «О тарифах страховых взносов в Пенсионный фонд РФ, Фонд социального страхования РФ, Государственный фонд занятости населения РФ и в фонды обязательного медицинского страхования на 1999 г.» и ст. 1 ФЗ от 30 марта 1999 г. «О внесении изменений и дополнений в ФЗ "О тарифах страховых взносов в Пенсионный фонд РФ, Фонд социального страхования РФ, Государственный фонд занятости населения РФ и в фонды обязательного медицинского страхования на 1998 г.» в связи с жалобами граждан, общественных организаций инвалидов и запросами судов. Постановление Конституционного Суда РФ № 18-П от 23.12.1999. *СЗ РФ*. 2000. № 3. Ст. 353.

¹³ О несостоятельности (банкротстве). ФЗ № 127-ФЗ от 26.10.2002. *СЗ РФ*. 2002. № 43. Ст. 4190.

¹⁴ О саморегулируемых организациях. ФЗ № 315-ФЗ от 01.12.2007. *СЗ РФ*. 2007. № 49. Ст. 6076.

¹⁵ По делу о проверке конституционности ряда положений ФЗ «О реструктуризации кредитных организаций», пунктов 5 и 6 ст. 120 ФЗ «О несостоятельности (банкротстве)» в связи с жалобами граждан, жалобной региональной общественной организации «Ассоциация защиты прав акционеров и вкладчиков» и жалобой ОАО «Воронежское конструкторское бюро антенно-фидерных устройств. Постановление № 14-П от 22.07.2002. *СЗ РФ*. 2002. № 31. Ст. 3161.

¹⁶ По делу о проверке конституционности абзаца восьмого п. 1 ст. 20 ФЗ «О несостоятельности (банкротстве)» в связи с жалобой гражданина А. Г. Меженцева. Постановление Конституционного Суда РФ № 12-П от 19.12.2005. *СЗ РФ*. 2006. № 3. Ст. 335.

¹⁷ По делу о проверке конституционности абзацев второго и третьего п. 2 ст. 3 и п. 6 ст. 47 ФЗ «О политических партиях» в связи с жалобой общественно-политической организации «Балтийская республиканская партия». Постановление Конституционного Суда РФ № 1-П от 01.02.2005. *СЗ РФ*. 2005. № 6. Ст. 491.

Следует подчеркнуть, что проблематика публичной власти стала предметом пристального внимания правоведов задолго до принятия поправок к Конституции РФ [37; 43–48]. Исследования фокусировались, с одной стороны, на попытках объяснения природы публичной власти и ее соотношения с властью государственной. С другой – делались попытки определить состав носителей публичной власти. И в основном они укладывались в канву, «проторенную» Конституционным Судом РФ. И по сей день в большинстве публикаций, интерпретирующих поправки к Конституции РФ, эта тема освещается в искаженном свете, с игнорированием действительного положения в этой сфере. И здесь упреки в первую очередь следует адресовать федеральному законодателю, некорректно определившему состав субъектов, входящих в единую систему публичной власти. По Федеральному закону от 08.12.2020 № 394-ФЗ «О Государственном Совете Российской Федерации»¹⁸ в нее входят федеральные органы государственной власти, органы государственной власти субъектов Российской Федерации, иные государственные органы, органы местного самоуправления в их совокупности (ч. 1 ст. 2). Из приведенного перечня выпало значительное число иных, помимо уже обозначенных прежде Конституционным Судом РФ организаций, носителей публично-властных полномочий. Речь идет от так называемых *юридических лицах публичного права* (ЮЛПП).

У нас институт юридического лица публичного права впервые специальному исследованию был подвергнут В. Е. Чиркиным. По его наблюдениям, термин *юридическое лицо публичного права* первоначально оказался в поле зрения отечественной цивилистики (А. В. Венедиктов, М. И. Кулагин). Этот термин также встречается во франкоязычной литературе 1980-х гг. (Ф. Тернье, А. Махиу). Но ни административисты, ни конституционалисты не анализировали это явление с позиции новой категории – *юридического лица публичного права* [49, с. 19–21].

В статусе юридического лица публичного права его «цивилистические» свойства не являются определяющими: оно по своему происхождению выступает публично-правовым образованием, преследующим цель реализации общественных интересов и наделяемым для этого государственно-властными (публично-властными) полномочиями нормоустановительного, распорядительно-управленческого характера, допускающих дискрецию в отношении третьих лиц; ему предоставляется имущество на праве оперативного управления; оно создается особым путем, т.е. не посредством соглашения или учредительного

договора, либо на основе признания, либо в распорядительном порядке, посредством издания соответствующего нормативного правового акта и т.д.

В. Е. Чиркин выделил несколько разновидностей юридических лиц публичного права [49, с. 22–26]:

1) сообщества публичного территориального характера, обладающие политической или неполитической публичной властью (государства, межгосударственные объединения, субъекты федерации, территориальные автономные образования политического характера, региональные и муниципальные образования, территориальная автономия административного характера);

2) государственные и муниципальные учреждения, осуществляющие делегированные органами государства или муниципальных образований полномочия;

3) некоторые органы государства и местного самоуправления, признанные законом юридическими лицами публичного права;

4) общественные объединения публичного права.

В последующем приведенные характеристики В. Е. Чиркиным были некоторым образом уточнены и подвергнуты более обстоятельному рассмотрению [50–53]. Но при этом очерченный В. Е. Чиркиным круг юридических лиц публичного права неполон.

Освещению фактического положения дел в публично-властной сфере, сложившегося в современной России, был посвящен ряд публикаций [54–56]. Учитывая это, ограничимся предельно схематичным ее описанием.

К настоящему времени сформировалась объемная законодательная база, регулирующая деятельность юридических лиц публичного права – системные (общие) и специальные законы, подзаконные акты Президента РФ, Правительства РФ и иных федеральных органов исполнительной власти.

В числе системных актов следует назвать:

- Гражданский кодекс РФ, Федеральный закон от 12.01.1996 № 7-ФЗ «О некоммерческих организациях»;
- Федеральный закон от 03.11.2006 № 174-ФЗ «Об автономных учреждениях»;
- Федеральный закон от 03.07.2016 № 236-ФЗ «О публично-правовых компаниях в РФ и о внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ»;
- Федеральный закон от 21.07.2014 № 212-ФЗ «Об основах общественного контроля в РФ»;
- Постановление Правительства РФ от 26.07.2010 № 539 «Об утверждении Порядка создания, реорганизации, изменения типа и ликвидации федеральных государственных учреждений, а также утверждения уставов федеральных

¹⁸ О Государственном Совете РФ. ФЗ № 394-ФЗ от 08.12.2020. СЗ РФ. 14.12.2020. № 50 (часть III). Ст. 8039.

государственных учреждений и внесения в них изменений» и др.

К специальным актам относятся:

- Федеральный закон от 01.12.2007 № 317-ФЗ «О Государственной корпорации по атомной энергии "Росатом"»;
- Федеральный закон от 17.07.2009 № 145-ФЗ «О Государственной компании "Российские автомобильные дороги" и о внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ»;
- Федеральный закон от 13.07.2015 № 215-ФЗ «О Государственной корпорации по космической деятельности "Роскосмос"»;
- Указ Президента РФ от 05.11.1992 № 1333 «О преобразовании Государственного газового концерна "Газпром" в Российское акционерное общество "Газпром"»;
- Указ Президента РФ от 20.03.2008 № 369 «О мерах по созданию Государственной корпорации по атомной энергии "Росатом"»;
- Постановление Совета Министров – Правительства РФ от 17.02.1993 № 138 «Об учреждении Российского акционерного общества "Газпром"»;
- Постановление Правительства РФ от 18.09.2003 № 585 «О создании открытого акционерного общества "Российские железные дороги"» и др.

В соответствии с действующим законодательством в состав ЮЛПП или же единую систему публичной власти, помимо уже упомянутых в предшествующем изложении органов и организаций, должны быть включены коммерческие, некоммерческие организации, а также субъекты общественного контроля (Общественная палата РФ, общественные палаты субъектов РФ и муниципальных образований и т.д.).

Примерами коммерческих организаций являются ОАО «Российские железные дороги», ПАО «Транснефть», ПАО «Газпром», АО «ДОМ.РФ», АО «Системный оператор Единой энергетической системы», ПАО «Федеральная сетевая компания – Россети», АО «Государственная транспортная лизинговая компания» и ряд других, из числа включенных в специальные перечни (около 50-и по состоянию на 02.02.2025) акционерных обществ, в отношении которых права акционера осуществляются Росимуществом¹⁹.

К некоммерческим организациям относятся:

- фонды (Фонд пенсионного и социального страхования РФ, Федеральный фонд обязательного медицинского страхования);
- государственные корпорации («Росатом», «Роскосмос», «Ростех» и др.);

- государственные компании (Государственная компания «Автодор»),
- автономная некоммерческая организация (ФАУ «Российский морской регистр судоходства», ФАУ «Российское Классификационное Общество», ФАУ «Федеральный центр нормирования, стандартизации и технической оценки соответствия в строительстве», ФАУ «Главное управление государственной экспертизы» и др.).

Федеральным законом от 21.07.2014 № 212-ФЗ «Об основах общественного контроля в Российской Федерации» к числу субъектов общественного контроля отнесены (ст. 9):

- Общественная палата РФ;
- общественные палаты субъектов РФ;
- общественные палаты (советы) муниципальных образований;
- общественные советы при федеральных органах исполнительной власти, общественные советы при законодательных (представительных) и исполнительных органах государственной власти субъектов РФ;
- общественные наблюдательные комиссии;
- общественные инспекции;
- группы общественного контроля и т.д.

В содержание реализуемого ими общественного контроля входит наблюдение за деятельностью органов государственной власти, органов местного самоуправления, государственных и муниципальных организаций, иных органов и организаций, осуществляющих в соответствии с федеральными законами отдельные публичные полномочия, а также общественная проверка, анализ и общественная оценка издаваемых ими актов и принимаемых решений (ч. 1 ст. 4).

Многие из приведенных организаций обладают чертами государственных органов: образованы органами государства на основе законов и подзаконных актов и действуют в их интересах, наделены государственно-властными полномочиями (нормотворческими, правоприменительными, правоохранительными), самостоятельно осуществляют функции государственного управления народнохозяйственными комплексами и имуществом (объектами государственной собственности, финансовыми ресурсами и т.д.), порой в масштабе отраслей экономики, имеющих стратегическое и оборонное значение (ОАО «РЖД», «Росатом», «Роскосмос», «Автодор» и т.д.).

Фактический состав юридических лиц публичного права, наделенных государственно-властными

¹⁹ Об утверждении перечней акционерных обществ, в отношении которых права акционера – РФ осуществляются Росимуществом по согласованию с федеральным министерством либо федеральным органом исполнительной власти, наделенным полномочиями по управлению государственным имуществом. Распоряжение Правительства РФ от № 1870-р от 30.08.2017. СЗ РФ. 2017. № 36. Ст. 5494.

полномочиями, настолько широк и разнообразен, что их классификация, функции, компетенция и анализ результатов деятельности представляют собой предмет самостоятельного комплексного исследования²⁰.

Наблюдается тенденция бессистемного, слабо контролируемого со стороны высшего руководства страны размывания функций государственной власти, приводящая к дальнейшему разрастанию бюрократической системы, нарастанию коррупционных факторов и снижению эффективности государственного управления.

Заключение

Власти публичная, государственная и политическая тесно переплетены, и картина их «взаимной динамики», т. е. соотношения, характера взаимодействия в процессе эволюции государства и общества, не могла оставаться неизменной. При этом правильнее утверждать о власти публичной как родовом понятии, а государственной и политической власти как видовых понятиях. Причем соотношение между ними, имея диалектический характер, периодически изменялось. Решающее значение имели форма государственного правления и связанный с нею государственный (политический) режим. В условиях абсолютной монархии и нарастания авторитарных тенденций происходила консолидация власти, и разграничительные линии между ее проявлениями могли не наблюдаться вовсе. По мере либерализации политических режимов и расширения демократии поводов для ее дифференциации обнаруживается все больше.

Модели организованного порядка, основанные на широком применении режимов федерализма (федерирования), децентрализма (автономии), деконцентрации (делегирования, передачи) государственно-властных полномочий разнородным публичным формированиям, партийной демократии и пр., создают предпосылки для возникновения множества альтернативных, конкурирующих с органами государства центров принятия решений. Желательно, чтобы этот процесс имел сбалансированный и контролируемый характер. Видимо, по этой причине исследователями – в зависимости от времени и конкретных государственно-правовых условий, в которых они работали – это соотношение представлялось по-разному.

Анализ современных тенденций эволюции власти показывает, что стержневой элемент публично-

властной организации любого общества – государственная власть. Практика государственного строительства демонстрирует огромное богатство подходов к организации механизма государства. И каждое государство сообразуется при этом с теми целями и задачами, которые определены конституциями и ориентированы на воплощение национальных приоритетов и ценностей. При этом, как показало настоящее исследование, многие актуальные проблемы рациональной организации государственной власти, в частности в отечественных условиях, не получили пока что удовлетворительного разрешения.

В особенности это касается современных представлений и текущего положения системы публичной власти России. Представляется, что именно на этом направлении функционирования и развития механизма государства должно быть сосредоточено основное внимание как науки, так и практической политики. Приоритетные усилия должны быть сосредоточены на том, чтобы рационализация механизма государства в максимальной степени была ограждена от сращивания бизнес-интереса с интересами государственно-служебной деятельности и распространения прецедентов, конфликтующих с правовыми началами защиты конкуренции, антикоррупционной политики государства [57]. Требуется поиск действенных институционных решений, в максимальной степени препятствующих использованию публично-властной сферы для продвижения партикулярных установок кого бы то ни было за «фасадом» Конституции.

И здесь по-прежнему сохраняет свою остроту и злободневность оценка Н. Н. Алексеева, который писал: «Теория государственной власти является одной из самых темных и запутанных теорий общего учения о государстве. Вплетенные в нее политические элементы, перепутанные с недостаточно осознанными теоретическими предпосылками, совершенно затемняют необходимые родовые особенности, составляющие внутреннее существо властных отношений» [1, с. 164].

Конфликт интересов: Автор заявил об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

Conflict of interests: The author declared no potential conflict of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

²⁰ Дудко И. Г., Колмаков С. Ю. Организация, наделенная публичными полномочиями (функциями): научно-практический комментарий к Федеральному закону от 18.03.2020 № 48-ФЗ «Об уполномоченных по правам человека в субъектах Российской Федерации». М.: Издательский центр Университета имени О. Е. Кутафина (МГЮА), 2022. 171 с. URL: <https://ombudsmanrf.org/storage/74a0484f-7d5a-4fe4-883d-a1b5ba1dd5f8/documents/70165ab3-0ea6-4af4-8ab9-9c9baedf4b2f/3de985fb-3fe9-4e18-9ccd-589488f21a39.pdf> (дата обращения: 01.12.2025).

Литература / Referensec

1. Алексеев Н. Н. Очерки по общей теории государства. Основные предпосылки и гипотезы государственной науки. М.: Зерцало, 2008. 216 с. [Alekseev N. N. *Essays on the general theory of the state. The main prerequisites and hypotheses of public science*. Moscow: Zertsalo, 2008, 216. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/raxxsx>
2. Алексеев А. С. Русское государственное право. М., 1892. 501 с. [Alekseev A. S. *Russian State law*. Moscow, 1892, 501. (In Russ.)]
3. Кистяковский Б. А. Социальные науки и право: очерки по методологии социальных наук и общей теории права. М.: Изд. М. и С. Сабашниковых, 1916. 718 с. [Kistiakovskiy B. A. *Social sciences and law: Essays on the methodology of social sciences and the general theory of law*. Moscow: Izd. M. i S. Sabashnikovykh, 1916, 718. (In Russ.)]
4. Чичерин Б. Н. Курс государственной науки. М.: Тип. тов. И. Н. Кушнерев и Ко, 1898. Т. 3. 552 с. [Chicherin B. N. *State science course*. Moscow: Tip. tov. I. N. Kushnerev i Ko, 1898, vol. 3, 552. (In Russ.)]
5. Гессен В. М. Общее учение о государстве. СПб.: Касса взаимопомощи студентов С.-Петербур. политехн. ин-та имп. Петра Великого, 1912. 190 с. [Gessen V. M. *The general doctrine of the state*. St. Petersburg: Kassa vzaimopomoshchi studentov S.-Peterb. politekhn. in-ta imp. Petra Velikogo, 1912, 190. (In Russ.)]
6. Еллинек Г. Общее учение о государстве. СПб.: Юридический центр Пресс, 2004. 752 с. [Jellinek G. *The general doctrine of the state*. St. Petersburg: Iuridicheskii tsentr Press, 2004, 752. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/rvgvyl>
7. Ильин И. А. Теория права и государства. 2-е изд. доп. М.: Зерцало, 2008. 550 с. [Ilyin I. A. *Theory of law and the state*. 2nd ed. Moscow: Zertsalo, 2008, 550. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/qqokkd>
8. Дюги Л. Конституционное право: общая теория государства. М.: Тип. Т-ва И. Д. Сытина, 1908. 957 с. [Dugi L. *Constitutional law: The general theory of the state*. Moscow: Tip. T-va I. D. Sytina, 1908, 957. (In Russ.)]
9. Вебер М. Власть и политика. М.: РИПОЛ классик, 2017. 432 с. [Veber M. *Power and politics*. Moscow: RIPOЛ classic, 2017, 432. (In Russ.)]
10. Ориу М. Основы публичного права. М.: Инфра-М, 2013. 572 с. [Oriu M. *Fundamentals of public law*. Moscow: Infra-M, 2013, 572. (In Russ.)]
11. Котляревский С. А. Власть и право. Проблема правового государства. М.: Изд. Г. А. Лемана и С. И. Сахарова, 1915. 417. [Kotlyarevskiy S. A. *Power and law. The problem of the rule of law*. Moscow: Izd. G. A. Lemana i S. I. Saharova, 1915, 417. (In Russ.)]
12. Матузов Н. И., Малько А. В. Теория государства и права. М.: Юрист, 2004. 512 с. [Matuzov N. I., Malko A. V. *Theory of the state and law*. Moscow: Iurist, 2004, 512. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/vdbucr>
13. Перевалов В. Д. Теория государства и права. М.: Юрайт, 2009. 379 с. [Perevalov V. D. *Theory of the state and law*. Moscow: Iurait, 2009, 379. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/vtsgkp>
14. Теория государства и права, ред. С. С. Алексеев. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Норма, 2011. 495 с. [Theory of the state and law, ed. Alekseev S. S. 4th ed. Moscow: Norma, 2011, 495. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/qrtgyh>
15. Венгеров А. Д. Теория государства и права. 3-е изд., испр и доп. М.: Омега-Л, 2006. 608 с. [Vengerov A. D. *Theory of the state and law*. 3rd ed. Moscow: Omega-L, 2006, 608. (In Russ.)]
16. Теория государства и права, ред. А. Г. Бережнов, М. Н. Марченко. М.: Зерцало, 2004. 785 с. [Theory of the state and law, ed. Berezhnov A. G., Marchenko M. N. Moscow: Zertsalo, 2004, 785. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/qvznat>
17. Советское государственное право, ред. А. Я. Вышинский. М.: Юриздат НКЮ СССР, 1938. 652 с. [Soviet state law, ed. Vyshinsky A. Ya. Moscow: Iurizdat NKJu SSSR, 1938, 652. (In Russ.)]
18. Советское государственное право, ред. С. С. Кравчук. М.: Юрид. лит., 1980. 440 с. [Soviet state law, ed. Kravchuk S. S. Moscow: Iurid. lit., 1980, 440. (In Russ.)]
19. Тихомиров Ю. А. Теория компетенции. М.: Изд-во Тихомирова М. Ю., 2005. 353 с. [Tikhomirov Yu. A. *Theory of competence*. Moscow: Izd-vo Tikhomirova M. Yu., 2005, 353. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/qljpej>
20. Проблемы общей теории права и государства, ред. В. С. Нерсесянц. М.: Норма, 2004. 813 с. [Problems of the general theory of law and the state, ed. Nersesyants V. S. Moscow: Norma, 2004, 813. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/qvzber>
21. Дмитриев Ю. А. Соотношение понятий политической и государственной власти в условиях формирования гражданского общества. *Государство и право*. 1994. № 7. С. 28–34. [Dmitriev Yu. A. Correlation of the concepts of political and state power in the context of the formation of civil society. *State and law*, 1994, (7): 28–34. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/tevmprn>

22. Каирова А. И., Хасиева А. Г. Понятие, признаки, соотношение политической и государственной власти. *Право и государство: теория и практика*. 2023. № 7. С. 51–53. [Kairova A. I., Khasieva A. G. The concept, signs and correlation of political and state power. *Pravo i gosudarstvo: Teoriia i praktika*, 2023, (7): 51–53. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/lgfsjk>
23. Тарасова Е. П. Соотношение понятий «политическая власть» и «государственная власть». *Социология власти*. 2010. № 5. С. 164–172. [Tarasova E. P. Correlation of definitions: Politician authority and state authority. *Sociology of power*, 2010, (5): 164–172. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/mvziqh>
24. Аристотель. Сочинения. М.: Мысль, 1983. Т. 4. 830 с. [Aristotle. *Essays: In four volumes*. Moscow: Mysl, 1983, vol. 4, 830. (In Russ.)]
25. Никлас Л. Власть. М.: Практикс, 2001. 256 с. [Niklas L. *Power*. Moscow: Praxis, 2001, 256. (In Russ.)]
26. Льюкс С. Власть: Радикальный взгляд, пер. с англ. А. Карльжев. М.: ИД ВШЭ, 2010. 240 с. [Lewkes S. *Power: A radical view*, tr. Karlyzhev A. Moscow: HSE, 2010, 240. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/qolaan>
27. Рассел Б. Власть: новый социальный анализ. *Ученые записки Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского. Философия. Культурология. Политология*. 2023. Т. 9. № 1. С. 30–40. [Russell B. *Power: A new social analysis*. *Scientific Notes of V. I. Vernadsky Crimean Federal University. Sociology. Pedagogy. Psychology*, 2023, 9(1): 30–40. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/stjrhc>
28. Ледяев В. Г. Концептуальный анализ власти: Проблематика и современные тенденции. *Политическая наука*. 2019. № 3. С. 14–29. [Ledyayev V. G. Conceptual analysis of power: Basic issues and current trends. *Political science*, 2019, (3): 14–29. (In Russ.)] <https://doi.org/10.31249/poln/2019.03.01>
29. Dahl R. A. The concept of power. *Behavioral Science*, 1957, 2(3): 201–215. <https://doi.org/10.1002/bs.3830020303>
30. Остром В. Смысл американского федерализма. Что такое самоуправляющееся общество. М.: Арена, 1993. 320 с. [Ostrom V. *The meaning of American federalism. Constituting a self-governing society*. Moscow: Arena, 1993, 320. (In Russ.)]
31. Беджот У. Государственный строй Англии. М.: М. и С. Сабашниковы, 1905. 359 с. [Bejgot W. *The state system of England*. Moscow: M. i S. Sabashnikovy, 1905, 359. (In Russ.)]
32. Ледяев В. Г. Власть (концептуальный анализ): дис. ... д-ра филос. наук. Иваново, 1999. 371 с. [Ledyayev V. G. *Power: A conceptual analysis*. Dr. Philos. Sci. Diss. Ivanovo, 1999, 371. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/nlollt>
33. Ледяев В. Г. Политическая власть: концептуальный анализ. *Управленческое консультирование*. 2009. № 4. С. 27–45. [Ledyayev V. G. Political power: A conceptual analysis. *Administrative consulting*, 2009, (4): 27–45. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/kyccfl>
34. Морган Л. Г. Древнее общество или исследование линий человеческого прогресса от дикости через варварство к цивилизации. Л.: Изд-во Ин-та народов Севера ЦИК СССР, 1935. 350 с. [Morgan L. H. *Ancient society or researches in the lines of human progress from savagery, through barbarism to civilization*. Leningrad: Izd-vo In-ta narodov Severa TsIK SSSR, 1935, 350. (In Russ.)]
35. Энгельс Ф. Происхождение семьи, частной собственности и государства. In: Маркс К., Энгельс Ф. *Сочинения*. М.: Госполитиздат, 1961. Т. 21. С. 23–178. [Engels F. The origin of family, private property, and the state. In: Marx K., Engels F. *The essays*. Moscow: Gospolitizdat, 1961, vol. 21, 23–178. (In Russ.)]
36. Эрлих О. Основоположение социологии права. СПб.: СПбГУ, 2011. 704 с. [Ehrlich O. *The foundations of the sociology of law*. St. Petersburg: SPBSU, 2011, 704. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/vwneof>
37. Арбузкин А. М., Кененова И. П., Ковлер А. И., Пешин Н. Л., Старостина И. А., Троицкая А. А., Швердяев С. Н., Шустров Д. Г. Современные проблемы организации публичной власти. М.: Юстицинформ, 2014. 596 с. [Arbuzkin A. M., Kenenova I. P., Kovler A. I., Peshin N. L., Starostina I. A., Troitskaya A. A., Sheverdyayev S. N., Shustrov D. G. *Modern problems of the organization of public power*. Moscow: Justicinform, 2014, 596. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ugdysd>
38. Талапина Э. В. О правовом статусе саморегулируемых организаций. *Право и экономика*. 2003. № 11. С. 28–36. [Talapina E. V. On the legal status of self-regulating organizations. *Pravo i ekonomika*, 2003, (11): 28–36. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/nxjztp>
39. Слаутина Ю. И. К вопросу становления административно-правового статуса саморегулируемых организаций. *Безопасность бизнеса*. 2011. № 4. С. 20–22. [Slautina Yu. I. On the issue of the formation of the administrative and legal status of self-regulating organizations. *Bezopasnost' biznesa*, 2011, (4): 20–22. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/nzagxh>
40. Забелин А. В. Публично-правовой статус саморегулируемых организаций на современном этапе развития гражданского общества. *Законы России: опыт, анализ, практика*. 2015. № 10. С. 90–95. [Zabelin A. V. Self-regulating organizations' public law status on the contemporary stage of the civil society evolution. *Zakony Rossii: Opyt, analiz, praktika*, 2015, (10): 90–95. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/slhuvc>

41. Романовская О. В. Правовой статус саморегулируемых организаций в сфере финансового рынка. *Реформы и право*. 2016. № 3. С. 3–8. [Romanovskaya O. V. The legal status of self-regulatory organizations in the financial market. *Reformy i parvo*, 2016, (3): 3–8. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/xgsxvx>
42. Егорова М. А. К вопросу о правовом статусе саморегулируемых организаций в Российской Федерации. *Право и экономика*. 2016. № 5. С. 11–22. [Egorova M. A. To the question of legal status of self-regulating organizations in the Russian Federation. *Pravo i jekonomika*, 2016, (5): 11–22. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ypekfb>
43. Вершинина С. И. Понятие публичной власти и ее взаимодействие с государственным принуждением. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Юридические науки*. 2010. № 1. С. 8–12. [Vershina S. I. Concept of the public power and its interaction with the state compulsion. *Science vector Of Togliatti State University. Series: Legal sciences*, 2010, (1): 8–12. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/pfwxqx>
44. Югов А. А. Правовые основы публичной власти в Российской Федерации. Екатеринбург: УрГЮА, 1999. 124 с. [Yugov A. A. *The legal foundations of public power in the Russian Federation*. Ekaterinburg: USLU, 1999, 124. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/jdqbbb>
45. Усков О. Ю. Юридические лица публичного права: понятие и виды. *Журнал российского права*. 2010. № 6. С. 101–111. [Uskov O. Yu. Legal persons of public law: Notion and types. *Journal of Russian Law*, 2010, (6): 101–111. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ndlxjp>
46. Авакьян С. А. Конституционная теория и практика публичной власти: закономерности и отклонения. *Конституционное и муниципальное право*. 2015. № 10. С. 5–11. [Avakyan S. A. Constitutional theory and practice of public authority: Regularities and deviations. *Constitutional and Municipal Law*, 2015, (10): 5–11. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ulfnuf>
47. Авакьян С. А. Структура публичной власти. *Вестник Сибирского юридического института МВД России*. 2018. № 4. С. 7–13. [Avakyan S. A. The structure of public power in Russia: Problems of formation and development. *Vestnik Sibirskogo iuridicheskogo instituta MVD Rossii*, 2018, (4): 7–13. (In Russ.)] https://doi.org/10.51980/2542-1735_2018_4_7
48. Авакьян С. А. Модернизация публично-политических отношений и конституционное реформирование: проблемы и перспективы. *Конституционное и муниципальное право*. 2019. № 9. С. 3–6. [Avakyan S. A. Modernization of public and political relationships and constitutional reformation: Issues and prospects. *Constitutional and Municipal Law*, 2019, (9): 3–6. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/uehxvjo>
49. Чиркин В. Е. Юридическое лицо публичного права. *Журнал российского права*. 2005. № 5. С. 16–26. [Chirkin V. E. A legal entity under public law. *Journal of Russian Law*, 2005, (5): 16–26. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/opctdv>
50. Чиркин В. Е. Юридическое лицо публичного права. М.: Инфра-М, 2007. 352 с. [Chirkin V. E. *Legal entity of public law*. Moscow: Infra-M, 2007, 352. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/sdqozx>
51. Чиркин В. Е. О понятии и классификации юридических лиц публичного права. *Журнал российского права*. 2010. № 6. С. 87–101. [Chirkin V. E. On notion and classification of legal person of public law. *Journal of Russian Law*, 2010, (6): 87–101. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ndlxjf>
52. Чиркин В. Е. Современные модели публичной власти. *Труды ИГП РАН*. 2013. № 3. С. 42–63. [Chirkin V. E. The modern models of public power. *Proceedings of ISL RAS*, 2013, (3): 42–63. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/sambnz>
53. Чиркин В. Е. К вопросу о моделях власти в современном обществе. *Конституционное и муниципальное право*. 2014. № 5. С. 3–7. [Chirkin V. E. About models of power in the contemporary society. *Constitutional and Municipal Law*, 2014, (5): 3–7. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/sdbrcn>
54. Ким Ю. В. Механизм государства и публичная власть в современной России: соотношение, структура, проблемы институциональной настойки. *Тенденции развития юридической науки на современном этапе: V Всерос. науч. конф. с Междунар. уч. (Кемерово, 20–21 мая 2022 г.)*. М.: РГ-Пресс, 2022. С. 51–67. [Kim Yu. V. State mechanism and public power in modern Russia: Interrelation, structure, problems of institutional configuration. *Trends in the development of legal science at the present stage*. Proc. V All-Russian Sci. Conf. with Intern. Participation, Kemerovo, 20–21 May 2022. Moscow: RG-Press, 2022, 51–67. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/plmiym>
55. Ким Ю. В. О системе и структуре публично-властной организации России: конституционно-правовые основы, тенденции развития. *Устойчивое развитие России: правовое измерение: конф. (Москва, 6 августа – 8 апреля 2023 г.)*. М.: МГЮА, 2023. С. 250–256. [Kim Yu. V. The system and structure of the public power organization of Russia: Constitutional and legal foundations, development trends. *Sustainable development of Russia: A legal dimension*: Proc. Conf., Moscow, 6 Aug – 8 Apr 2023. Moscow: MSAL, 2023, 250–256. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/chjqxi>

56. Ким Ю. В. Конституционная модель публично-властной организации в современной России. *Конституционное и муниципальное право*. 2023. № 6. С. 25–34. [Kim Yu. V. The constitutional model of public government in the modern Russia. *Constitutional and Municipal Law*, 2023, (6): 25–34. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/gytuzq>
57. Романовская О. В. Конституционные основы делегирования государственно-властных полномочий негосударственным организациям. М.: Проспект, 2019. 232 с. [Romanovskaya O. V. *The constitutional basis for the delegation of state power non-governmental organizations*. Moscow: Prospekt, 2019, 232. (In Russ.)] <https://doi.org/10.31085/9785392292417-2019-232>

оригинальная статья

eLibrary EDN: KUIDDL

Есть ли место ценностям в правосудии?

Лавренюк Илья Константинович

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия, Санкт-Петербург

eLibrary Author SPIN: 3776-8805

<https://orcid.org/0009-0000-9102-3993>ilya.lavrenyuk.law@gmail.com

Аннотация: С первого взгляда ценностный дискурс в юриспруденции кажется проблемой исключительно политико-правового характера. Несмотря на очевидное влияние ценностей на убеждения и, как следствие, поведение юристов-практиков, это влияние часто оказывается скрытым для самих носителей профессионального правосознания. Обращение к ценностям в праве часто ассоциируют с естественно-правовым типом правопонимания, а некоторые сторонники юридического позитивизма считают такое обращение недопустимым. Актуальность проблемы подтверждается тем, что в последние годы значительно возросло число сторонников ценностного обоснования судебных актов. Отмеченная тенденция требует более глубокого осмысления опасностей, о которых предупреждают критики аксиологической аргументации в праве. Не менее важной проблемой остается определение инструментов и способов разрешения коллизий юридически значимых ценностей. Цель – проанализировать различные функции, которые выполняют ценности в правосудии. Методологию исследования составляют формально-юридический (догматический) метод и метод анализа. Сделан вывод о том, что ценности выступают в качестве: (а) элемента «судебного взвешивания», (б) критерия установления юридических фактов, (в) субсидиарного праву социального регулятора, (г) вспомогательного инструмента толкования правовых норм. Также сделан вывод о том, что само существование судейского усмотрения предполагает апелляцию к ценностям. При этом данный тезис не вступает в противоречие даже с эксклюзивным юридическим позитивизмом.

Ключевые слова: правоприменение, ценность, норма права, юридический позитивизм, естественное право, судебное взвешивание

Цитирование: Лавренюк И. К. Есть ли место ценностям в правосудии? *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки.* 2026. Т. 10. № 1. С. 153–161. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-1-153-161>

Поступила в редакцию 28.10.2025. Принята после рецензирования 18.11.2025. Принята в печать 19.11.2025.

original article

Does Justice Have a Place for Values?

Ilya K. Lavrenyuk

Saint Petersburg State University, Russia, St. Petersburg

eLibrary Author SPIN: 3776-8805

<https://orcid.org/0009-0000-9102-3993>ilya.lavrenyuk.law@gmail.com

Abstract: The discourse of moral values in jurisprudence is both a political and a legal issue. Moral values influence human beliefs and, consequently, the actions of lawyers, who are hardly aware of that influence. Appeals to moral values in court are often associated with the natural law theory, whereas legal positivism considers this appeal unacceptable. However, the recent years have seen a significant increase in the number of proponents of value-based justification for judicial acts. This trend requires a deeper reflection on the dangers warned about by the critics of axiological approach. No less important is the problem of determining the spectrum of tools and methods for resolving collisions between legally relevant values. Using the formal-legal (dogmatic) method and the analysis method, the author analyzed various functions that moral values perform in the sphere of law and justice. In law, values proved to act as (a) elements of judicial evaluation, (b) criteria for assessing legal facts, (c) social regulator, subsidiary to law, (d) auxiliary instruments for interpreting legal norms. While the very procedure of judicial discretion already implies a certain axiological aspect, this thesis does not contradict even the most exclusive legal positivism.

Keywords: law enforcement, value, legal norm, legal positivism, natural law, judicial weighing

Citation: Lavrenyuk I. K. Does Justice Have a Place for Values? *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennyye nauki*, 2026, 10(1): 153–161. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-1-153-161>

Received 28 Oct 2025. Accepted after review 18 Nov 2025. Accepted for publication 19 Nov 2025.

Введение

Чтобы столкнуться лицом к лицу с понятием ценность, юристу не обязательно обращаться к справочной или научной литературе. Уже в Конституции Российской Федерации¹ этот термин можно встретить не только в материальном смысле (в значении имущества, подлежащего хранению в иностранных банках), но и в духовном (нематериальном) аспекте.

В ст. 2 Конституции России декларируется, что человек, а также его права и свободы являются не просто ценностью, а ценностью высшей. На основании данных положений Председатель Конституционного Суда РФ делает вывод о существовании системы и иерархии конституционных ценностей [1, с. 3]. Мнение о различной значимости основных и иных конституционных ценностей поддерживает и В. В. Мамонов [2, с. 128].

Но предполагает ли юридическая значимость ценностей обращение к ним при осуществлении правосудия? Какие функции ценности выполняют в процессе судебного правоприменения? В пользу какого права человека следует сделать выбор в случае их коллизии, если указанные права сами по себе являются высшей ценностью? Допустимо ли устранение противоречий между ценностями методами решения нормативных коллизий? И зависят ли ответы на перечисленные вопросы от приверженности определенному типу правопонимания?

Цель исследования – проанализировать различные функции, которые выполняют ценности в правосудии.

В работе использовались формально-юридический (догматический) метод и метод анализа.

Результаты

Нормативные и ценностные коллизии

Несмотря на поддержку тезиса о системной взаимосвязи конституционных ценностей, Г. А. Гаджиев не отрицает существование ценностных коллизий [3, с. 17–22]. А. В. Поляков также отмечает, что даже зафиксированные в Конституции ценности могут вступать в коллизии между собой, что проявляется

в конфликте инновационных и традиционных ценностей [4, с. 14–19]. Традиционные ценности, несмотря на ряд особенностей, прежде всего, являются видовым понятием по отношению к родовому – *ценностям* в целом [5, с. 300]. Доминирование традиционных ценностей в общественном сознании А. В. Поляков связывает с их историческим «возрастом» и авторитетом. Однако с ценностями, не относящимися к традиционным, традиционные ценности имеют тесную взаимосвязь и обладают свойством взаимозаменяемости².

Одно лишь отнесение ценности к традиционной само по себе не предопределяет ее более высокое положение по отношению к иным ценностям. Точно так же не имеют приоритета и более поздние «инновационные ценности». Следовательно, в отличие от коллизии правовых норм, противоречие между ценностями не может по аналогии быть решено правилом дерогации *lex posterior derogat legi priori*. Но имеют ли приоритет ценности, закрепленные в правовом акте большей юридической силы или же в специальном правовом акте?

Вне зависимости от того, считаем ли мы ценности социальным конструктом, создаваемым властью [6, с. 64], результатом исторического развития и поиска общественных компромиссов [7, с. 46–47] или признаем их априорной и неизменной данностью, имманентной этому миру, появление ценности не всегда обусловлено ее упоминанием в правовом акте. Законодатель стремится делать отсылки на уже сформировавшиеся ценности, используя их для достижения того или иного результата, направляя правотворческую и правоприменительную деятельность по определенному политическому пути [8, с. 21–22].

Зачастую в разных по юридической силе актах может содержаться отсылка на одну и ту же ценность. Например, относимая к ценностям *нравственность* встречается в ч. 3 ст. 55 Конституции России, статьях 169, 181.5 Гражданского кодекса Российской Федерации³ (ГК РФ), п. 5 «Основ государственной

¹ Конституция РФ. Принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020. *СПС КонсультантПлюс*.

² Поляков А. В. Право, справедливость, традиционные ценности: коммуникативный подход. Тезисы к докладу на семинаре № 10 ученого совета Института Философии 17.10.2019. URL: https://iphras.ru/uplfile/root/news/archive_events/2019/tezisy_4.pdf (дата обращения: 01.08.2025).

³ Гражданский кодекс РФ (часть первая) № 51-ФЗ от 30.11.1994 (ред. от 31.07.2025). *СПС КонсультантПлюс*.

политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», утвержденных указом Президента РФ от 09.11.2022 № 809⁴, и некоторых других актах.

Но ценность от такого закрепления не мультиплицируется и не меняется, в отличие от нормы права. В свою очередь, как отмечает и показывает на примерах А. А. Краевский, закрепление одинаковой по текстуальному выражению и содержанию нормы права в акте большей и акте меньшей юридической силы имеет различные последствия для правовой системы [9, с. 154–155]. Потому и правила дерогации применимы именно к правовым нормам, отражающим те или иные ценности, но не к самим ценностям.

Однако, если мы признаем наличие ценностных коллизий даже в Конституции России и испытываем трудности с применением правил дерогации для их разрешения, создает ли это угрозу единству права? Как нам кажется, не создает, поскольку повышенная степень абстрактности правового текста, свойство гибкости и динамичности содержания норм Конституции не должны низводить ее исключительно до «системы ценностей». Внутренне непротиворечивой Конституция является в силу отсутствия коллизий между содержащимися в ней правовыми нормами и принципами, отсылающими к ценностям. А уже эти ценности образуют самостоятельную аксиологическую систему, не отождествляемую с нормативной, но тесно с ней связанную.

Ценность как элемент «судебного взвешивания»

Концепция Конституции как «системы ценностей», как отмечают В. Е. Кондуков и Е. В. Тимошина, имеет тесную связь с неопозитивистскими учениями (антипозитивизм Г. Радбруха, неотомизм Г. Дюринга, интегрализм Р. Сменда), служащими обоснованием конвертации правовых принципов (в том числе прав человека) в ценности для удобства осуществления «судебного взвешивания» Р. Алекси [10, с. 51].

Одним из главных критиков «судебного взвешивания» ценностей выступает Ю. Хабермас, который указывает на опасность принятия иррациональных решений в случае игнорирования нормативных аргументов. Ученый считает, что противоречия между правами человека не могут быть решены методом «взвешивания», но подлежат урегулированию догматическими правилами устранения нормативных коллизий [цит. по: 11, с. 55].

Однако в случае коллизии между правами человека, предусмотренными Конституцией, в силу единого акта закрепления прав невозможно применить правила

дерогации, связанные с большей юридической силой, более специальным характером или более поздней датой принятия нормативного акта. Потому, несмотря на последовательную критику, нередко случаи закрепления в современном позитивном правопорядке элементов метода «судебного взвешивания».

Так, ч. 3 ст. 55 Конституции России вводит критерий меры допустимого ограничения федеральным законом прав и свобод человека, сводимый к цели защиты основ конституционного строя, нравственности, здоровья, прав и законных интересов других лиц, обеспечения обороны страны и безопасности государства. Если права человека ценностью называет сама Конституция, то все остальные объекты защиты к конституционно значимым ценностям регулярно относит Конституционный Суд РФ (см., например, Постановления Конституционного Суда РФ от 01.04.2003 № 4-П; от 02.07.2024 № 34-П и др.).

Но можно ли утверждать, что правовая система современной России тяготеет к юснатурализму или инклюзивному юридическому позитивизму, поскольку позволяет правоприменителю в качестве критерия конституционности и, как следствие, действительности норм права использовать ценности, в том числе нравственность и мораль?

Мы склонны считать, что нет. Юснатурализм (как и учения, основанные на «мягком разделительном» или «мягком соединительном» тезисе) не определяется тем, что правоприменительное решение может быть вынесено при использовании ценностей, заменяющих нормы права. Классический юснатурализм предусматривает существование объективной, неизменной и действующей повсеместно системы естественно-правовых норм, несоответствие которой не позволяет называть ту или иную нормативную систему «правом» [12, с. 70]. В силу обоснованности универсальной моралью естественно-правовой порядок не может быть несправедливым и аморальным, а также скованным изменчивой волей человека [13, с. 7]. Справедливое правоприменительное решение для юснатуриста основывается на нормах разумной и моральной правовой системы, а не просто на соотношении ценностей (в том числе морали и нравственности), которое носит ситуативный характер и каждый раз рассматривается *ad hoc*.

Таким образом, использование ценностей при «судебном взвешивании» не является «маркером» юснатурализма или инклюзивного юридического позитивизма, но сопряжено с определенными рисками для правосудия. Ценностное обоснование

⁴ Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Указ Президента РФ № 809 от 09.11.2022. СПС КонсультантПлюс.

правоприменительных решений органа конституционного нормоконтроля опасно возможностью закрепления нового баланса ценностей, отличающегося от определенного правотворцем [14, с. 128]. При этом решения Конституционного Суда России являются окончательными и не подлежащими обжалованию.

В полной мере указанные риски проявляются не в связи с вмешательством ценностей в процесс правоприменения, а в связи с отказом от классической юридической методологии нормативного обоснования решения [10]. Однако механизм ч. 3 ст. 55 Конституции России направлен на снижение данных рисков.

Во-первых, прежде чем прибегнуть к «судебному взвешиванию», необходимо установить отсутствие к тому нормативных преград. Например, никакие ценности не являются основаниями ограничения «абсолютных конституционных прав», к которым относится, в частности, право на судебную защиту (Постановление Конституционного Суда РФ от 03.05.1995 № 4-П, от 13.06.1996 № 14-П и др.). Также никакая ценность не может обосновать ограничение прав человека каким-либо актом, кроме федерального закона (Постановление Конституционного Суда РФ от 23.02.1999 № 4-П, п. 21 постановления Пленума Верховного Суда РФ от 15.06.2010 № 16).

Во-вторых, конституционно значимые ценности должны толковаться системно через призму позитивного правопорядка, подобно тому, как в процессе правоприменения дается оценка доказательствам по делу и устанавливаются факты, включенные в предмет доказывания. Как отмечает В. Д. Зорькин, ценности получают правовую защиту тогда, когда они выступают в «правовом облике» [1, с. 3]. Отнесение прав человека к объектам «взвешивания» делает обязательным обращение к нормам права, формирующим «смысловое ядро» того или иного права человека.

В-третьих, ограничение прав человека, имеющее в том числе ценностное обоснование, должно быть справедливым, адекватным и пропорциональным, носить общий и абстрактный характер, не иметь обратной силы и не затрагивать само существо конституционного права (Постановление Конституционного Суда РФ от 21.04.2003 № 6-П и др.).

Все перечисленное не гарантирует полную защиту от произвольного толкования и применения права. Однако в процессах правотворчества и контроля за его результатами возникают ситуации, когда, кроме норм, уполномочивающих сами компетентные органы, нормативная система не будет содержать подлежащих применению правил. Тогда установление баланса

интересов на основании ценностных представлений оказывается неизбежным. Потому А. В. Поляков считает необходимым проводить научные исследования юридически значимых ценностей, чтобы избежать опасности подмены «высших правовых ценностей» волей органов власти [15, с. 11].

Помимо правотворческого и конституционного процесса, «взвешивание» ценностей осуществляется при разрешении спора в ситуации пробела в праве (законе). Может показаться, что в силу индивидуального характера судебных предписаний применение методов аналогии закона и права не создает серьезных рисков изменения баланса ценностей, установленного законодателем. Тем более законодатель может устранить пробел в праве, освободив судей от необходимости восполнять нормативную лауну и взвешивать ценности *ad hoc*.

Однако необходимость применения аналогии закона или права в конкретной ситуации может быть закреплена в судебном интерпретационном акте (акте разъяснения законодательства). За счет общеобязательности толкования из интерпретационного акта первоначально однократный характер восполнения пробела фактически приобретает нормативный эффект, сравнимый с результатами правотворчества.

Например, в обзоре законодательства и судебной практики Верховного Суда РФ за первый квартал 2009 г., утвержденном постановлением Президиума Верховного Суда РФ от 03.06.2009, содержится указание на необходимость применения нормы абз. 8 ст. 222 ГПК РФ по аналогии закона в вопросах распределения судебных расходов при возвращении иска⁵.

Правовые позиции из обзоров судебной практики, утверждаемых Президиумом Верховного Суда РФ, являются обязательными для судов, что подтверждается, в частности, разъяснениями из постановлений Пленума Верховного Суда РФ от 30.06.2020 № 12 и № 13. Обязательным для нижестоящих судов является и толкование из постановлений Президиума Верховного Суда РФ, принятых по конкретным делам в надзорном производстве (Постановление Конституционного Суда РФ от 17.10.2017 № 24-П).

Некоторые ученые относят такие постановления к обязательным интерпретативным прецедентам, содержащим нормативное толкование, но не новые правовые нормы [16, с. 129]. В свою очередь применение судом надзорной инстанции аналогии закона или права автоматически делает использование данного механизма обязательным для нижестоящих судов в схожих ситуациях. В силу отсутствия правовой нормы, регулирующей спорные отношения, суд

⁵ Гражданский процессуальный кодекс РФ № 158-ФЗ от 14.11.2002 (ред. от 31.07.2025). СПС КонсультантПлюс.

создает новую норму права (фактически носящую не индивидуальный, а общеобязательный характер), что приводит к взвешиванию и установлению баланса ценностей.

Ценность как критерий установления юридических фактов

Однако в процессе правоприменения ценности продолжают выполнять определенные функции даже в том случае, если они уже были сбалансированы законодателем. Например, в соответствии со ст. 169 ГК РФ ничтожной является сделка, цель совершения которой заведомо противоречила основам правопорядка и нравственности. Аналогично, согласно нормам ст. 181.5 ГК РФ, ничтожным является решение собрания, противоречащее все тем же основам нравственности и правопорядка.

Федеральный законодатель уже «взвесил» ценность свободы договора и основ нравственности. Потому правоприменитель не уполномочен на применение инструмента «судебного взвешивания» при признании сделок и решений собраний ничтожными или действительными. В его руках ценность основ нравственности играет уже другую роль – роль критерия установления юридического факта.

Если судьей обнаружен факт противоречия целей совершения сделки или решения собрания основам нравственности, то судья беспрекословно обязан применить нормы права и признать спорный акт ничтожным. Однако абстрактность неписанных норм нравственности, подобно «методу взвешивания», порождает угрозы единообразию правоприменения. Вряд ли может быть достигнуто полное согласие между всеми судьями касательно того, что следует относить к основам нравственности, а что к «периферийным» нравственным нормам.

Тем не менее Конституционный Суд РФ в Определении от 08.06.2004 № 226-О не согласился с тезисом подателя жалобы о возможности произвольного толкования и применения норм ст. 169 ГК РФ. Конституционный Суд объяснил, что само по себе различное наполнение и толкование судьями оценочных понятий в контексте разных фактических обстоятельств не препятствует единообразию правоприменения при наличии сходных обстоятельств дела.

Кроме того, возможность существования подобных требований относительной (позитивной) морали к позитивному же правопорядку не отрицали и некоторые эксклюзивные юридические позитивисты, в том числе Е. В. Булыгин [12, с. 72]. Нормы нравственности, или общественной морали, свойственные тому или иному обществу, могут быть в достаточной степени определенными и общеизвестными. Тогда даже для эксклюзивного юридического позитивиста

ссылка в правовых нормах на такие общепризнанные ценности не будет восприниматься чем-то чужеродным и сильно отличающимся от указания на любое иное конкретное жизненное обстоятельство.

Абстрактный и даже неписанный характер свойственен не только «основам нравственности», но в том числе и правовым обычаям. С тем, что правовые обычаи являются внешней формой выражения правовых норм, в научном сообществе мало кто спорит. Более того, законодательство России санкционирует правовой обычай в качестве источника права в формально-юридическом смысле. Статья 5 ГК РФ вводит понятие обычая в области гражданско-правовых отношений. Закон прямо говорит, что действительность такого обычая не зависит от фиксации его содержания в каком-либо документе.

В силу того, что нравы и правовые обычаи могут носить абстрактный характер, представлять собой повторяющиеся действия, не быть зафиксированными в письменных документах, наиболее очевидным (пусть и не единственным) отличием основ нравственности от правового обычая является убеждение человека в юридической обязательности последнего [17, с. 89]. Учитывая, что даже самые последовательные сторонники эксклюзивного юридического позитивизма признавали обычай в качестве источника права [18, с. 282–286], нелогично с их стороны было бы отрицать и возможность использования позитивным правопорядком основных норм позитивной (неуниверсальной) нравственности в качестве критерия установления юридических фактов.

Ценность как субсидиарный праву социальный регулятор

Правовые нормы являются результатом ценностного выбора правотворца, а их соблюдение обусловлено ценностью правил для их адресатов [19, с. 80]. Но является ли прямо не предусмотренное законом обращение судьи к ценностям допустимым с позиции эксклюзивного юридического позитивизма?

Ранее мы рассмотрели, как ценность становилась критерием установления юридических фактов в связи с прямым указанием на то позитивного правопорядка. Однако нередки случаи, когда судьи обращаются к ценностям как к факультативному социальному регулятору.

При условии применения юридического метода, отличающего правосудие от судебного произвола, такая функция ценностей в осуществлении правосудия не противоречит даже эксклюзивному юридическому позитивизму. Е. В. Тимошина отмечает, что юридический метод предполагает правовую квалификацию фактических обстоятельств путем соотношения индивидуального случая с описанием из гипотезы правовой нормы [14, с. 127]. К. Э. Альчуррон

и Е. В. Булыгин называли эту операцию индивидуальной субсумцией [20, с. 160–161]. Корректная юридическая квалификация во многих случаях предполагает несколько вариантов нормативных последствий, из которых судье необходимо выбрать только один.

Если правовая норма содержит относительно-определенную санкцию, а судом дана надлежащая квалификация деяния и соблюдены все правила назначения наказания, ему все еще необходимо определить размер санкции в пределах дискреции. Отягчающие и смягчающие ответственность обстоятельства, принципы справедливости и соразмерности наказания уменьшают пределы судебного усмотрения, однако крайне редко оставляют один единственный вариант правовых последствий. Абсолютно любой выбор в обозначенных узких границах будет отвечать требованиям позитивного права, но этот выбор все равно должен быть сделан. Более того, даже такие решения, основанные на судебном усмотрении, правоприменители стараются привести к единообразию.

Потому судьи закономерно обращаются к социальным регуляторам (в том числе признаваемым ценностями), субсидиарным по отношению к праву. Однако даже в ситуации, когда само позитивное право не запрещает использовать произвольные аргументы, многие правоприменители не рискуют указывать ценностные установки и регуляторы, которые легли в основу части принятого решения. Связано это с опасением, что судей обвинят в «неправовом» и, как следствие, неправомерном обосновании всего решения, влекущем его изменение или отмену. К сожалению, из-за таких опасений принятие судьями дискреционных решений оказывается менее прозрачным.

Подобно тому как дискурсивная природа законодательного процесса позволяет гражданину увидеть, какие ценности и интересы легли в основу того или иного правотворческого решения, а какие и по каким причинам были учтены, но не приняты [21, с. 229], упоминание ценностей, использованных в качестве субсидиарного праву социального регулятора, сделало бы правосудие более открытым и понятным для каждого. Однако если право законодателя руководствоваться ценностями редко отрицается, то ориентация судей на систему ценностей в том числе при принятии дискреционных решений подвергается критике как проявление судебного активизма [22, с. 141]. В свою очередь, как отмечает С. А. Белов, если обращение судей к ценностям не подменяет

собой толкование правовых принципов и норм, оно должно рассматриваться как неотъемлемая часть правоприменительного процесса [23, с. 80].

Ценность как инструмент толкования правовых норм

Функции ценностей в процессе сопоставления фактических обстоятельств дела и гипотез правовых норм (индивидуальная субсумция) нами уже были рассмотрены. Однако ценности принимают участие и в процессе установления логического соотношения между общими понятиями из формулировок правовых норм (родовая субсумция) [20, с. 161; 24, с. 224–225].

Прежде чем произвести юридическую квалификацию, необходимо установить значение подлежащих применению правил в их системной взаимосвязи. Одним из препятствий в этом процессе является неопределенность некоторых понятий (в терминологии Г. Харта «полутень спорных случаев») [25, с. 117]. В отличие от ситуаций, когда «смысловое ядро» нормы позволяет без сомнения определить, что имел в виду правотворец, в «ситуации полутени» правоприменителю приходится обращаться к целям и ценностям нормотворца (телеологическому толкованию) [5, с. 294]. Кроме того, упомянутые в правовых актах ценности могут быть учтены и в процессе системного толкования. Несмотря на то что ценности сами по себе имеют отличную от правовых норм природу, правоприменение не исключает возможности обращаться в том числе и к ненормативному содержанию правовых актов.

В Методических рекомендациях по юридико-техническому оформлению законопроектов (в редакции 2021 г.), утвержденных Государственной Думой Федерального Собрания РФ⁶, и в Правилах подготовки нормативных правовых актов федеральных органов исполнительной власти и их государственной регистрации, утвержденных постановлением Правительства РФ от 13.08.1997 № 1009⁷, указывается, что преамбулы нормативных правовых актов не должны содержать самостоятельных нормативных предписаний. Однако содержание преамбул нередко учитывается при системном толковании положений законодательства. То же справедливо и для указаний в правовых актах на существование тех или иных ценностей в конкретном обществе. Такое указание не имеет предоставительно-обязывающего характера, свойственного правовым нормам. Но судебная практика

⁶ Методические рекомендации по юридико-техническому оформлению законопроектов (ред. 2021 г.), утвержденные Государственной Думой Федерального Собрания РФ. СПС КонсультантПлюс.

⁷ Об утверждении Правил подготовки нормативных правовых актов федеральных органов исполнительной власти и их государственной регистрации. Постановление Правительства РФ № 1009 от 13.08.1997 (ред. от 15.11.2024). СПС КонсультантПлюс.

все равно указывает эти положения в мотивировочной части решений и в том числе на их основании интерпретирует содержание взаимосвязанных норм права.

Заключение

Юридически значимые ценности могут образовывать самостоятельные системы, которые нельзя смешивать с системами нормативными. Однако это не означает отсутствие взаимосвязи между ценностями и правовыми нормами, которая отражается в том числе на правосудии. Существование органов конституционного нормоконтроля предполагает необходимость обращаться к «судебному взвешиванию» в ситуациях, когда отсутствуют подлежащие применению нормы права. При этом, будучи сопряженным с рисками волюнтаризма и судебного произвола, механизм «судебного взвешивания» не противоречит ни позитивистским, ни естественно-правовым, ни интегральным типам правопонимания.

Даже «твердый разделительный тезис» не исключает возможности обращения к ценностям в процессе толкования и применения права. Иногда такое обращение является обязательным в связи с требованиями законодательства, а ценности, получая конкретизацию через нормы позитивного правопорядка, становятся критерием установления юридических

фактов. В некоторых случаях суды обращаются к ценностям как к субсидиарному социальному регулятору или инструменту толкования, что не исключает необходимости использования юридического метода и осуществления надлежащего нормативного обоснования решения. Но до тех пор, пока существует судебское усмотрение, а правосудие не носит исключительно механистический характер, в скрытом или явном виде ценности продолжают влиять на его осуществление.

Конфликт интересов: Автор заявил об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

Conflict of interests: The author declared no potential conflict of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

Финансирование: Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда, проект № 24-28-00976 «Право и традиционные ценности: междисциплинарное исследование», <https://rscf.ru/project/24-28-00976/>

Funding: The research was supported by the Russian Science Foundation, project No. 24-28-00976: Law and traditional values: An interdisciplinary study, <https://rscf.ru/en/project/24-28-00976/>

Литература / References

1. Зорькин В. Д. Ценностный подход в конституционном регулировании прав и свобод. *Журнал российского права*. 2008. № 12. С. 3–14. [Zorkin V. D. Value approach to constitutional regulation of rights and freedoms. *Journal of Russian Law*, 2008, (12): 3–14. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/oalrvl>
2. Мамонов В. В. Конституционные ценности современной России. *Вестник Саратовской государственной юридической академии*. 2013. № 4. С. 125–132. [Mamonov V. V. The constitutional values of modern Russia. *Vestnik Saratovskoi gosudarstvennoi iuridicheskoi akademii*, 2013, (4): 125–132. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/rsbtbx>
3. Гаджиев Г. А. Новые конституционные ценности: концепция устойчивого экономического роста с точки зрения юридической капитализации. *Журнал российского права*. 2022. Т. 26. № 1. С. 16–28. [Gadzhiev G. A. New constitutional values: The concept of sustainable economic growth from the legal capitalization perspective. *Journal of Russian Law*, 2022, 26(1): 16–28. (In Russ.)] <https://doi.org/10.12737/jrl.2022.002>
4. Поляков А. В. Конституция России, традиционные ценности и основной принцип права. Конституция и общественный прогресс. *Вторые Прокопьевские чтения: Междунар. науч.-практ. конф.* (Калининград, 6–8 декабря 2018 г.) Калининград: БФУ им. И. Канта, 2019. С. 13–23. [Polyakov A. V. The constitution of Russia, traditional values and the basic principle of law. The constitution and social progress. *The second Prokopyev Readings: Proc. Intern. Sci.-Prac. Conf.*, Kaliningrad, 6–8 Dec 2018. Kaliningrad: IKBFU, 2019, 13–23. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/gfbdrw>
5. Кропачев Н. М., Архипов В. В. Традиционные духовно-нравственные ценности в контексте цифровой трансформации общества: теоретико-правовые аспекты. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Право*. 2023. Т. 14. № 2. С. 294–306. [Kropachev N. M., Arkhipov V. V. Traditional spiritual and moral values in the context of digital transformation of society: Aspects of legal theory. *Vestnik of Saint Petersburg University. Law*, 2023, 14(2): 294–306. (In Russ.)] <https://doi.org/10.21638/spbu14.2023.201>

6. Честнов И. Л. Ценности в праве с позиций постклассической методологии. *Право и государство: проблемы методологии, теории и истории*: Междунар. науч.-практ. конф. (Краснодар, 10 мая 2018 г.) Краснодар: КрУ МВД России, 2018. С. 63–66. [Chestnov I. L. Values in law with the positions of postclassical methodology. *Law and state: Problems of methodology, theory, and history*: Proc. Intern. Sci.-Prac. Conf., Krasnodar, 10 May 2018. Krasnodar: Kru MIA Russia, 2018, 63–66. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ytipal>
7. Бондарь Н. С. Конституция – ценностно-правовая основа разрешения социальных противоречий (в контексте практики Конституционного Суда Российской Федерации). *Сравнительное конституционное обозрение*. 2008. № 2. С. 46–58. [Bondar N. S. Constitution as a value and legal basis for resolving social conflicts: In the context of practice of The Constitutional Court of The Russian Federation. *Comparative Constitutional Review*, 2008, (2): 46–58. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ntoynb>
8. Белов С. А. Юриспруденция конституционных ценностей: происхождение, критика и защита от нее. *Вестник Московского университета. Серия 11: Право*. 2024. № 2. С. 3–31. [Belov S. A. Jurisprudence of constitutional values: Origin, criticism and defense against it. *Moscow University Bulletin. Series 11. Law*, 2024, (2): 3–31. (In Russ.)] <https://doi.org/10.55959/MSU0130-0113-11-65-2-1>
9. Краевский А. А. Индивидуальные нормы и логический вывод: теория правоприменения Е. В. Булыгина. In: Антонов М. В., Варламова Н. В., Васильева Н. С. и др. *Как возможна логика в праве?* СПб.: Алетейя, 2022. С. 149–163. [Kraevsky A. A. Individual norms and logical inference: The theory of law enforcement by E. V. Bulygin. In: Antonov M. V., Varlamova N. V., Vasilyeva N. S. et al. *How logic is possible in the law?* St. Petersburg: Aleteya, 2022, 149–163. (In Russ.)]
10. Кондуров В. Е., Тимошина Е. В. «Тирания ценностей» в конституционном и наднациональном правосудии. *Теоретическая и прикладная этика: Традиции и перспективы — 2020. Философия. Этика. Практика*: Междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, 19–21 ноября 2020 г.) СПб.: Сборка, 2020. С. 51–52. [Kondurov V. E., Timoshina E. V. The Tyranny of Values in constitutional and supranational justice. *Theoretical and applied ethics: Traditions and prospects 2020. Philosophy. Ethics. Practices*: Proc. Intern. Sci. Conf., St. Petersburg, 19–21 Nov 2020. St. Petersburg: Sborka, 2020, 51–52. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ltodle>
11. Гаджиев Г. А., Войниканис Е. А. Балансирование ценностей и ценность балансирования (часть вторая). *Вопросы философии*. 2021. № 10. С. 53–64. [Gadzhiev G. A., Voinikanis E. A. Balancing of values and the value of balancing (part two). *Voprosy Filosofii*, 2021, (10): 53–64. (In Russ.)] <https://doi.org/10.21146/0042-8744-2021-10-53-64>
12. Булыгин Е. В. К проблеме обоснования прав человека. In: Булыгин Е. В. *Избранные работы по теории и философии права*. СПб.: Алет-Пресс, 2016. С. 66–72. [Bulygin E. V. Substantiating human rights. In: Bulygin E. V. *The selected writings in theory and philosophy of law*. St. Petersburg: Alef-Press, 2016, 66–72. (In Russ.)]
13. Поляков А. В. Возможно ли возрождение идеи естественного права в России? *Известия высших учебных заведений. Правоведение*. 2015. № 5. С. 6–16. [Polyakov A. V. Is revival of the natural law in Russia possible? *Proceedings of Higher Educational Institutions. Pravovedenie*, 2015, (5): 6–16. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/vzvopn>
14. Тимошина Е. В. «Тирания ценностей» как «воля к власти»: к генеалогии и последствиям ценностного дискурса в правосудии. *Социологическое обозрение*. 2023. Т. 22. № 3. С. 125–146. [Timoshina E. V. The "Tyranny of Values" as the "Will to Power": On the genealogy and effects of value discourse in justice. *Russian Sociological Review*, 2023, 22(3): 125–146. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17323/1728-192x-2023-3-125-146>
15. Поляков А. В. Свободы и права человека – это тоже традиционная ценность. *Закон*. 2024. № 12. С. 8–16. [Polyakov A. V. Freedoms and human rights are also a traditional value. *Statute*, 2024, (12): 8–16. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/jpefqx>
16. Архипов В. В., Поляков А. В., Тимошина Е. В. Адаптация опыта систем прецедентного права к российской правовой системе: к постановке проблемы. *Известия высших учебных заведений. Правоведение*. 2012. № 3. С. 113–134. [Arkhipov V. V., Polyakov A. V., Timoshina E. V. Adaptation of precedent legal systems experience to the Russian legal system: A problem statement. *Proceedings of Higher Educational Institutions. Pravovedenie*, 2012, (3): 113–134. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/qakgyn>
17. Краевский А. А., Тимошина Е. В. Jus non scriptum: о действенности правовых обычаев и их применении российскими судами. *Социологические исследования*. 2020. № 12. С. 87–97. [Kraevsky A. A., Timoshina E. V. Jus non scriptum: On the efficacy of legal customs and their application by Russian courts. *Sotsiologicheskie Issledovaniya*, 2020, (12): 87–97. (In Russ.)] <https://doi.org/10.31857/S013216250010660-9>
18. Кельзен Г. Чистое учение о праве, пер. с нем. М. В. Антонова, С. В. Лезова. 2-е изд. СПб.: Алет-Пресс, 2015. 542 с. [Kelsen G. *Pure theory of law*, tr. Antonova M. V., Lezova S. V. 2nd ed. St. Petersburg: Alef-Press, 2015, 542. (In Russ.)]

19. Поляков А. В. Принцип взаимного правового признания: российская философско-правовая традиция и коммуникативный подход к праву. *Труды Института государства и права РАН*. 2021. Т. 16. № 6. С. 39–101. [Polyakov A. V. The principle of mutual legal recognition: Russian philosophical and legal tradition and communicative approach to law. *Proceedings of the Institute of State and Law of the RAS*, 2021, 16(6): 39–101. (In Russ.)] <https://doi.org/10.35427/2073-4522-2021-16-6-polyakov>
20. Альчуррон К. Э., Булыгин Е. В. Границы логики и аргументация в праве. In: Булыгин Е. В. *Избранные работы по теории и философии права*. СПб.: АЛЕФ-Пресс, 2016. С. 154–182. [Alchourron C. E., Bulygin E. V. Limits of logic and legal reasoning. In: Bulygin E. V. *The selected writings in theory and philosophy of law*. St. Petersburg: Alef-Press, 2016, 154–182. (In Russ.)]
21. Белов С. А. Способен ли рациональный дискурс обосновать ценностный выбор в праве? *Известия высших учебных заведений. Правоведение*. 2014. № 5. С. 224–236. [Belov S. A. Can rational discourse justify values choice in law? *Proceedings of Higher Educational Institutions. Pravovedenie*, 2014, (5): 224–236. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/tjxiqj>
22. Белов С. А. Ценностное обоснование решений как проявление судебного активизма Конституционного Суда Российской Федерации. *Сравнительное конституционное обозрение*. 2012. № 2. С. 140–150. [Belov S. A. The value-based approach to the Argumentation as a form of Judicial Activism of the Russian Constitutional Court. *Comparative Constitutional Review*, 2012, (2): 140–150. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/owvvnd>
23. Белов С. А. Роль ценностей в отправлении правосудия. *Российская юстиция*. 2024. № 12. С. 75–80. [Belov S. A. The role of values in the administration of justice. *Russian Justice*, 2024, (12): 75–80. (In Russ.)] https://doi.org/10.52433/01316761_2024_12_75
24. Тимошина Е. В., Краевский А. А. Критерии нормативности интерпретационных правовых актов в российской судебной практике. *Правоприменение*. 2022. Т. 6. № 4. С. 220–243. [Timoshina E. V., Kraevsky A. A. Criteria for the normativity of interpretative legal acts in Russian judicial practice. *Law Enforcement Review*, 2022, 6(4): 220–243. (In Russ.)] [https://doi.org/10.52468/2542-1514.2022.6\(4\).220-243](https://doi.org/10.52468/2542-1514.2022.6(4).220-243)
25. Харт Г. Л. А. Позитивизм и разграничение права и морали. *Известия высших учебных заведений. Правоведение*. 2005. № 5. С. 102–136. [Hart H. L. A. Positivism and the separation of law and morals. *Proceedings of Higher Educational Institutions. Pravovedenie*, 2005, (5): 102–136. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/jzatsn>

оригинальная статья

eLibrary EDN: EUKTAN

Право на законодательную инициативу как форма участия в реализации компетенции законодательного органа субъекта Российской Федерации

Федоров Владимир Валерьевич

Юго-Западный государственный университет, Россия, Курск

volodya100@yandex.ru

Аннотация: В статье представлены теоретико-правовые суждения автора относительно реализации права законодательной инициативы на уровне субъектов Российской Федерации. Цель – выявить доктринальные и прикладные проблемы гарантирования и реализации права законодательной инициативы на уровне субъекта Российской Федерации. Методологическая основа исследования представлена общенаучными методами – диалектическим, системным, методами анализа и синтеза, индукции и дедукции, а также специальными методами научного познания – формально-юридическим, сравнительно-правовым, системным, историко-правовым, социологическим и статистическим. В ходе исследования обоснован следующий тезис: при анализе эффективности деятельности субъектов права законодательной инициативы в законодательных органах субъектов Российской Федерации целесообразно избегать формальных и количественных показателей, отдавая предпочтение оценке содержания и качества регионального законодательства. В результате установлено, что субъекты права законодательной инициативы имеют условную равноправность; отмечается негативная тенденция низкой активности «основных» субъектов права законодательной инициативы или их высокой активности при ненадлежащем качестве. Особое внимание уделено правовой природе и специфике реализации права высшего должностного лица субъекта Российской Федерации на законодательную инициативу.

Ключевые слова: статус депутата, публично-правовой характер депутатской деятельности, законодательная инициатива, компетенция законодательного органа, субъект Российской Федерации

Цитирование: Федоров В. В. Право на законодательную инициативу как форма участия в реализации компетенции законодательного органа субъекта Российской Федерации. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки.* 2026. Т. 10. № 1. С. 162–171. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-1-162-171>

Поступила в редакцию 07.09.2025. Принята после рецензирования 30.09.2025. Принята в печать 02.10.2025.

original article

Implementing the Competence of Regional Legislator through the Right of Legislative Initiative in the Russian Federation

Vladimir V. Fedorov

South-West State University, Russia, Kursk

volodya100@yandex.ru

Abstract: The article presents original theoretical and legal opinions regarding such an important element in the public-legal status of a deputy as the right of legislative initiative. It highlights the problems of implementing this right at the level of constituent entities of the Russian Federation. The author identifies the doctrinal and applied problems of guaranteeing and implementing the right of legislative initiative by deputies of a constituent entity of the Russian Federation. The formal, comparative, systemic, and historical legal methods were supported by sociological, statistical, and standard methods. When analyzing the performance of a deputy, preference should be given to the content and quality of regional legislation rather than to formal and quantitative indicators. The subjects of the right of legislative initiative have conditional equality. The research reveals a low activity of the major subjects of the right of legislative initiative or their high activity with inadequate quality. The article also focuses on the legal nature and specifics of the right of a region's highest official to legislative initiative.

Keywords: status of a deputy, public-legal nature of deputy activity, legislative initiative, competence of the legislative body, subject of the Russian Federation

Citation: Fedorov V. V. Implementing the Competence of Regional Legislator through the Right of Legislative Initiative in the Russian Federation. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2026, 10(1): 162–171. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-1-162-171>

Received 7 Sep 2025. Accepted after review 30 Sep 2025. Accepted for publication 2 Oct 2025.

Введение

Статус депутата современного представительного органа во многом определяется его правами и обязанностями, связанными с реализацией компетенции соответствующего учреждения парламентского типа¹. Ключевое публично-правовое значение здесь имеет то обстоятельство, что депутат действует не единолично, а в составе коллегии. Исходя из этого, он имеет право как минимум на законодательную инициативу, на доступ к информации о рассматриваемых законопроектах, на внесение поправок, на участие в обсуждении и голосовании [1, с. 24]. Указанные правомочия органически взаимосвязаны и, как будет показано дальше, при широкой трактовке права законодательной инициативы в основном охватываются данным понятием (за исключением участия в дебатах и голосования, а также ряда иных процедурных аспектов). Во всяком случае, имеются основания полагать, что право законодательной инициативы входит в «ядро» (основное содержание) [2, с. 14] статуса депутата современного органа народного представительства. Вне права законодательной инициативы народные избранники превращались бы в своего рода «статистов», роль которых сводилась исключительно к одобрению или отклонению заранее подготовленных проектов правовых решений со стороны органов исполнительной власти.

Институт законодательной инициативы имеет общие и особенные черты и характеристики, если проводить сравнительный анализ его реализации на федеральном уровне и в субъектах РФ. Несмотря на общую природу, на федеральном уровне у данного института можно выделить следующие особенности:

1) различается круг субъектов и процедуры, связанные с поправками в Конституцию РФ и внесением обычных законов (в субъектах РФ они, по общему правилу, тождественны за рядом исключений);

2) отсутствует различие в реализации права законодательной инициативы при внесении проектов федеральных конституционных и федеральных законов (за исключениями, связанными с внесением поправок в ст. 65 Конституции РФ);

3) перечень субъектов права законодательной инициативы имеет единый и исчерпывающий характер (субъекты РФ в своих конституциях или уставах вправе дополнять «федеральный» перечень субъектов права законодательной инициативы по своему усмотрению в отсутствие федеральных ограничений).

Наконец, что особенно важно, специфика компетенции законодательных органов субъектов РФ предполагает разграничение правовых решений законом и подзаконным актом. Следовательно, в субъектах РФ право законодательной инициативы либо нуждается в расширительной трактовке (право депутатов вносить проекты, не имеющие статуса законопроектов), либо необходимо позиционирование дополнительного публично-правового института, который характеризовал бы данное правомочие народных избранников. В настоящем исследовании мы будем исходить из широкой трактовки права депутатов на законодательную инициативу (хотя в буквальном прочтении внесение депутатом проекта постановления законодательного органа субъекта РФ «законодательной» инициативой не является, это отвечает характеристикам какой-то иной «инициативы», возможно, «правотворческой» или «депутатской») [3, с. 863].

Цель исследования – выявить доктринальные и прикладные проблемы гарантирования и реализации права законодательной инициативы на уровне субъекта Российской Федерации.

Методы и материалы

Работа основана на анализе источников российского конституционного права федерального и регионального уровней, документов организации деятельности законодательных органов власти субъектов РФ, практических материалов реализации права законодательной инициативы депутатов законодательных органов субъектов РФ.

В исследовании использовались общенаучные – диалектический, системный, методы анализа и синтеза, индукции и дедукции, а также частнонаучные

¹ По делу о проверке конституционности положений п. 4 ст. 23 ФЗ «О некоммерческих организациях», п. 5 ст. 27 ФЗ «О политических партиях», подпункта «л» п. 1 ст. 5 ФЗ «О государственной регистрации юридических лиц и индивидуальных предпринимателей», подпункта «б» п. 25 ст. 38 ФЗ «Об основных гарантиях избирательных прав и права на участие в референдуме граждан РФ» и подпункта «б» п. 9 ст. 36 Избирательного кодекса Псковской области в связи с жалобой Псковского регионального отделения политической партии «Российская объединенная демократическая партия «ЯБЛОКО»». Постановление Конституционного Суда РФ № 12-П от 18.03.2025. СЗ РФ. 2025. № 12. Ст. 1364.

методы – формально-юридический, сравнительно-правовой, системный, историко-правовой, социологический и статистический.

Результаты

Проблематика института законодательной инициативы сравнительно глубоко изучена в современной юридической науке (высказываются различные точки зрения, обосновываются альтернативные позиции). Так, Г. В. Минх считает, что правотворческая деятельность предполагает реализацию интегрирующих и координирующих функций, из чего логически следует право главы государства на законодательную инициативу в федеральном парламенте. Применяя данную мысль к уровню субъектов РФ, можно заметить, что внесение высшим должностным лицом субъекта РФ законопроекта в региональный парламент также направлено на реализацию интегрирующих и координирующих функций (глава субъекта РФ реализует не столько «свою» компетенцию в системе разделения властей, но скорее воплощает в жизнь прерогативу обеспечения согласованного функционирования и взаимодействия законодательной, исполнительной и судебной власти) [4, с. 263]. Этому соответствует мысль К. М. Исаевой и Т. Р. Рамазанова о том, что право законодательной инициативы есть условие «обеспечения целостности правового пространства» [5, с. 64].

В. А. Щепачев утверждает, что законодательный процесс должен быть хорошо отрегулирован и должным образом закреплен в соответствующих нормативных правовых актах [6, с. 53] – законах, подзаконных актах, включая регламенты органов народного представительства. Зачастую законодатель ограничивается перечислением перечня субъектов права законодательной инициативы без конкретизации их правомочий и соответствующих процедур, что не отвечает конституционному критерию правовой определенности. При этом несомненна направленность института законодательной инициативы на «принятие юридически выверенных и эффективных законов, обеспечивающих защиту государства, общества, конституционных прав, свобод и законных интересов граждан» [7, с. 191]. Эти и ряд иных научных позиций имеют общую направленность на концепцию «ответственного» правотворчества (при внесении законопроекта инициатор «берет на себя ответственность» за общественно-политическое содержание и юридическое качество будущего нормативного акта).

В связи с этим актуализируется вопрос: каков оптимальный состав субъектов права законодательной инициативы. В науке конституционного права

зарубежных стран на основе сравнительного анализа убедительно доказано, что западноевропейские страны предпочитают крайне узкий подход (право законодательной инициативы – исключительная прерогатива правительства и парламентариев) [8, с. 8]. Еще большую «крайность», с нашей точки зрения, представляет собой конституционная система США, в которой право законодательной инициативы полностью «монополизировано» парламентом (даже Президент США не вправе внести в Конгресс свой законопроект и вынужден «действовать через депутатов», через «опосредованные возможности» [9, с. 101], включая процедуры совещаний, консультаций или скрытого лоббизма, хотя президент пользуется правом вето). Конечно, опыт зарубежных стран не такой однозначный [10, с. 117], но все же российская правовая модель существенно отличается от зарубежных (насколько «широким» является круг субъектов права законодательной инициативы). Более того, он имеет тенденцию к дальнейшему расширению: в научной литературе можно встретить значительный ряд публикаций, смысл которых – предоставить право законодательной инициативы какому-нибудь «новому» субъекту.

Следует признать, что «широкий подход» к кругу субъектов права законодательной инициативы сформировался в нашей стране уже на этапе развитого социализма. Так, Конституция СССР от 1977 г. (ст. 114)² дополнительно к основным субъектам наделяла правом законодательной инициативы не только суды, но и Академию наук СССР. В субъектах современной России применяется ст. 10 Федерального закона об общих принципах организации публичной власти, согласно которой императивным способом закреплено право законодательной инициативы депутатов, высших должностных лиц и высших исполнительных органов субъектов РФ, а также прокуроров субъектов РФ и представительных органов муниципальных образований³. Дополнительно к этому конституции и уставы субъектов РФ могут наделять правом законодательной инициативы сенаторов от данного субъекта РФ и граждан (народная правотворческая инициатива, петиционный порядок). Ничто не препятствует расширять этот перечень и дальше (неограниченная санкция ч. 2 ст. 10 Федерального закона «Об общих принципах организации публичной власти в субъектах Российской Федерации»).

Пользуясь этим дискреционным правом, субъекты РФ предоставляют право законодательной инициативы: общественным палатам, избирательным комиссиям, молодежным парламентам, контрольно-счетным палатам, общим и специальным

² Конституция (Основной Закон) СССР. Принята ВС СССР 07.10.1977. *Свод законов СССР*. 1990. Т. 3. Ст. 14. Утратила силу.

³ Об общих принципах организации публичной власти в субъектах РФ. ФЗ № 414-ФЗ от 21.12.2021. *СПС КонсультантПлюс*.

омбудсменам (по правам ребенка, по защите прав предпринимателей и др.), торгово-промышленным палатам, профсоюзам и др. В Сахалинской и Магаданской областях правом законодательной инициативы наделены коренные малочисленные народы, в Ульяновской области – конкретное общественное объединение (региональное отделение Ассоциации юристов России), в Республике Мордовия – этнокультурное общественное движение «Съезд мордовского народа». Эти и ряд иных примеров показывают общую тенденцию к расширению субъектов права законодательной инициативы в современной России, особенно на региональном уровне публичной власти [11, с. 54; 12, с. 10; 13, с. 15].

Указанную тенденцию, на наш взгляд, не следует оценивать с однозначностью как позитивную или негативную. Ее несомненное достоинство – растущий демократизм, все большая вовлеченность гражданского общества в региональный правотворческий процесс. Законодательный орган субъекта РФ не должен превращаться в келейный, закрытый от общества институт. Его публично-правовая функция – активно взаимодействовать с заинтересованными лицами. С другой стороны, законопроекты не должны быть «сырыми», «случайными» и «произвольными». Всякий вопрос, вносимый на рассмотрение регионального парламента, должен быть «подготовлен». Субъект права законодательной инициативы несет ответственность не только на стадии внесения законопроекта, но и на всех последующих стадиях его прохождения вплоть до промульгации и вступления закона в юридическую силу. Все «внешние» субъекты права законодательной инициативы (т. е. не депутаты) лишены соответствующих организационно-правовых возможностей, прежде всего, потому что *не имеют права голоса в представительном органе* (в лучшем случае им может быть предоставлено «право совещательного голоса», но далеко не на всех стадиях правотворческого процесса). В свою очередь, право голоса депутата имеет *особую степень легитимности*, поскольку их мандаты *подтверждены вследствие очередных парламентских выборов на альтернативной основе* [14, с. 25].

Полагаем, что при исследовании проблематики законодательной инициативы данные обстоятельства в значительной степени недооцениваются. Ни один из «внешних» субъектов права законодательной инициативы (за исключением выборных должностных лиц, чье право на законодательную инициативу редко ставится под сомнение) не баллотировался

в избирательном округе, не одержал «победу» на выборах и, следовательно, не зарекомендовал себя в качестве «полноценного» представителя народа. В сущности, исключительным и безусловным правом на законодательную инициативу (как и на законотворчество) обладает суверенный российский народ [15, с. 132]. Прохождение через избирательную систему и благоприятный исход выборов для кандидата в депутаты – достаточное доказательство легитимности [16], по крайней мере, для внесения законопроекта от имени граждан (само же законодательное решение принимается депутатами коллегиально, посредством дебатов и голосования, что не может составлять единоличную прерогативу народных представителей в коллегиальном депутатском корпусе).

О. А. Фомичева методологически верно подчеркивает, что из федеративных основ российской государственности, во всяком случае, следует «свобода» субъектов РФ «в установлении субъектов права законодательной инициативы» [17, с. 58] (это, по мнению О. А. Фомичевой, – один из принципов федерализма). Соглашаясь с данной точкой зрения (субъекты Федерации действительно должны иметь сравнительно широкую сферу дискреционного усмотрения в данном вопросе), подчеркнем, что федеральное регулирование (если оно имеет место и полномочие полностью не делегируется региональному уровню публичной власти) дает законодателям субъектов РФ определенные ориентиры, даже если императивный метод регламентации общественных отношений сочетается с диспозитивным⁴.

Если федеральный закон предписывает субъектам РФ «широкий» круг субъектов права законодательной инициативы, отчасти рекомендуя дальше расширять его, то региональные законодатели уже не могут взять за основу, например, «европейскую модель» (исключительное право на законодательную инициативу депутатов и высшего органа исполнительной власти), «американский подход» (только право депутатов), опыт Бразилии (исключительное право Президента страны на законодательную инициативу по определенным вопросам государственного строительства) [18, с. 110] и т. д. Кроме того, нуждается в дополнительном обосновании асимметричный подход. Так, на федеральном уровне прокуратура не пользуется правом законодательной инициативы [19, с. 235], но в регионах прокуроры имеют это право в силу императивной нормы федерального закона; в Государственной Думе правом законодательной инициативы обладают высшие суды,

⁴ По делу о проверке конституционности подпункта 3 п. 5 постановления Губернатора Московской области «О введении в Московской области режима повышенной готовности для органов управления и сил Московской областной системы предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций и некоторых мерах по предотвращению распространения новой коронавирусной инфекции (COVID-2019) на территории Московской области» в связи с запросом Протвинского городского суда Московской области. Постановление Конституционного Суда РФ № 49-П от 25.12.2020. *СЗ РФ*. 2021. № 1. Ст. 289.

о чем нет упоминания в федеральном законе, который регулирует основы публичной власти в субъектах Федерации.

В связи с этим важно обратить внимание на дискуссионность вопроса о целесообразности наделяния судов правом законодательной инициативы. Проведенный нами опрос депутатского корпуса в Курской, Белгородской, Орловской и Брянской областях показал, что народные избранники в целом позитивно относятся к наделянию судов правом законодательной инициативы. Основной их аргумент – судьи являются профессиональными юристами и в силу богатого правоприменительного опыта, как никто иной, «знают» пробелы и дефекты в праве. Вместе с тем юридическая наука демонстрирует скорее отрицательное, чем положительное отношение к данному институту. Функция судей – установить фактические и юридические обстоятельства юридического дела, вынести справедливое и обоснованное, беспристрастное решение. Вопрос о совершенствовании законодательства – не прерогатива судебного корпуса (пробелы и дефекты в праве устраняются судами самостоятельно посредством использования таких юридико-технических приемов, как расширительное и ограничительное толкование, применение аналогии закона или аналогии права и др.).

Пользование судами правом законодательной инициативы нарушало бы общепризнанный юридический принцип *neto iudex in propria causa* (никто не может быть судьей в собственном деле) [20, с. 5553]. Еще один важный аргумент применительно к органам конституционного правосудия высказал С. А. Авакьян: Конституционному Суду «как высшему блюстителю конституционной законности стоило бы как можно реже ставить себя под огонь парламентских баталий» [21, с. 286]. Кроме того, по мнению С. А. Авакьяна, «отклонение законопроекта подрывает авторитет субъекта права законодательной инициативы» [Там же]. Если суд вносит в представительный орган законопроект, он должен и дальше включаться, наряду с депутатами, в законопроектную работу: возражать против поправок, отстаивать свою точку зрения, опираться на мнения и опровергать позицию депутатских комитетов, комиссий, фракций и депутатских групп. Подобная деятельность (по существу, лоббистская), на наш взгляд, судам имманентно не свойственна. Более того, она нарушала бы конституционный принцип беспристрастности правосудия, его связанности исключительно правом и законом.

В связи с этим в юридической науке нередко используется аргумент о фактическом пользовании правом законодательной инициативы как основании законодательного решения, связанного с наделянием этим правом (если субъект права законодательной инициативы фактически правом не пользуется,

то данное право из законодательного регулирования следует якобы изъять). Так, на федеральном уровне Конституционный Суд РФ за все время своей деятельности после конституционной реформы 1993 г. правом законодательной инициативы в Государственной Думе ни разу не воспользовался, в то время как Верховный Суд РФ вносил в нижнюю палату парламента законопроекты более 100 раз [22, с. 32]. По мнению Н. Г. Стеничкина, это могло бы служить основанием для конституционной поправки, чтобы лишить Конституционный Суд РФ права законодательной инициативы в Государственной Думе.

Более того, отдельные авторы используют для анализа данной конституционно-правовой проблемы статистический метод, выявляя «эффективность» реализации субъектом его права законодательной инициативы (если законопроект не прошел все необходимые стадии, был отклонен или подвергнут процедуре вето, значит реализация права законодательной инициативы не является эффективной) [23, с. 33]. По мнению Д. В. Змиевского, если Верховный Суд РФ пользуется правом законодательной инициативы, то на этом основании данную высшую судебную инстанцию права законодательной инициативы не следует лишать [24, с. 52].

Включаясь в данную дискуссию, полагаем более обоснованной точку зрения А. Б. Адельсеитовой, согласно которой законодательная инициатива по своей природе является «прерогативой», свойственной уполномоченным субъектам с особыми функциями [25, с. 54]. Основные субъекты права законодательной инициативы в субъектах РФ – это депутаты законодательного органа, высшее должностное лицо и высший исполнительный орган субъекта РФ. Применительно к этой категории лиц логично применение в том числе статистических методов (если депутат за весь период легислатуры не внес ни одного законопроекта, включая коллективное обращение, то это следует расценивать как невыполнение его обязательств перед избирательным корпусом; если высший исполнительный орган пассивен в реализации права законодательной инициативы – он не выполняет свои основные публично-правовые обязанности; высшее должностное лицо вправе пользоваться законодательной инициативой более сдержанно ввиду его правомочия на промульгацию и отклонение законопроектов в процедуре вето). Что же касается иных субъектов права законодательной инициативы – они не могут им пользоваться вовсе, и это не следует расценивать, на наш взгляд, как негативное государственно-правовое явление (своего рода «спящая прерогатива»). Подобная юридическая возможность может использоваться в крайних, экстраординарных случаях (в том числе применительно к конституционно-уставным советам

субъектов РФ, которые институционально заменили имевшиеся в отдельных регионах конституционные и уставные суды после конституционной реформы от 2020 г.) [26, с. 101].

Один из аргументов в обоснование высказанной научной позиции – фактическая бесправность субъекта права законодательной инициативы, лишённого права голоса в коллегиальном органе народного представительства. Юридический смысл института законодательной инициативы заключается не столько в том, чтобы внести законопроект и потребовать его первичного рассмотрения депутатами. Важное конституционно-правовое значение имеет реализация права быть выслушанным, участие в продвижении и в поддержке, правомочие внесения поправок, выступление с критикой в ходе парламентских дебатов (конструкция права совещательного голоса) [27, с. 42]. Фактическое включение в законодательный процесс внешних субъектов права законодательной инициативы (прокуратуры, омбудсменов, органов финансового контроля, общественных объединений и т.д.) негативно сказывается на реализации природы депутатского мандата как легитимного представителя, уполномоченного на осуществление законодательной деятельности вследствие электоральной поддержки населения субъектов Федерации и народа России в целом [28, с. 102; 29, с. 83; 30, с. 4].

Сторонники позиции расширенного круга субъектов права законодательной инициативы часто ссылаются на необходимость реализации интересов гражданского общества, осведомленности широкого круга общественности в рассматриваемых законодательных вопросах. Нередко высказываются предложения о том, чтобы депутаты (по аналогии с судебными органами власти) *мотивировали* коллегиальные решения об отклонении законодательных инициатив (с тем, чтобы отклонение, в свою очередь, можно было бы обжаловать в суде). Полагаем данную точку зрения не вполне убедительной, во многом противоречащей конституционной природе представительной демократии, статусу депутата в конституционном государстве.

При рассмотрении внесенных законодательных инициатив депутаты не обязаны мотивировать свои решения. Публичность и гласность законодательного процесса обеспечивается иными конституционно-правовыми средствами (гарантированная законом возможность каждого депутата выступить или задать вопросы выступающим, свобода волеизъявления при голосовании), тем более это становится очевидным при развитии машиночитаемого права [31, с. 16]. Внесение субъектом права законодательной инициативы законопроекта не означает, что он будет поддержан и принят, особенно

в неизменной редакции. Скорее напротив, публичная обязанность депутатского корпуса заключается в разумно критической оценке инициативы и ее правовых последствий, максимально полном учете альтернативных точек зрения и позиций, демократической процедуре голосования (которое может быть простым открытым или (что лучше) поименным). Тайная форма голосования депутатского корпуса при квотировании законопроектов представляется нам в большинстве случаев нерациональной (в отличие от реализации представительным органом государственной кадровой политики и ряда иных вопросов, требующих тайности волеизъявления) [32, с. 53].

Право законодательной инициативы сдерживается и ограничивается не только коллективным правом депутатского корпуса на квотирование законопроектов, но также процедурами подготовки отзывов и экспертных заключений [33, с. 440]. Чтобы исключить подобную практику, многие субъекты Федерации предпочитают введение дополнительных процедур согласования и координации (заключение соглашений о сотрудничестве и взаимодействии между субъектами права законодательной инициативы; процедура «нулевого чтения» и др.). Полагаем, в целом данный путь является более перспективным, чем последующее судебное обжалование правомерности законов субъектов РФ в отношении процедуры их принятия. Однако следует учитывать, что при острых разногласиях между позициями групп депутатов (особенно по политическим мотивам, включая линию фракций и депутатских групп, подкрепленную официальной центральной концепцией деятельности федеральных политических партий) полностью избежать подобных правовых конфликтов невозможно. В связи с этим конституционно-правовая наука должна предложить эффективные модели правового регулирования, которые позволяли бы разумно сочетать интересы парламентского большинства и меньшинства.

Наиболее оптимальный путь для этого – использование инструментария простого и квалифицированного большинства голосов парламентариев [34, с. 138]. Законодательные инициативы имеют дифференцированный общественно-политический «вес» и юридическую «значимость», поэтому к ним не может применяться унифицированный критерий. Более значимые законопроекты (особенно если речь идет о принятии или о внесении поправок в учредительные нормативные акты, в «органические» или «конституционно-уставные» законы) требуют введения более высокой нормы квалифицированного большинства (обычно в две трети), чем ординарные законопроекты (простое большинство голосов депутатов, исчисляемое от численного состава)

и тем более процедурные решения (желательно – простое большинство от присутствующих). Таким образом создаются дополнительные гарантии учета прав и законных интересов миноритарных фракций и депутатских групп (которые имеют возможность заблокировать дальнейшее движение законодательной инициативы путем отрицательного голосования, что снижает вероятность их обращения в суды в целях обжалования допустимости закона по процедуре его принятия или наращивания правовых конфликтов в иных допустимых законом формах).

Заключение

На основании изложенного выше можно сделать следующие выводы. При анализе эффективности деятельности субъектов права законодательной инициативы в законодательных органах субъектов РФ целесообразно избегать формальных и количественных показателей, отдавая предпочтение оценке содержания и качества регионального законодательства. Основным объектом реализации права законодательной инициативы являются не новые законопроекты, а поправки к имеющимся нормативным правовым актам. Субъекты права законодательной инициативы имеют условную равноправность; целесообразна дифференциация, с одной стороны, «основных» субъектов права законодательной инициативы (депутаты и региональная исполнительная власть, где имеет место сочетание права на законодательную инициативу и обязанности участия в законопроектных работах), с другой – дополнительных субъектов, которые обладают лишь правом законодательной инициативы и публично не обязаны им пользоваться. Наблюдаются негативные тенденции низкой активности «основных» субъектов права законодательной инициативы или их высокой активности при ненадлежащем качестве; поверхностного изучения депутатами внесенных законопроектов, в том числе вследствие срочности или ограниченности законодательных процедур во времени. Преодоление данных тенденций – одна из задач дальнейшего развития и совершенствования конституций (уставов) и законов субъектов РФ.

Право высшего должностного лица субъекта РФ на законодательную инициативу имеет особую природу, что выражается:

1) в его двойственном статусе как должностного лица Федерации и субъекта РФ;

2) в гарантированной законом возможности самостоятельного издания восполняющих законы подзаконных нормативных правовых актов;

3) в праве промульгации и праве вето в отношении региональных законов (что вступает в определенное противоречие с принципом *nemo iudex in propria causa* – никто не может быть судьей в собственном деле).

Это не означает, что право высшего должностного лица субъекта РФ на законодательную инициативу в законодательном органе субъекта РФ должно быть юридически исключено, но в то же время целесообразно, чтобы законопроекты в региональные парламенты (от имени исполнительной власти) вносились скорее высшими исполнительными органами, чем высшими должностными лицами субъектов РФ. Подобная практика в большей степени отвечала бы конституционным критериям сбалансированного правового регулирования, при котором каждому из участников регионального законодательного процесса отводится своя политико-правовая роль, исходя из его конституционно-правового статуса. При этом в законодательстве целесообразно установить, что высшее должностное лицо и высший исполнительный орган субъекта РФ, а также иные внешние субъекты права законодательной инициативы в региональном парламенте имеют в законодательной процедуре право совещательного голоса, что должно гарантироваться на всех стадиях законодательного процесса (пользование всеми законодательными правами депутата, кроме права на голосование).

Конфликт интересов: Автор заявил об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

Conflict of interests: The author declared no potential conflict of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

Литература / References

1. Каллагов Т. Э. Государственные гарантии народовластия в России. *Образование и право*. 2015. № 1. С. 24–35. [Kallagov T. E. The state guarantees of democracy in the Russia. *Obrazovanie i pravo*, 2015, (1): 24–35. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/tmctz>
2. Блохин П. Д. Структура основных прав и их правомерное ограничение: российская конституционная модель. *Закон*. 2022. № 12. С. 14–33. [Blokhin P. D. The structure and lawful limitations upon fundamental rights: Russian constitutional model. *Statute*, 2022, (12): 14–33. (In Russ.)] <https://doi.org/10.37239/0869-4400-2022-19-12-14-33>

3. Кондрашев А. А., Азиззаде А. К. Участие граждан в реализации своих инициатив: публичные слушания, опросы и правотворческая инициатива (проблемные вопросы). *Аллея науки*. 2021. Т. 1. № 4. С. 863–866. [Kondrashev A. A., Azizzade A. K. Citizens' participation in the implementation of their initiatives: Public hearings, polls and law-making initiative (problematic issues). *Alleia nauki*, 2021, 1(4): 863–866. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/sjtnon>
4. Минх Г. В. Реализация права законодательной инициативы Президентом России как гарантом прав и свобод человека и гражданина. *Обеспечение прав и свобод человека и гражданина в современном мире*: конф. (Москва, 22 ноября – 3 декабря 2016 г.) М.: ООО Проспект, 2017. С. 263–267. [Minkh G. V. Implementation of the right of legislative initiative by the President of Russia as a guarantor of human and civil rights and freedoms. *Ensuring human and civil rights and freedoms in the modern world*: Proc. Conf., Moscow, 22 Nov – 3 Dec 2016. Moscow: LLC Prospekt, 2017, 263–267. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/zdhbej>
5. Исаева К. М., Рамазанов Т. Р. Реализация законодательными органами субъектов РФ права законодательной инициативы в федеральном законодательном процессе. *Образование. Наука. Научные кадры*. 2021. № 1. С. 63–64. [Isayeva K. M., Ramazanov T. R. Implementation by the legislative bodies of subjects of the Russian federation of the right of a legislative initiative in the federal legislative process. *Obrazovanie. Nauka. Nauchnye kadry*, 2021, (1): 63–64. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/fjqvuu>
6. Щепачев В. А. Органы местного самоуправления как субъекты права законодательной инициативы. *Местное право*. 2010. № 1. С. 53–58. [Shchepachev V. A. Local self-government bodies as subjects of the right of legislative initiative. *Mestnoe pravo*, 2010, (1): 53–58. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/mwlzmr>
7. Бортникова А. С. Право законодательной инициативы: понятие, субъекты и механизмы реализации. *Право в современном белорусском обществе*. 2023. № 18. С. 191–202. [Bortnikova A. S. Right of legislative initiative: Concept, subjects and mechanisms of implementation. *Pravo v sovremennom belorusskom obshchestve*, 2023, (18): 191–202. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/bvrpby>
8. Ачкасов В. А. Место института народного представительства в политической традиции: Россия и Запад. *PolitBook*. 2013. № 3. С. 8–42. [Achkasov V. A. The institute of national representation in the political tradition: Russia and West. *PolitBook*, 2013, (3): 8–42. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/sbmwzl>
9. Бикбулатов Т. И. Использование и передача инсайдерской информации в законодательных органах в России и США. *Право. Журнал Высшей школы экономики*. 2014. № 2. С. 101–112. [Bikbulatov T. I. Using and transmitting insider information in the legislative bodies of the Russian Federation and USA. *Law. Journal of the Higher School of Economics*, 2014, (2): 101–112. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/siifyb>
10. Евсеенко Е. Д. Некоторые особенности реализации права законодательной инициативы в Российской Федерации и государствах азиатско-тихоокеанского региона. *Азиатско-тихоокеанский регион: экономика, политика, право*. 2014. Т. 16. № 3-4. С. 117–122. [Evseenko E. D. Some features of the realization of the right of legislative initiative in the Russian Federation and the countries of the Asia-Pacific region. *Pacific Rim: Economics, Politics, Law*, 2014, 16(3-4): 117–122. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/tesqql>
11. Лукин Д. Г. Право законодательной инициативы в законодательных (представительных) органах государственной власти субъектов РФ: дис. ... канд. юрид. наук. Казань, 2005. 231 с. [Lukin D. G. *The right of legislative initiative in the legislative (representative) bodies of state power of the subjects of the Russian Federation*. Cand. Law Sci. Diss. Kazan, 2005, 231. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/nncsyj>
12. Липчанская М. А. Развитие информационной функции институтов представительной демократии в России. *Государственная власть и местное самоуправление*. 2021. № 10. С. 8–13. [Lipchanskaya M. A. The development of the information function of representative democracy institutions in Russia. *Gosudarstvennaia vlast' i mestnoe samoupravlenie*, 2021, (10): 8–13. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/uwfpaf>
13. Савченко Н. А. Реализация органами местного самоуправления права законодательной инициативы в законотворческом процессе субъекта РФ. *Муниципальная служба: правовые вопросы*. 2014. № 3. С. 15–19. [Savchenko N. A. The realization of the local self-government legislative initiative in the legislative process of the subject of the Russian Federation. *Municipal Service: Legal Issues*, 2014, (3): 15–19. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/sgtfnx>
14. Чепурнова Н. М. Профессиональная этика выборных должностных лиц и легитимность государственной власти в России: проблемы взаимосвязи и взаимозависимости. *Публичное право сегодня*. 2018. № 3. С. 25–37. [Chepurnova N. M. Professional ethics of elected officials and the legitimacy of state power in Russia: Problems of interrelation and interdependence. *Public Law Today*, 2018, (3): 25–37. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/vujqtm>
15. Ерыгина В. И. Конституционализация доктрины народного представительства и народного суверенитета. *Научные труды. Российская академия юридических наук: XXIV Междунар. науч.-практ. конф.* (Москва,

- 21–24 ноября 2023 г.) М.: Юрист, 2024. С. 132–140. [Erygina V. I. Constitutionalizing the doctrine of popular representation and popular sovereignty. *Scientific papers. Russian academy of law sciences: Proc. XXIV Intern. Sci.-Prac. Conf.*, Moscow, 21–24 Nov 2023. Moscow: Iurist, 2024, 132–140. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/fedrkt>
16. Трыканова С. А. Муниципальные выборы в РФ как ресурс прямой демократии и легитимности местной власти. *Экономика, педагогика, право*. 2015. № 2. [Trykanova S. A. Municipal elections in the Russian Federation as a resource of direct democracy and legitimacy of local government. *Ekonomika, pedagogika, pravo*, 2015, (2). (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ukiper>
17. Фомичева О. А. Свобода в установлении субъектов права реализации законодательной инициативы как принцип федерализма. *Проблемы статуса современной России: историко-правовой аспект*: Всерос. науч.-практ. конф. (Уфа, 5–6 апреля 2018 г.) Уфа: БашГУ, 2018. С. 57–61. [Fomicheva O. A. Freedom in the establishment of subjects of law for the implementation of legislative initiatives as a principle of federalism. *Problems of the status of modern Russia: Historical and legal aspect*: Proc. All-Russian Sci.-Prac. Conf., Ufa, 5–6 Apr 2018. Ufa: BSU, 2018, 57–61. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/xpzylz>
18. Артанова Е. Н. О субъектах права законодательной инициативы в Российской Федерации и Бразилии. *Правовая политика и правовая жизнь*. 2023. № 4. С. 110–118. [Artanova E. N. On the subjects of the right of legislative initiative in the Russian Federation and Brazil. *Pravovaia politika i pravovaia zhizn*, 2023, (4): 110–118. (In Russ.)] <https://doi.org/10.24412/1608-8794-2023-4-110-118>
19. Сидорова С. В. О лишении права законодательной инициативы Генерального прокурора Российской Федерации. *Новая наука: история становления, современное состояние, перспективы развития*: Междунар. науч.-практ. конф. (Стерлитамак, 13 декабря 2018 г.) Уфа: ООО АМИ, 2018. Ч. 2. С. 235–237. [Sidorova S. V. On the deprivation of the right of legislative initiative of the Prosecutor General of the Russian Federation. *New science: History of formation, current status, and development*: Proc. Intern. Sci.-Prac. Conf., Sterlitamak, 13 Dec 2018. Ufa: LLC AMI, 2018, pt. 2, 235–237. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/voozsm>
20. Абдуллаев М. М. Право законодательной инициативы Конституционного Суда Российской Федерации. *Научный аспект*. 2024. Т. 41. № 5. С. 5553–5557. [Abdullaev M. M. The right of legislative initiative of the Constitutional Court of the Russian Federation. *Nauchnyi aspekt*, 2024, 41(5): 5553–5557. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/xsdtoa>
21. Авакьян С. А. Федеральное Собрание – парламент России. М.: Российский юридический издательский дом, 1999. 432 с. [Avakyan S. A. *The Federal Assembly – The Parliament of Russia*. Moscow: Rossiiskii iuridicheskii izdatelskii dom, 1999, 432. (In Russ.)]
22. Стеничкин Н. Г. Вопросы ведения Верховного Суда Российской Федерации при реализации законодательной инициативы. *Российское правосудие*. 2020. № 10. С. 32–41. [Stenichkin N. G. Issues of Superior Courts of Russian Federation when implementing the legislative initiative. *Rossiiskoe pravosudie*, 2020, (10): 32–41. (In Russ.)] <https://doi.org/10.37399/issn2072-909X.2020.10.32-41>
23. Бондарчук И. В. Статистика и эффективность реализации права законодательной инициативы. *Право и современное государство*. 2024. № 1. С. 33–38. [Bondarchuk I. V. Statistics and effectiveness of the implementation of the right of legislative initiative. *Law and modern states*, 2024, (1): 33–38. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/acsnjg>
24. Змиевский Д. В. Право законодательной инициативы в системе полномочий Конституционного Суда Российской Федерации. *Oeconomia et Jus*. 2021. № 4. С. 46–52. [Zmievskii D. V. The right of legislative initiative in the system of powers of the Russian Federation Constitutional Court. *Oeconomia et Jus*, 2021, (4): 46–52. (In Russ.)] <https://doi.org/10.47026/2499-9636-2021-4-46-52>
25. Адельсеитова А. Б. Система субъектов права законодательной инициативы в зарубежных странах. *Современные проблемы юриспруденции в условиях глобальных вызовов и трансформационных процессов: теория и практика*: Всерос. науч.-практ. конф. с Междунар. уч. (Симферополь, 17–18 апреля 2024 г.) Симферополь: КФУ имени В. И. Вернадского, 2024. С. 53–57. [Adelseitova A. B. The system of subjects of law of legislative initiative in foreign countries. *Modern problems of jurisprudence in the context of global challenges and transformational processes: Theory and practice*: Proc. All Russian Sci.-Prac. Conf. with Intern. Participation, Simferopol, 17–18 Apr 2024. Simferopol: V. I. Vernadsky Crimean Federal University, 2024, 53–57. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/pvgtem>
26. Курятников В. В. Право законодательной инициативы конституционных (уставных) советов субъектов РФ. *Университетские правовые диалоги*: Междунар. науч.-практ. конф. (Челябинск, 30–31 марта 2023 г.) Челябинск: ЮУрГУ, 2023. С. 101–103. [Kuryatnikov V. V. The right of legislative initiative of the constitutional (statutory) councils of the subjects of the Russian Federation. *University legal dialogues*: Proc. Intern. Sci.-Prac. Conf., Chelyabinsk, 30–31 Mar 2023. Chelyabinsk: SUSU, 2023, 101–103. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ryzvf>

27. Нудненко П. В. Административно-правовой статус должностного лица в решениях Конституционного Суда Российской Федерации. *Актуальные проблемы российского права*. 2015. № 2. С. 42–47. [Nudnenko P. V. The administrative legal status of officials as reflected in the decisions of the constitutional court of the Russian Federation. *Actual problems of Russian Law*, 2015, (2): 42–47. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/tkzlep>
28. Бутонова Н. А. Особенности правового статуса депутатов законодательных органов субъектов РФ. *Наука через призму времени*. 2018. № 11. С. 102–104. [Butonova N. A. Features of the legal status of deputies of legislative bodies of subjects of the Russian Federation. *Nauka cherez prizmu vremeni*, 2018, (11): 102–104. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ynhfkx>
29. Миленина Т. Б. Региональная конституционализация и законодательное обеспечение статуса депутатов в субъекте Российской Федерации. *Юридическая наука и практика*. 2019. Т. 15. № 2. С. 83–87. [Milenina T. B. Regional constitutionalization and legislative support of the status of deputies in the subject of the Russian Federation. *Juridical science and practice*, 2019, 15(2): 83–87. (In Russ.)] <https://doi.org/10.25205/2542-0410-2019-15-2-83-87>
30. Арапханова Х. А. Теоретико-правовое обоснование понятия «депутат» в законодательстве субъектов Российской Федерации. *Новый юридический вестник*. 2021. № 9. С. 1–4. [Arapkhanova H. A. Theoretical and legal substantiation of the concept of deputy in the legislation of the subjects of the Russian Federation. *Novyj juridicheskij vestnik*, 2021, (9): 1–4. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/abzzww>
31. Липчанская М. А., Привалов С. А. Тенденции развития машинопроектируемого права и его применение в законотворческом процессе. *Вестник Российской правовой академии*. 2022. № 3. С. 13–18. [Lipchanskaya M. A., Privalov S. A. Trends in the development of machine engineered law and its application in the lawmaking process. *Herald of the Russian Law Academy*, 2022, (3): 13–18. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/zcrnwt>
32. Егиазарян А. А. Преимущества и недостатки электронного голосования. *Развитие современной науки и технологий в условиях трансформационных процессов*: Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 15 апреля 2022 г.) М.: ИП Овчинников Михаил Артурович (Типография Алеф), 2022. С. 53–58. [Egiazaryan A. A. Advantages and disadvantages of electronic voting. *Development of modern science and technology in the context of transformational processes*: Proc. Intern. Sci.-Prac. Conf., Moscow, 15 Apr 2022. Moscow: IP Ovchinnikov Mihail Arturovich (Tipografija Alef), 2022, 53–58. (In Russ.)] <https://doi.org/10.34755/IROK.2022.39.73.032>
33. Ковтун Н. Н., Ковтун И. С. Правовая экспертиза нормативного правового акта в России: в отсутствие предмета и цели, достоверных методик и средств, с необязательностью ее результата. *Юридическая техника*. 2022. № 16. С. 440–447. [Kovtun N. N., Kovtun I. S. Legal examination of a normative legal act in Russia: In the absence of a subject and purpose, reliable methods and means, with the non-requirement of its result. *Juridicheskaja tekhnika*, 2022, (16): 440–447. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/lmfvfh>
34. Фарукшин М. Х. Конституционно-правовые основы участия верхних палат федеральных парламентов в законодательном процессе: сравнительный анализ. *Сравнительное конституционное обозрение*. 2024. Т. 33. № 1. С. 138–160. [Farukshin M. H. Constitutional-legal basis for the participation of second chambers of federal parliaments in the legislative process: A comparative analysis. *Comparative constitutional review*, 2024, 33(1): 138–160. (In Russ.)] <https://doi.org/10.21128/1812-7126-2024-1-138-160>

оригинальная статья

eLibrary EDN: GEKZWV

Обновление китайского права: эндогенная инновация и рецепция

Курышев Евгений Юрьевич

Саратовский военный ордена Жукова Краснознаменный институт войск национальной гвардии Российской Федерации,

Россия, Саратов

eLibrary Author SPIN: 4475-9824

<https://orcid.org/0009-0006-0743-8912>

Kurisheff.ewg@yandex.ru

Аннотация: Предметом исследования выступает эволюция правовой системы Китая с древнейших времен до современности, включая ключевые инновации, заимствования и их взаимодействие с традиционными нормами. Цель – выявить закономерности трансформации китайского права, а также определить роль культурных, политических и внешних факторов в формировании его уникальной гибридной модели. Методы исследования: историко-правовой (изучение кодексов, указов и правовых доктрин разных эпох); сравнительно-правовой (сопоставление китайских и зарубежных правовых институтов); системный подход (оценка взаимосвязи права с экономическими и социальными процессами). В результате установлено, что китайское право прошло путь от конфуцианско-легистского синтеза (баланс морали и жестких норм) до «социализма с китайской спецификой», сочетающего авторитаризм, рыночные механизмы и цифровые технологии. Инновации внедрялись через заимствования, но адаптировались под местные реалии, сохраняя преемственность традиций. Современная правовая система Китайской Народной Республики демонстрирует двойственность: формальная либерализация экономического права соседствует с усилением контроля над обществом через законы о национальной безопасности и систему социального кредита. Опыт Китая подтверждает, что обновление права возможно без полного отказа от культурной идентичности, но требует жесткого политического управления.

Ключевые слова: эволюция права, конфуцианство, легизм, Гоминьдановский кодекс, цифровизация, социальный кредит, инновации в праве, рецепция, эндогенная инновация права, традиция и модернизация, Китайская Народная Республика

Цитирование: Курышев Е. Ю. Обновление китайского права: эндогенная инновация и рецепция. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки.* 2026. Т. 10. № 1. С. 172–178. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-1-172-178>

Поступила в редакцию 29.09.2025. Принята после рецензирования 07.11.2025. Принята в печать 10.11.2025.

original article

History of Chinese Law: Endogenous Innovation and Reception

Evgeniy Yu. Kuryshev

Saratov Military Order of Zhukov Red Banner Institute of National Guard Forces of the Russian Federation, Russia, Saratov

eLibrary Author SPIN: 4475-9824

<https://orcid.org/0009-0006-0743-8912>

Kurisheff.ewg@yandex.ru

Abstract: The article traces the evolution of the legal system in China from ancient times to the present, with a focus on the effect of innovations and borrowings on traditional norms. The author identified the transformation patterns to determine those cultural, political, and external factors that shaped the unique hybrid model of Chinese legal system. The historical and legal method was applied to historical codes, decrees, and legal doctrines. The comparative legal method made it possible to compare and contrast Chinese legal institutions with foreign ones. The systematic approach highlighted the correlation between law, economy, and social processes. Chinese law started as a Confucian-Legalist synthesis, where morality was balanced with strict norms. Later, it was modified by Chinese socialism, which combines authoritarianism with market mechanisms and digital technologies. Innovations entered the system as borrowings but were always adapted to local realities to maintain the cultural continuity. The current legal system of the People's Republic of China

is dual as it binds the formal liberalization of the economic law with strict control over society through national security laws and the social credit system. In China, the legal system managed to develop without abandoning cultural identity because its evolution proceeded under strict political control.

Keywords: evolution of law, Confucianism, Legalism, Kuomintang Code, digitalization, social credit, innovations in law, reception, endogenous innovation of law, traditions vs. modernization, People's Republic of China

Citation: Kuryshev E. Yu. History of Chinese Law: Endogenous Innovation and Reception. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2026, 10(1): 172–178. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-1-172-178>

Received 29 Sep 2025. Accepted after review 7 Nov 2025. Accepted for publication 10 Nov 2025.

Введение

Правовая система Китая (одна из древнейших в мире) представляет собой уникальный пример синтеза традиционных норм, заимствований и радикальных инноваций. Ее эволюция, охватывающая более трех тысячелетий, отражает не только внутренние социально-политические трансформации, но и взаимодействие с внешними культурными и правовыми моделями – от конфуцианско-легистского наследия до западного права и цифровых технологий. Правовая система Китая демонстрирует уникальный симбиоз эндогенных инноваций и рецепции иностранного права. Этот синтез стал ключевым механизмом ее приспособления к вызовам разных эпох – от имперской централизации до цифровой глобализации. Эндогенные инновации, укорененные в традициях философско-правовых доктрин (конфуцианство, легизм), обеспечивали преемственность норм, тогда как рецепция позволяла заимствовать и трансформировать иностранные правовые модели, сохраняя культурную идентичность. Изучение этого взаимодействия критически важно для понимания эволюции китайского права, особенно в контексте его растущего влияния на глобальные правовые тренды. Несмотря на обширные исследования китайского права, его историческая преемственность и роль в формировании современной гибридной модели «социализма с китайской спецификой» остаются предметом дискуссий. Данная статья призвана восполнить этот пробел, предложив комплексный анализ ключевых этапов развития китайского права и механизмов адаптации инноваций.

Цель исследования – выявить закономерности трансформации китайского права, а также определить роль культурных, политических и внешних факторов в формировании его уникальной гибридной модели.

Результаты

Китайское право прошло сложную эволюцию от древних традиций до современной системы. В древний период (около 1600 г. до н. э. – 221 г. до н. э.) китайское право формировалось преимущественно

эндогенно, без существенного влияния внешних правовых систем. Его развитие определяли внутренние философские, религиозные и социальные факторы. Источниками влияния на формирование правовых отношений выступали ритуалы и культ предков. Нормы базировались на сакральных практиках династий Шан-Инь и Чжоу [1]. Ритуалы регулировали отношения между людьми, духами и правителем, формируя основу социального порядка. В эпоху Шан законотворчество связывали с волей духов, которую расшифровывали через гадания на костях (цзягувэнь). Это создавало сакральную легитимность правил. Несмотря на то что конфуцианство оформилось позже, его истоки уходят в чжоуские идеи гармонии, иерархии и морального долга. Конфуций (VI–V вв. до н. э.) подчеркивал роль этики [2], а не формальных законов, что повлияло на позднейшее право. В период сражающихся царств (V–III вв. до н. э.) легисты (Шан Ян, Хань Фэй) предложили систему жестких законов (фа) [3] и наказаний, что стало основой имперского права при Цинь.

Необходимо отметить, что китайская цивилизация развивалась в относительной изоляции из-за гор, пустынь и морей. Контакты с соседями (кочевники, племена юга) не предполагали заимствования правовых моделей, т. к. те не имели развитых систем письменного права. Взаимодействие с кочевыми народами (сюнну или хунну [4]) влияло на военное и административное устройство, но не на правовые принципы, которые оставались привязаны к китайской традиции.

Заимствование (рецепция) правовых элементов из других правовых систем (Месопотамия, Индия, Египет) в целом отсутствовало. Эти цивилизации имели развитые правовые традиции (например, Законы Хаммурапи), но из-за расстояния и непрямых контактов их влияние на древний Китай оставалось ограниченным. Культурные контакты с государствами и народностями Шелкового пути в древний период не были развиты, т. к. его расцвет пришелся к II в. до н. э. (при Хань), т. е. после древнего периода.

Таким образом, в древний период китайское право развивалось как уникальная система, основанная на:

- ритуалах и религиозных практиках;
- философских учениях (конфуцианство, легизм);
- потребностях централизации власти.

Внешние правовые системы не оказали на него прямого влияния, т.к. Китай создавал собственную правовую культуру, которая позже сама стала образцом для соседних государств (Корея, Япония, Вьетнам).

Имперский период (221 г. до н.э. – 1912 г. н.э.) предоставляет исследователю инновационных изменений обширный фактологический материал. Дадим краткую характеристику обновления права в период царствования династий и попытаемся научно обосновать эндогенные процессы и рецепирование норм права из других правовых систем.

Цинь (221–206 гг. до н.э.). В этот период происходит унификация права. Император Цинь Шихуанди, скорее всего, хорошо знал китайскую философию, а личный опыт управления государством через две категории чиновников мотивировал его к созданию единой системы законодательства и изданию строгих законов (фа) с акцентом на наказания [5]. В его действиях просматривается эндогенная инновация права, а в качестве источника эндогенности выступает идеология легизма как философская доктрина и идеологическая система.

Хань (206 г. до н.э. – 220 г. н.э.). Государи этой династии пытались смягчить жестокости предыдущей династии. Развитие права происходит в форме эндогенной инновации на основе синтеза легистских, конфуцианских, даосистских доктрин Китая. Добродетельное (ли) поддерживает традиции, а закон (фа) изменяет, развивает и обновляет закостенелое, застывшее прошлое [5].

Тан (618–907 гг. н.э.). Танский кодекс [6] стал основой для формирования систем соседних государств, развития уголовного права Китая, создания принципов юридической ответственности, внедрения системы классификации преступлений. К инновационным элементам Танского кодекса многие исследователи относят:

- учет смягчающих обстоятельств;
- разграничение ролей участников преступления;
- систему откупов (замену наказания выплатой меди);
- детальную классификацию правонарушений.

Необходимо отметить, что Танский кодекс продемонстрировал высокий уровень правовой мысли своего времени и заложил фундамент для дальнейшего развития законодательства в Восточной Азии. Танский кодекс – продукт эндогенной инновации китайского права, унаследовавший принципы от династий Цинь, Хань и Суй. Внешние влияния (буддизм, контакты с кочевниками) не затронули его

структуру, но могли косвенно повлиять на отдельные гуманистические элементы. Его уникальность – в синтезе легистской строгости и конфуцианской этики, что сделало его эталоном для Кореи, Японии и Вьетнама. Его принципы и подходы сохраняли актуальность на протяжении многих столетий.

Сун (960–1279 гг.). Правовая система династии Сун стала ответом на бурный экономический рост, урбанизацию и коммерциализацию общества. В отличие от предыдущих эпох, где доминировало уголовное право, при Сунах произошла институционализация гражданско-правовых отношений, особенно в сфере торговли, собственности и договоров. Предпосылками правовых изменений выступили:

- экономический бум (рост городов и населения; расцвет ремесел; активное использование бумажных денег и векселей);
- социальные сдвиги (усиление роли купечества и ремесленных гильдий; усложнение имущественных отношений, в том числе развитие арендных отношений, кредитование).

В результате этих социально-экономических процессов происходит эволюционное обновление гражданского права. Появляется обязательная письменная форма для сделок с недвижимостью. В земельных арендных отношениях устанавливается фиксация сроков, условий оплаты и прав арендатора. Развиваются залоговые соглашения и трудовые контракты (найм работников с указанием обязанностей и вознаграждения). В этот же период развивается нотариальное заверение сделок, проводятся земельные реформы (легализация купли-продажи земли).

В наследственном праве вкрапляются инновационные правовые конструкции:

- равное деление имущества между сыновьями;
- доленое наследование для дочерей в случае отсутствия мужских наследников;
- возможность распределения имущества по воле усопшего, но с учетом интересов семьи.

Инновационно развиваются:

- налоговая система (например, торговые пошлины «шибо» взимались на заставах и рынках; введен налог на прибыль для крупных купцов) [7];
- процессуальное право (специальные чиновники рассматривали конфликты между купцами; использовался арбитраж и медиация через гильдии).

Необходимо отметить рост инноваций в правовой практике. Например, «Сунский уголовный кодекс» включал разделы о торговых правонарушениях [8], а указы императоров (шэнчжи) [9] дополняли законы в ответ на новые вызовы и правовые проблемы. Сборники судебных решений (например, «Цинмин цзи») использовались как руководство для чиновников.

В конечном итоге инновации в системе китайского права, правоприменении повлияли на рост правовой грамотности (появились профессиональные писцы, помогавшие составлять договоры; получили распространение юридические справочники для населения). Эпоха Сун стала переломным этапом в истории китайского права, где гражданские и торговые отношения впервые получили детальную правовую регламентацию. Это создало основу для рыночной экономики, но сохранило жесткий государственный контроль. Многие инновационные правовые элементы (письменные договоры, арбитраж, защита собственности) предвосхитили элементы современного коммерческого права.

Инновации в праве эпохи Сун были преимущественно внутренним ответом на экономические вызовы. Внешние влияния носили косвенный характер и касались:

- практик ведения международной торговли (векселя, партнерства);
- технических аспектов (учет, транспортировка);
- этических норм, усиленных межкультурными контактами.

Таким образом, правовая система Сун оставалась уникальным синтезом конфуцианской морали, легистской строгости и прагматизма растущей рыночной экономики, что сделало ее эталоном для последующих династий.

Мин (1368–1644 гг.). Несмотря на политику изоляционизма династии Мин, ее правовая система сохранила косвенное влияние монгольского периода Юань и элементы межкультурного обмена, хотя основой остались конфуцианско-легистские традиции. Например, «Законы Великой династии Мин» [10] оставались преимущественно китайским сводом законов по следующим причинам: конфуцианская основа (90 % статей касались уголовного и административного права, регулируя иерархию, ритуалы и семейные отношения в рамках конфуцианской этики); реставрация Танских образцов (Минские законы сознательно копировали структуру Танского кодекса («пять наказаний», «десять зол»); изоляционизм (после экспедиций Чжэн Хэ (1405–1433 гг.) династия ограничила контакты с внешним миром, что минимизировало заимствования).

Правовая система династии Мин демонстрирует минимальное прямое заимствование иностранных норм, но включает косвенные влияния через наследие Юань в административном управлении; адаптацию военных и торговых практик, связанных с иностранными технологиями; локальные исключения для этнических и религиозных меньшинств. «Законы Великой династии Мин» закрепили статус Китая как самодостаточной правовой цивилизации, где внешние элементы растворялись в доминирующей конфуцианско-легистской парадигме.

Цин (1644–1912 гг.). Династия Цин, основанная маньчжурами, изначально сохраняла традиционную китайскую правовую модель, унаследованную от Мин [11]. Однако к концу XIX в. под давлением западных держав и внутренних кризисов начались попытки модернизации, заимствовавшей элементы европейского и японского права. Этот процесс остался незавершенным из-за падения империи, но заложил основы для будущих реформ.

Ключевыми заимствованиями (рецепция) из западного права в этот период явились:

- в уголовном праве: отказ от коллективной ответственности семьи преступника; введение понятия *умысел* и *неосторожность*;
- в гражданском праве: разработка гражданского кодекса (не завершен), признававшего частную собственность и договорную свободу;
- в международном праве: попытки освоить европейские нормы дипломатии и суверенитета для отмены неравноправных договоров.

В конечном итоге правовая система Цин так и не стала полноценно «современной». Однако реформы конца XIX – начала XX в. заложили основу для кодексов Китайской Республики, продемонстрировали кризис традиционной модели под давлением глобализации, стали первым опытом синтеза китайских и западных правовых принципов, продолжившимся в XX в.

Республиканский период (1912–1949 гг.). После Синьхайской революции (1911 г.) [12] Китайская Республика предприняла радикальные попытки модернизации права, опираясь на европейские (преимущественно германские и швейцарские) модели. Несмотря на ограниченную реализацию из-за войн и внутренних конфликтов, эти реформы заложили основу современного права Тайваня и стали важным этапом в переходе от традиционной конфуцианской системы к светскому законодательству.

Источниками заимствований являлись германское и швейцарское право. Гражданский кодекс Германии повлиял на структуру китайского кодекса [13], особенно в разделах о обязательственном праве и праве собственности. Например, принцип свободы договора, защита добросовестного приобретателя рецептированы в Гоминьдановском Гражданском кодексе (ст. 153 и 801 соответственно). Швейцарский Гражданский кодекс стал образцом для семейного и наследственного права (равенство супругов в браке; упрощенная процедура развода).

Особенностями рецепции европейского права в Китае являлось японское посредничество [14]. Япония, ранее перенявшая германские модели, служила «мостом» для Китая. Например, положения о корпоративном праве были адаптированы через японский Торговый кодекс 1899 г.

Республиканские реформы права стали первой попыткой синтеза китайской и западной правовых традиций. Несмотря на ограниченный успех, они создали правовую базу для экономики смешанного типа, продемонстрировали совместимость китайского общества с элементами индивидуализма и правового равенства, заложили основу будущих реформ в Гонконге, Тайване и Сингапуре.

Таким образом, инновации в праве республиканского периода Китая предопределили радикальный разрыв с традиционной конфуцианско-маньчжурской правовой системой. Под влиянием западных моделей (Германия, Швейцария, Япония) были введены принципиально новые правовые институты, хотя их реализация осталась частичной из-за политической нестабильности. Инновации в праве республиканского периода, во-первых, создали правовой каркас для современного государства, повлияв на Тайвань [15] и косвенно на реформы КНР после 1978 г. Во-вторых, впервые в истории Китая ввели принцип равенства перед законом, включая женщин и этнические меньшинства. В-третьих, заложили основу для рыночной экономики, отделив право от традиционной морали. Однако разрыв между законодательством и практикой, а также политические потрясения не позволили этим реформам стать полноценной правовой революцией.

Китайская Народная Республика (1949–2020-е гг.). Правовая система КНР прошла путь от радикального отрицания традиционного и «буржуазного» права до создания гибридной модели, сочетающей социалистическую идеологию, рыночные механизмы и цифровые технологии. Ключевые инновации в праве связаны с экономическими реформами, технологическим прогрессом и усилением роли государства.

Ранний период (1949–1978 гг.). Данный период характеризуется революционным развитием права, в частности:

- уничтожением старой системы (отмена Гоминьдановских кодексов (1950 г.); ликвидация частной собственности на землю и средства производства);
- становлением «Народного права» (законы заменялись декретами и директивами компартии; суды руководствовались «классовым подходом»: враги революции (помещики, капиталисты) не имели правовой защиты);
- развитием коллективизации (система хукоу (прописка) закрепила разделение на городское и сельское население, ограничив миграцию).

Реформы Дэн Сяопина (1978–1990-е гг.). Инновации в праве в эти годы выражались в форме рецепции. Конституция 1982 г. [16] закрепила «многоукладную экономику» при доминировании госсектора,

а также восстановила судебную систему, упраздненную в культурную революцию [17].

В «экономическое законодательство» рецептированы нормы, направленные на привлечение иностранных инвестиций (Закон о совместных предприятиях 1979 г.) [18]. Развивается защита интеллектуальной собственности (Патентное право 1984 г.) [19]. В уголовном законодательстве отменены «контрреволюционные преступления», введены санкции за экономические преступления (коррупция, мошенничество).

Современный этап (2000-е – 2020-е гг.): цифровизация и глобальное влияние. На сегодняшний день право КНР быстро обновляется [20; 21]. Обновление права осуществляется на основе современной цифровой эндогенности и рецепции эффективных элементов иностранных правовых систем. Первый в истории КНР единый гражданский кодекс регулирует договоры, собственность, брак и наследство. В кодексе закрепляется признание цифровых активов (виртуальная валюта) в качестве объекта права. Законом о кибербезопасности (2017 г.) [22] устанавливается контроль над данными, цензура контента. Законом о персональных данных (2021 г.) [23] определены жесткие правила сбора информации, обязательное хранение данных на серверах в Китае.

Необходимо особо отметить созданную и нормативно закреплённую систему социального кредита – системы оценки граждан и компаний, где нарушения законов (неоплаченный штраф) ведут к ограничениям в правах (покупка билетов, доступ к кредитам).

Инновационным изменениям подверглись международное право (инициатива «Пояс и путь» [24; 25]: создание транснациональных арбитражных судов для разрешения споров между китайскими и иностранными компаниями); уголовное право (ужесточение наказаний за коррупционные преступления).

Заключение

Инновации в современном праве Китайской Народной Республике отражают двойственную стратегию. С одной стороны, развивается экономическая либерализация – создание предсказуемой правовой среды для бизнеса, а с другой – политический авторитаризм – усиление контроля над обществом через цифровые технологии и репрессивные законы. Эта модель, несмотря на критику, демонстрирует эффективность в поддержании стабильности и экономического роста, становясь образцом для других авторитарных режимов. Современное китайское право – гибридная система, сочетающая социалистические принципы, рыночные реформы и цифровой контроль.

Конфликт интересов: Автор заявил об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

Conflict of interests: The author declared no potential conflict of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

Литература / References

1. Кузьмин Н. А. Культ предков в древнем Китае (период Шан и Чжоу). *Общество и государство в Китае*. 2016. Т. 46. № 1. С. 384–389. [Kuzmin N. A. The cult of ancestors in ancient China: Shang and Zhou periods. *Obshchestvo i gosudarstvo v Kitae*, 2016, 46(1): 384–389. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/vilqqf>
2. Мархель Е. Ю. Даосизм и конфуцианство как альтернативные пути развития древнекитайского общества. *Вестник Томского государственного университета*. 2014. № 384. С. 50–52. [Markhel E. Yu. Taoism and Confucianism alternative ways of development of ancient Chinese society. *Tomsk State University Journal*, 2014, (384): 50–52. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/sioztf>
3. Ишкuvatова Л. М., Ткаченко А. В. Категории «Ли» и «Фа» в правовом поле традиционного Китая. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*. 2015. № 3. С. 20–23. [Ishkuvatova L. M., Tkachenko A. V. "Li" and "Fa" categories in traditional China legal boundaries. *Review of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian Research*, 2015, (3): 20–23. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ugwcjp>
4. Дашковский П. К. Религиозный аспект политической культуры и служители культа у кочевников Центральной Азии в хуннуско-сяньбийско-жужанский период. *Известия Алтайского государственного университета*. 2008. № 4-2. С. 36–45. [Dashkovsky P. K. Religious aspect of political culture and ministers of religion of central Asia nomads in Khunnu-Zhuzhan period. *Izvestiya of Altai State University*, 2008, (4-2): 36–45. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/kzyefv>
5. Козлихин И. Ю. Китайская правовая традиция. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Право*. 2016. № 3. С. 4–13. [Kozlikhin I. Yu. The Chinese legal tradition. *Vestnik of Saint Petersburg University. Law*, 2016, (3): 4–13. (In Russ.)] <https://doi.org/10.21638/11701/spbu14.2016.301>
6. Моисеева О. Г., Авилова О. Е. Наказания в китайском праве династии Тан. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. 2019. № 2. С. 104–106. [Moiseeva O. G., Avilova O. E. Punishments in Chinese law of the Tang Dynasty. *Humanities, Social-Economic and Social Sciences*, 2019, (2): 104–106. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/zashsx>
7. Николаев А. М. Управления морской торговли в средневековом Китае. *Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке*. 2012. № 3. С. 71–75. [Nikolaev A. M. Departments of maritime affairs in medieval China. *Humanities Research in the Russian Far East*, 2012, (3): 71–75. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/pzzjwd>
8. Мыльникова Ю. С. Важнейшие источники китайского традиционного права X–XIII веков и их характеристика. *Государство и право в XXI веке*. 2015. № 2. С. 20–24. [Mylnikova Yu. S. The most important legal sources of Chinese traditional law in X–XIII centuries and their characteristics. *Gosudarstvo i pravo v XXI veke*, 2015, (2): 20–24. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/umuksj>
9. Пхунтхасан П. П. «Высшие королевские постановления» в китайской традиции: эволюция жанра и его потенциал для изучения истории буддизма. *Общество: философия, история, культура*. 2025. № 7. С. 121–128. [Phunthasan P. P. "Supreme royal decrees" in the Chinese tradition: Evolution of the genre and its potential for the study of Buddhist history. *Society: Philosophy, History, Culture*, 2025, (7): 121–128. (In Russ.)] <https://doi.org/10.24158/fik.2025.7.16>
10. Свистунова Н. П. Глава 18 «разбой и воровство» «законов Великой династии Мин». *Общество и государство в Китае*. 2017. Т. 47. № 2. С. 108–226. [Svistunova N. P. Chapter 18 "Robbery and Thievery" of the "Great Ming Code". *Society and State in China*, 2017, 47(2): 108–226. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/yqvpqf>
11. Поликарпова Е. В. Трансформация Китайской государственности в новое и новейшее время. *Lex Russica*. 2016. № 2. С. 147–174. [Polikarpova E. V. The transformation of the Chinese state in modern and contemporary times. *Lex Russica*, 2016, (2): 147–174. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17803/1729-5920.2016.111.2.147-174>
12. Ли Ч. О некоторых важных проблемах Синхайской революции (1911) в Китае. *Россия и АТР*. 2012. № 2. С. 154–161. [Li Ch. On Some major problems of Xinhai revolution in China. *Russia and the Pacific*, 2012, (2): 154–161. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/paayxr>
13. Трошинский П. В. Кодификация гражданского законодательства Китая. *Журнал зарубежного законодательства и сравнительного правоведения*. 2021. Т. 17. № 2. С. 56–68. [Troshchinskiy P. V. Codification

- of Chinese civil law. *Journal of Foreign Legislation and Comparative Law*, 2021, 17(2): 56–68. (In Russ.)] <https://doi.org/10.12737/jflcl.2021.017>
14. Трикоз Е. Н., Швеца А. А. Система источников традиционного японского права. *Общество и право*. 2020. № 1. С. 132–139. [Trikoz E. N., Shvets A. A. The system of sources of traditional Japanese law. *Society and Law*, 2020, (1): 132–139. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/mciyhf>
 15. Морозов Ю. В. Тайвань как яблоко раздора во взаимоотношениях КНР и США. *Китай в мировой и региональной политике. История и современность*. 2024. Т. 29. № 29. С. 186–202. [Morozov Yu. V. Taiwan as a "bone of contention" in relations between China and the USA. *China in World and Regional Politics. History and Modernity*, 2024, 29(29): 186–202. (In Russ.)] <https://doi.org/10.48647/ICCA.2024.47.11.013>
 16. Базина О. О. Конституция Китайской Народной Республики 1982 г.: История создания, принятия и внесения поправок. *Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 4: Государство и право*. 2025. № 1. С. 57–70. [Bazina O. O. The constitution of the People's Republic of China of 1982: History of creation, adoption and amendments. *Social Sciences and Humanities. Domestic and Foreign Literature. Series 4: State and Law*, 2025, (1): 57–70. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/uwypua>
 17. Трошинский П. В. Правовая система Китайской Народной Республики: становление, развитие и характерные особенности. *Вестник Университета имени О. Е. Кутафина*. 2015. № 5. С. 99–117. [Troshchinskiy P. V. Legal system of the People's Republic of China: Formation, development and peculiarities. *Courier of the Kutafin Moscow State Law University*, 2015, (5): 99–117. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/vclhux>
 18. Саукина Ю. О. Законодательство КНР о паевых совместных предприятиях китайского и иностранного капитала. *Международное сотрудничество евразийских государств: политика, экономика, право*. 2015. № 2. С. 103–106. [Saukina Yu. O. Law of the PRC on the mutual joint ventures of Chinese and foreign capital. *International Cooperation of Eurasian States: Politics, Economics, Law*, 2015, (2): 103–106. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/uuyvddn>
 19. Попова Е. О. Становление и развитие патентного права Китая. *Вестник науки и образования*. 2015. № 3. С. 135–136. [Popova E. O. Formation and development of China's patent law. *Vestnik nauki i obrazovaniia*, 2015, (3): 135–136. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/tsiodr>
 20. Пахомова М. А. Специфика взаимоотношений государства и бизнеса в современном Китае. *Евразийская интеграция: экономика, право, политика*. 2023. Т. 17. № 3. С. 168–178. [Pakhomova M. A. The specifics of the state-business relations in modern China. *Eurasian Integration: Economics, Law, Politics*, 2023, 17(3): 168–178. (In Russ.)] <https://doi.org/10.22394/2073-2929-2023-03-168-178>
 21. Кормановский М. В. Характерные особенности современной правовой системы Китайской Народной Республики и причины их возникновения. *E-Scio*. 2021. № 11. С. 668–683. [Kormanovskiy M. V. Characteristic features of the modern legal system of the People's Republic of China and the reasons for their occurrence. *E-Scio*, 2021, (11): 668–683. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/shffjq>
 22. Балакин Д. А., Аликберова А. Р. Особенности Закона о кибербезопасности Китайской Народной Республики 2017 г. и международная реакция на его принятие. *Современные востоковедческие исследования*. 2023. Т. 5. № 2. С. 152–163. [Balakin D. A., Alikberova A. R. Features of the 2017 cybersecurity law of the People's Republic of China and international reaction to its adoption. *Modern oriental studies*, 2023, 5(2): 152–163. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ceiiok>
 23. Гун Н. Защита персональных данных в Китае: законодательство в цифровую эпоху. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Право*. 2023. Т. 14. № 1. С. 159–172. [Gong N. Protection of personal data in China: Legislation in the digital age. *Vestnik of Saint Petersburg University. Law*, 2023, 14(1): 159–172. (In Russ.)] <https://doi.org/10.21638/spbu14.2023.110>
 24. Киреева А. А. «Инициатива пояса и пути»: содержание, цели и значение. *Сравнительная политика*. 2018. Т. 9. № 3. С. 61–74. [Kireeva A. A. Belt and road initiative: Overview, objectives and implications. *Comparative Politics*, 2018, 9(3): 61–74. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/xtkusd>
 25. Виноградов А. О., Данилюк С. А. Эволюция Инициативы «Пояс и путь» (2021–2023). *Китай в мировой и региональной политике. История и современность*. 2024. Т. 29. № 29. С. 136–153. [Vinogradov A. O., Danilyuk S. A. Present evolution of the belt and road initiative at the present stage (2021–2023). *China in World and Regional Politics. History and Modernity*, 2024, 29(29): 136–153. (In Russ.)] <https://doi.org/10.48647/ICCA.2024.32.87.010>

оригинальная статья

eLibrary EDN: BVAOVE

Частно-правовые аспекты функционирования метавселенных на примере маркетплейсов

Аксенов Вадим Аркадьевич

Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Россия, Москва

eLibrary Author SPIN: 1839-1518

<https://orcid.org/0000-0003-1560-7633>

wippyu@yandex.ru

Аннотация: Цифровизация активно трансформирует общественную жизнь, а ускоренное развитие цифровых технологий знаменует переход сети Интернет к новому этапу Web 3.0. В ходе этого перехода возникают совершенно новые уникальные явления, такие как метавселенная, а маркетплейсы проходят трансформацию. Образуется цифровая среда, которая устроена совершенно иначе, чем объективная действительность. Этот факт представляет собой вызов для правоприменителей и законодателей всех государств. Цель – проанализировать частно-правовые проблемы функционирования метавселенных, связанные с действием правовых норм в цифровой среде, статусом цифровых аватаров и оборотом цифрового имущества на маркетплейсах. Выявлена проблематика функционирования маркетплейсов в метавселенных: ограниченность правовых способов защиты в связи с технологическими особенностями распределенных реестров; проблема перехода интеллектуальных прав при покупке NFT. Обозначены подходы к правовому статусу цифровых аватаров. Проанализирована проблема действия норм права в цифровой среде метавселенной. В результате установлено, что правовая природа цифрового аватара, специфика оборота цифровых активов и функционирования маркетплейсов, а также вопросы о соотношении действующих правовых институтов и о необходимости формирования «права метавселенной» указывают на необходимость выработки особого юридического подхода к данному феномену.

Ключевые слова: метавселенная, цифровая среда, цифровой аватар, цифровое имущество, цифровой земельный участок, блокчейн, NFT, интеллектуальные права, маркетплейс

Цитирование: Аксенов В. А. Частно-правовые аспекты функционирования метавселенных на примере маркетплейсов. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки.* 2026. Т. 10. № 1. С. 179–190. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-1-179-190>

Поступила в редакцию 03.10.2025. Принята после рецензирования 19.12.2025. Принята в печать 22.12.2025.

original article

Private Law Aspects of Metaverses: The Case of Marketplaces

Vadim A. Aksenov

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Russia, Moscow

eLibrary Author SPIN: 1839-1518

<https://orcid.org/0000-0003-1560-7633>

wippyu@yandex.ru

Abstract: Digitalization transforms public life as the Internet moves on to Web 3.0. This shift gives rise to the entirely new phenomenon of metaverse, which totally transforms the role and function of digital marketplaces. This digital environment has a fundamentally different structure from the objective reality. This fact poses a challenge for law enforcement agencies and legislators worldwide. This article examines the private law challenges related to metaverses, with particular attention to legal norms in digital environments, the legal status of digital avatars, and the circulation of digital assets on metaverse marketplaces. It describes the core elements of the metaverse, as well as the challenges that marketplaces have to face as part of metaverses, e.g., the limited legal remedies caused by blockchains, the transfer of intellectual property rights when purchasing NFT, etc. A review of the legal status of digital avatars revealed the problem of legal norms in the digital metaverse. The legal nature of digital avatars and the specifics of digital asset circulation and marketplace operations question the correlation of digital environment with existing legal institutions. The need to develop a metaverse law requires a distinct legal approach to this phenomenon.

Keywords: metaverse, digital environment, digital avatar, digital property, digital land plot, blockchain, NFT, intellectual rights, marketplace

Citation: Aksenov V. A. Private Law Aspects of Metaverses: The Case of Marketplaces. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2026, 10(1): 179–190. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-1-179-190>

Received 3 Oct 2025. Accepted after review 19 Dec 2025. Accepted for publication 22 Dec 2025.

Введение

Несмотря на свою многовековую выдержку, римская юридическая мысль остается актуальной и по настоящее время. Так римское изречение *где общество, там и право* (лат. *Ubi societas, ibi ius*) прямо наводит на мысль о том, что даже если общество находится в «цифровом мире» метавселенной, оно все равно нуждается в правовом регулировании.

Метавселенные (англ. *Metaverse*) активно проникают в правовую плоскость, например, в Колумбии суд провел заседание в метавселенной¹. Представляется, что такого рода практика может быть особенно эффективной в контексте разрешения цифровых споров как отдельной категории дел, связанных с криптоактивами, криптовалютами и смарт-контрактами. Однако, как отмечают некоторые авторы, единого международно-признанного подхода к урегулированию цифровых споров не имеется [1, с. 704]. Проникновение метавселенных происходит также в рамках имущественного оборота, например, некоторые организации выдают кредиты на покупку «цифровой недвижимости» в маркетплейсе метавселенной Decentraland². Вопросы правового регулирования метавселенных поднимаются на государственном уровне – в некоторых юрисдикциях разрабатываются национальные стратегии по развитию метавселенных. К примеру, в Объединенных Арабских Эмиратах разработана стратегия, направленная на развитие компаний в метавселенных и создание виртуальных рабочих мест³. О необходимости правового осмысления метавселенных утверждают и в государственных органах Российской Федерации⁴.

Таким образом, в настоящий момент происходит интенсивное развитие метавселенных. Многие ученые справедливо отмечают, что метавселенные это инновационный шаг в будущее, который может предложить человечеству многое [2, с. 5]. Однако

большинство государств находятся только на этапе правового осмысления метавселенных.

Отметим, что метавселенная – это не отдельно взятое и принципиальное новое явление, а закономерное развитие старых технологий. Для подтверждения этого тезиса достаточно взглянуть на хронологию развития сети Интернет:

1. На этапе зарождения сети Интернет контент был статичен и взаимодействие носило ограниченный характер. Пользователи в основном потребляли контент, не имея возможности активно взаимодействовать с ним. Основной характер взаимодействия – чтение. Интерактивный характер взаимодействия зачастую отсутствовал. Этот этап развития сети Интернет именуется Web 1.0, или «статический интернет», период которого длился примерно с 1990 по 2004 г.

2. На следующем этапе пользователи самостоятельно создают контент на централизованных площадках. Пользователи становятся не только потребителями, но и создателями контента. Развиваются социальные сети, блоги, видео-платформы. Так возникают и популяризируются такие сервисы, как, например, YouTube, Wikipedia или ВКонтакте в России. Появляются различного рода огромные цифровые транснациональные корпорации-монополисты, которые владеют огромным объемом данных пользователей. Этот период обозначается Web 2.0, его также можно назвать «социальным интернетом», который начал формироваться примерно с 2004 г.

3. Примерно с 2020 г. начинается свое развитие Web 3.0, или «децентрализованный интернет». Web 3.0 направлен на то, чтобы контроль над данными находился у самих пользователей. Его неотъемлемыми чертами являются: децентрализация, цифровая экономика, открытые и «умные веб-сайты» с машинным обучением, смарт-контракты,

¹ Isabel Woodford. Colombia court moves to metaverse to host hearing. *Reuters*. 25 Feb 2023. URL: <https://www.reuters.com/world/americas/colombia-court-moves-metaverse-host-hearing-2023-02-24/> (accessed 2 Sep 2025).

² Марина Трубилина. Взять ипотеку на виртуальную недвижимость смогут «жители» метавселенных. *Российская газета*. 08.02.2022. URL: <https://rg.ru/2022/02/08/vziat-ipoteku-na-virtualnuiu-vedvizhimos-smogut-zhiteli-metavselennyh.html> (дата обращения: 06.09.2025).

³ Dubai Metaverse Strategy. The official portal of the UAE Government. URL: <https://u.ae/en/about-the-uae/strategies-initiatives-and-awards/strategies-plans-and-visions/government-services-and-digital-transformation/dubai-metaverse-strategy> (accessed 2 Sep 2025).

⁴ В Совете Федерации обсудили правовые аспекты регулирования метавселенных. *Совет Федерации Федерального Собрания Российской Федерации*. 19.09.2022. URL: http://council.gov.ru/events/main_themes/138419/ (дата обращения: 06.09.2025).

метавселенные. Ключевая особенность состоит в том, что пользователь не только потребляет и создает контент, но и пользуется децентрализованными финансами (англ. *decentralized finance*), участвует в корпоративных отношениях в децентрализованных автономных организациях (англ. *decentralized autonomous organization* (далее – ДАО)), является стороной гражданско-правовых сделок посредством использования смарт-контрактов, владеет цифровой валютой. Иными словами, Web 3.0 условно дублирует реальную жизнь человека, но уже в цифровой среде.

Метавселенные являются, как правило, децентрализованными платформами, которые выступают воплощением Web 3.0. Некоторые авторы подчеркивают, что архитектура метавселенной заключается в интеграции человеческого, физического и цифрового миров [3]. Учитывая комплексный характер метавселенной, подобное утверждение представляется обоснованным.

Таким образом, метавселенная – это ключевой шаг к переходу сети Интернет в формат версии Web 3.0, который потенциально позволяет обеспечить децентрализацию, транспарентность, абсолютную интерактивность для пользователей сети Интернет. Вместе с тем остается не совсем ясным механизм функционирования права в иммерсивной среде метавселенной.

Цель исследования – проанализировать частно-правовые проблемы функционирования метавселенных, связанных с действием правовых норм в цифровой среде, статусом цифровых аватаров и оборотом цифрового имущества на маркетплейсах.

Результаты

Особенности и основные элементы метавселенных

Понятие метавселенной носит комплексный характер и состоит из ряда компонентов, которые позволяют раскрыть ее в полной мере. Иллюстрацией подобного комплексного подхода может служить модель «токена-контейнера прав», в рамках которой токен функционирует в качестве своего рода «контейнера» для прав различной природы, будь то права из акций, вещные права или права, возникающие из лицензионных договоров [4, с. 1158].

Отдельные исследователи отмечают, что есть существенный прогресс в развитии современных метавселенных в сравнении с прошлыми метавселенными, такими как "Second Life", а именно упор на мобильные приложения, большее погружение, использование блокчейн технологии и, как следствие, рост роли экономических аспектов метавселенных [5, с. 4].

Действительно, современные метавселенные привлекают внимание пользователей за счет своей доступности и возможности использования инфраструктуры мобильных приложений. Таковым, например, является популярный среди подростков Roblox. Дети с помощью смартфона могут создать аккаунт и погрузиться в мир одноименной метавселенной, который, по сути, привлекает подростков, являясь для них «игровой песочницей». В этой метавселенной также есть и экономическая составляющая. Так в метавселенной Roblox правообладатель товарного знака люксовой одежды Gucci организовал мероприятие, где продал «цифровую сумку», которая стоила изначально 475 Робуксов (валюта в Roblox), что эквивалентно 5 долларам США, однако в итоге ее приобрели за 4115 долларов США⁵.

Существуют метавселенные, которые в своей сущности построены на создании цифровых активов и торговле этими активами, например, метавселенная Decentraland. Это метавселенная, где пользователи создают цифровые земельные участки в виде так называемых невзаимозаменяемых токенов (англ. *non-fungible token* (далее – NFT)). Впоследствии NFT цифровых земельных участков можно продать на маркетплейсе Decentraland [6, с. 88].

Одним из элементов метавселенных в их актуальном положении является экономическая составляющая, поскольку в рамках метавселенной можно создавать, приобретать, продавать «цифровое имущество» и тем самым осуществлять гражданский оборот. Этот подход разделяется и другими исследователями. В этом контексте справедливо указание И. В. Понкина: «важным характеристическим признаком кибер-мета-вселенной является наличие собственной экономики, имеющей аналог реальной стоимости и сложным образом опосредованно сопряженной с экономикой реального сектора» [7, с. 120].

При этом сделки с «цифровым имуществом» метавселенной не урегулированы правовыми нормами в полной мере, а гражданско-правовой режим объектов метавселенной носит неопределенный характер. В этой связи И. З. Аюшеева отмечает: «Большинство объектов, которые формируются виртуально в цифровой среде, способны стать объектами имущественных прав. Для таких объектов, если они явились результатом творчества, наиболее подходит режим результатов интеллектуальной деятельности, когда осуществляется распоряжение не самим объектом, а исключительным правом его использования в том или ином объеме» [8, с. 55]. М. Н. Малеина утверждает: «представляется правильным считать виртуальное

⁵ Natalie Clayton. Someone spent over \$4,000 on this Gucci bag in Roblox. *PCGamer*. 7 Jun 2021. URL: <https://www.pcgamer.com/someone-spent-over-dollar4000-on-this-gucci-bag-in-roblox/> (accessed 2 Sep 2025).

имущество, в том числе метадома, частью (элементом) программных средств. Соответственно, должен использоваться правовой режим результатов интеллектуальной деятельности» [9, с. 41].

Такой подход исследователей представляется верным, однако следует исходить из конкретно рассматриваемого «цифрового имущества». Например, в маркетплейсе метавселенной Sandbox «цифровое имущество» представлено в NFT – там можно купить NFT персонажа или NFT игрового меча⁶. Приобретая NFT условного персонажа или иное «цифровое имущество», покупатель получает право владения уникальным токеном, однако наличие этого уникального токена у покупателя не гарантирует автоматический переход исключительных прав на этого персонажа (модель, дизайн). Исключительные права на дизайн, графическую модель персонажа остаются у правообладателя до тех пор, пока он отдельно не заключит договор об отчуждении исключительного права в рамках ст. 1234 ГК РФ. На «цифровое имущество» метавселенной распространяется режим интеллектуальной собственности в контексте, например, дизайна персонажа или графической модели игрового меча, однако необходимо изучать пользовательские соглашения конкретных метавселенных и анализировать сущность конкретного NFT – содержится ли в нем результат интеллектуальной деятельности. Например, графическая модель персонажа или игрового меча в метавселенной Sandbox будет являться результатом интеллектуальной деятельности, поскольку они созданы в результате творческого труда в цифровой объемно-пространственной форме, что соответствует смыслу пунктов 3 и 7 ст. 1259 ГК РФ и п. 80 Постановления Пленума ВС РФ от 23.04.2019 № 10 «О применении части четвертой Гражданского кодекса Российской Федерации». Эта графическая модель персонажа или меча в метавселенной Sandbox заключена в NFT, следовательно, на этот NFT распространяется правовой режим интеллектуальной собственности.

В то же время на некоторые NFT может не распространяться правовой режим объектов интеллектуальной собственности (своего рода «пустой» NFT). Например, таким является цифровой земельный участок в метавселенной Decentraland, который представляет собой лишь определенную часть виртуального пространства с координатами на карте метавселенной Decentraland, хотя его можно заполнить виртуальными объектами, которые могут являться объектами интеллектуальной собственности. Процесс заполнения такого участка осуществляется посредством создания контента (например, с использованием

визуального конструктора или самостоятельного написания кода на JavaScript), его загрузки в децентрализованное хранилище метавселенной и привязки контента к участку путем обновления метаданных NFT-участка⁷.

Другим ключевым элементом метавселенной является цифровая среда – постоянное, интерактивное и единое для всех пользователей 3D-пространство, которое служит основным интерфейсом для взаимодействия, воплощая в себе социальные, экономические и игровые аспекты. Среда может быть реалистичной, где своеобразно воссозданы существующие законы физики, или наоборот – среда вне рамок привычной реальности. Для функционирования цифровой среды используется сетевая инфраструктура, которая позволяет осуществлять взаимодействие пользователей друг с другом.

При этом следует отметить, что юридически значимые действия в метавселенной неравнозначны тем же самым действиям в объективной реальности. Э. Хабер подчеркивает, что не является уголовным преступлением полное обнажение цифрового аватара в общественном месте, поскольку обнажается аватар, а не человек, а также не нарушаются охраняемые законом права граждан [10]. Г. З. Мансуров утверждает: «согласно российскому законодательству, деяние, совершенное в метавселенной, будет наказуемым при наличии двух условий: 1) оно имеет внешние последствия и 2) оно квалифицируется как незаконное с точки зрения действующего законодательства» [11, с. 48]. Тем самым подчеркивается связь деяний с реальным миром. Анализируя сущность метавселенной, А. Д. Севергин приходит к выводу о том, что «правовая природа метавселенной многогранна, поскольку она имеет черты объекта интеллектуальной собственности и средства коммуникации... метавселенная – виртуальное пространство sui generis» [12, с. 51].

Сданными утверждениями сложно не согласиться, анализируя действие правовых норм в контексте метавселенной. Например, особенности цифровой среды могут влиять на совершение гражданско-правовых деликтов, в частности, причинение вреда имуществу. Представляется, что невозможно нанести материальный вред «цифровому имуществу» в силу того, что это объект нематериального мира. Также в некоторых метавселенных, как и в компьютерных играх, может быть не запрограммирована возможность повреждения объекта метавселенной. К примеру, «цифровой земельный участок» невозможно затопить, взорвать, испортить плодородный слой почвы и т. п.

⁶ The Sandbox Shop – NFT Marketplace. URL: <https://www.sandbox.game/en/shop/> (accessed 2 Sep 2025).

⁷ Let's build Decentraland together. URL: <https://docs.decentraland.org/creator/> (accessed 2 Sep 2025).

Неоднозначной представляется ситуация с функционированием традиционных институтов гражданского права в метавселенных, например, защита чести, достоинства и деловой репутации в метавселенной в контексте ст. 152 ГК РФ. Полагаем, что если сведения, порочащие честь и достоинство, были направлены не конкретно на пользователя, а на аватара, то могут возникнуть сложности правовой квалификации. В частности, не совсем ясно, следует ли отождествлять пользователя и цифровой аватар и, соответственно, проецировать порочащие сведения с аватара на конкретного гражданина. Это имеет значение ввиду того, что порочащие сведения могут не касаться лица, которое управляет аватаром в силу, например, правил платформы или технических особенностей, которые анонимизируют реального человека под аватаром. С другой стороны, цифровой аватар может быть своего рода неким средством индивидуализации, и опорочивание аватара может привести к потенциальным убыткам, поскольку другие пользователи не захотят иметь дел с аватаром, репутация которого носит сомнительный характер. Также не до конца понятно, является ли цифровой аватар субъектом права или же цифровой аватар представляет собой объект права. Ответ кроется в правовой природе цифрового аватара.

Собственно, так переходим к еще одному важному элементу метавселенной – цифровому аватару. Цифровой аватар – ключевой элемент метавселенной, посредством которого осуществляется взаимодействие между пользователями. Некоторые исследователи отмечают, что метавселенная без пользователей обречена на провал [13, с. 94]. Цифровой аватар является воплощением пользователя, следовательно, это ключевой элемент метавселенной.

Цифровой аватар может носить одежду, делать прическу, владеть предметами. Таким образом, «цифровое имущество» может иметь реальную экономическую ценность, а цифровой аватар может взаимодействовать с ним посредством привязки этого «имущества» к нему.

Правосубъектность цифрового аватара характеризуется его производностью от воли пользователя. При пользовательском контроле цифрового аватара у него отсутствует автономия, выражающаяся в неспособности своими действиями приобретать и осуществлять права, что исключает его квалификацию в качестве субъекта права. Следовательно, представляется возможным согласиться с исследователями, которые придерживаются подхода, что цифровой аватар является объектом гражданских прав по смыслу ст. 128 ГК РФ [14, с. 118]. Однако если

рассматривать цифровой аватар, который с помощью искусственного интеллекта может самостоятельно осуществлять те или иные действия, то можно поставить вопрос о признании за ним правосубъектности. Это положение применимо к случаям, когда цифровой аватар рассматривается не как цифровое воплощение пользователя в метавселенной, а как отдельного NPC (англ. *non-player character*).

Б. Ч. Чонг проводит аналогии юридического лица и аватара, предлагая наделять аватары в метавселенных аналогичными правами [15, с. 493]. В п. 21 доклада Европейского парламента «О политических последствиях развития виртуальных миров – вопросы гражданского, корпоративного, коммерческого права и права интеллектуальной собственности» указано, что аватары не обладают правосубъектностью, и вопросы их правосубъектности необходимо решать с отсылкой к физическим или юридическим лицам⁸. С. М. Солаиман исходит из того, что необходимо обладание личностью для правосубъектности робота, которой они не обладают [16]. Также С. М. Солаиман критикует сторонников подхода признания правосубъектности роботов, которые опираются на правосубъектность корпораций, указывая, что они игнорируют фундаментальное соображение о том, что корпоративная правосубъектность является символом людей, стоящих за данным образованием.

Аналогичной позиции придерживается исследователь Е. В. Пономарева: «В результате проведенного анализа оснований признания правосубъектности искусственного интеллекта и роботов с точки зрения сформулированных критериев разграничения субъекта и квазисубъекта права [прим. автора – Е. В. Пономаревой указаны: возможность самостоятельно осуществлять субъективные права и обязанности, нести ответственность, обособленность, правовая индивидуализация, правовая целостность, способность формировать и выражать правовую волю, наличие собственных правовых интересов, потребностей, притязаний, осознание своей правовой ценности] обосновано, что искусственный разум, а также роботизированные автономные системы не способны быть субъектами права» [17, с. 11].

Есть и другие подходы, например, О. А. Ястребов исходит из теории Г. Кельзена о его «чистом учении о праве» и указывает: «электронное лицо, рассматриваемое как субъект права, является, по существу, комплексом юридических обязанностей и прав, причем содержанием этих обязанностей и прав являются действия искусственного интеллекта... Электронные лица могут быть признаны субъектами

⁸ Report on policy implications of the development of virtual worlds – civil, company, commercial and intellectual property law issues. *European Parliament*. 14 Dec 2023. URL: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-9-2023-0442_EN.html (accessed 2 Sep 2025).

права при условии признания на законодательном уровне за ними определенных прав и обязанностей» [18, с. 49]. К слову, существуют случаи признания правосубъектности за человекоподобными роботами и на практике. К примеру, робот София получила подданство в Саудовской Аравии⁹.

Представляет интерес позиция П. М. Морхата: «правосубъектность юнита искусственного интеллекта должна быть своего рода "плавающей" в зависимости от типа юнита искусственного интеллекта, от его изначальной экспектативной или текущей реальной функционально-целевой нагрузки» [19, с. 32].

Таким образом, однозначный подход к формированию правосубъектности искусственного интеллекта, включая цифровой аватар, который функционирует на основе технологий искусственного интеллекта, отсутствует.

Полагаем, что прежде всего необходимо исходить из концепции понимания сущности цифрового аватара. Так, если идет речь о цифровом аватаре – цифровом двойнике пользователя в метавселенной, то идея предоставления отдельных прав цифровому аватару представляется нецелесообразной, поскольку происходит «раздвоение» субъекта. В этом случае отождествление пользователя и его цифрового аватара в метавселенной является более верным подходом. Тем самым основная сложность правового регулирования заключается не в правосубъектности цифрового аватара, а в правовой квалификации деяний цифрового аватара под управлением пользователя (физического лица) в метавселенной, поскольку в метавселенных могут отличаться не только условные законы физики, но и природа вещей в целом. Например, причинение ущерба «цифровому имуществу» может быть не запрограммировано в иммерсивной среде метавселенной, т. е. такой игровой механики может не быть, следовательно, причинить вред невозможно в принципе. Следовательно, нормы права по обязательствам из причинения вреда теоретически могут не применяться в определенной метавселенной. В некоторой степени можно утверждать, что в метавселенной нестандартно работают не только законы естественных наук, но и правовые нормы в силу ее особенностей.

Если речь идет о самостоятельном цифровом аватаре, основанном на искусственном интеллекте или иных технологиях, который в состоянии создавать результаты интеллектуальной деятельности, имеющие ценность (например, создавать иллюстрации), то наделение его объемом некоторых прав может быть

обоснованным. При этом важно, чтобы уровень этих прав не сравнился с человеческими, чтобы не стереть грань между человеком и машиной.

Таким образом, ключевыми элементами метавселенной являются:

- цифровая среда;
- цифровые аватары;
- сетевая инфраструктура, которая, как правило, включает в себя блокчейн-технологии;
- экономическая составляющая, подразумевающая возможность осуществлять гражданский оборот «цифрового имущества» и даже вести своего рода предпринимательскую деятельность.

Механизм функционирования маркетплейса в метавселенных

Для реализации экономической составляющей метавселенной и осуществления оборота вещей в метавселенных используются маркетплейсы, которые представляют собой площадки, где пользователи могут продавать или покупать «цифровое имущество» посредством оборота NFT.

В самом общем виде понятие маркетплейса закреплено в Директиве ЕС 2016/1148 – это цифровой сервис, который позволяет потребителям и / или трейдерам заключать онлайн-договоры по продаже или услугам с любыми трейдерами на сайте онлайн-маркетплейса или сайте трейдера, который использует электронный программный функционал, предоставленный онлайн-маркетплейсом¹⁰. При этом маркетплейс – это комплексное явление, которое можно рассматривать с различных сторон [20, с. 16–17]. Однако в рамках настоящей статьи мы рассматриваем маркетплейс в метавселенных через призму объекта – как цифровую платформу, которая предоставляет инфраструктуру для поиска сторон сделки, заключения и исполнения этой сделки, включая проведение платежей и использование смарт-контрактов.

Существенным отличием маркетплейсов в метавселенных от маркетплейсов в реальном мире является то, что в маркетплейсах метавселенных совершаются сделки с «цифровым имуществом», которое выражено в виде криптовалюты метавселенной маркетплейса или отдельными NFT на объекты внутри метавселенной, как, например, цифровой земельный участок в метавселенной Decentraland. Такие сделки проходят посредством заключения смарт-контрактов.

Для наглядности рассмотрим одну из популярных метавселенных Sandbox, где в маркетплейсе

⁹ Саудовская Аравия предоставила гражданство роботу. *Коммерсантъ*. 29.10.2017. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/3454104?ysclid=miizb495f0457119755> (дата обращения: 02.09.2025).

¹⁰ Concerning measures for a high common level of security of network and information systems across the Union. Directive 2016/1148 of the European parliament of the council of 6 Jul 2016. URL: <https://eur-lex.europa.eu/eli/dir/2016/1148/oj> (accessed 2 Sep 2025).

используется местная криптовалюта SAND, которая построена на блокчейне Ethereum¹¹. С помощью этой криптовалюты пользователи маркетплейса могут приобретать некоторые NFT: LAND (NFT-активы, представляющие собой цифровые земельные участки в метавселенной Sandbox); ASSETS (NFT-активы, представляющие собой игровые объекты, такие как персонажи, здания, предметы) и др. SAND – это ключевой компонент метавселенной Sandbox: держатели SAND могут участвовать в «корпоративном управлении» метавселенной посредством голосования в DAO; SAND можно получать за игровую активность; SAND используется в расчетах на маркетплейсе; криптовалюта SAND свободно обращается на криптовалютных биржах, например, Bybit или MEXC – тем самым SAND можно конвертировать в фиатные деньги.

Проблемы использования криптовалюты как средства платежа на маркетплейсах

Из анализа механизма функционирования маркетплейса метавселенной следует ряд проблем правового характера.

Так, можно отметить проблему принудительного взыскания криптовалюты. В частности, в отношении криптовалюты невозможно применить виндикацию. А. А. Гусева указывает: «Виндикация... криптовалюты невозможна ввиду ее бестелесного существования, невозможности владения ею и несуществования в отношении нее вещных прав» [21, с. 90]. Обозначим, что блокчейн-технология подразумевает закрепление транзакции в блоке (из этих блоков состоит цепь блокчейн), и информация в этом блоке закрепляется навсегда, а вернуть обратно криптовалюту возможно лишь совершив новую транзакцию – в отличие от действующих механизмов у банков с денежными средствами, где можно отменить операцию и вернуть денежные средства.

Проблему принудительного взыскания криптовалют в своих решениях указывают и российские суды. В судебном разбирательстве товарищество «Краудвиз» требовало более 1 млн долларов от ООО «Криптон» по основанию неосновательного обогащения и пыталось обязать ответчика вернуть токены. Истец смог собрать эти средства в форме криптовалюты во время публичной кампании по сбору средств в обмен на предоставление собственных токенов компании. Оператором этого процесса являлась организация ООО «Криптон», которая, по утверждениям истца,

присвоила эти средства себе. Суды отметили, что в ст. 12 ГК РФ нет такого способа защиты права, как обязанности обеспечить возврат криптовалюты, фигурировавшей в деле (ETH, BTC, LTC), на цифровые кошельки организации, а сам спор касается цифрового права, возврат которого не может быть осуществлен в натуре – так признали суды¹².

Более того, невозможность принудительного взыскания в маркетплейсах метавселенных усугубляется отсутствием аналогов банковских гарантий. Если на маркетплейсе в реальном мире ошибочный платеж можно оспорить через платежную систему (Chargeback), то в блокчейне транзакция необратима. Это ставит пользователя в уязвимое положение. Так, метавселенные усиливают риски, присущие криптовалюте, но не компенсируют их защитными механизмами.

Вместе с тем криптовалюта – это, как правило, основное средство платежа на маркетплейсах метавселенных, в силу своей правовой природы ее можно квалифицировать как иное имущество. Суды также отмечают, что криптовалюту нельзя квалифицировать как средство платежа, ее официальный курс на территории РФ отсутствует¹³. В то же время российское законодательство оперирует понятием *цифровая валюта*, которое закреплено в ч. 3 ст. 1 Федерального закона от 31.07.2020 № 259 «О цифровых финансовых активах, цифровой валюте и о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации». Согласно п. 5 ст. 14 указанного закона, для резидентов РФ установлен запрет на прием цифровой валюты в качестве встречного предоставления за передаваемые товары и услуги или иного способа, предполагающего оплату цифровой валютой.

При этом в правоприменительной практике указывается на различие цифровой валюты и криптовалюты. Например, Арбитражный суд Московского округа отмечает: «Под криптовалютой понимается разновидность цифровой валюты, основанная на применении криптографии для создания и контроля новых единиц валюты и осуществления транзакций. Поскольку криптовалюта не подлежит централизованному регулированию, ее можно отнести к виртуальной валюте либо, с учетом особенностей, выделить в отдельную разновидность цифровой валюты»¹⁴. Вследствие этого вопрос о распространении указанного запрета на сделки, совершаемые с использованием криптовалюты при приобретении NFT

¹¹ The Sandbox Shop – NFT Marketplace...

¹² Карточка дела А40-164942/2019 на портале электронного правосудия арбитражных судов РФ. URL: <https://kad.arbitr.ru/Card/db741b81-cf91-4880-99b3-140e4b4e15c1> (дата обращения: 24.09.2025).

¹³ Определение Восьмого кассационного суда общей юрисдикции от 23.09.2025 № 88-14715/2025. СПС КонсультантПлюс.

¹⁴ Постановление Арбитражного суда Московского округа от 26.10.2023 по делу № А40-273884/2022. СПС КонсультантПлюс.

на маркетплейсах метавселенных, остается дискуссионным. Данная неопределенность усугубляется трансграничным характером операций с криптовалютами, что существенно осложняет их правовую квалификацию и последующее судебное рассмотрение.

Правовой режим NFT на маркетплейсах в метавселенных

Помимо криптовалют, имеет значение правовой режим NFT, который представлен в маркетплейсах метавселенных в виде виртуальных земельных участков, одежды для аватаров, виртуальных питомцев и прочих объектов метавселенной. В сущности, NFT-предметы – это наполнение метавселенной, которое обладает экономической ценностью. NFT-токены могут выступать цифровой копией объекта материального мира или другого нематериального объекта, а также – самостоятельным нематериальным объектом [22, с. 88–89]. В маркетплейсах метавселенных NFT являются самостоятельными нематериальными объектами, которые представляют ценность в зависимости от индивидуальных характеристик. К примеру, для LAND (цифровые земельные участки в метавселенной Sandbox) важен размер, расположение, «удачное соседство» с медийной личностью.

При этом в «старых» метавселенных (например, в метавселенной Second Life), которые не построены на технологии блокчейн, также могут быть цифровые земельные участки и маркетплейсы, где можно осуществлять гражданский оборот объектов метавселенной. Так, можно отметить дело *Bragg v. Linden Research Inc*¹⁵. Установлено, что пользователь с помощью манипуляций нашел программную уязвимость для того, чтобы покупать цифровые земельные участки ниже рыночной цены, что Linden Research Inc (разработчик Second life) расценила как акт взлома, нарушающий лицензионное соглашение. Хотя основной акцент в деле был сделан на вопросе подведомственности, Linden Research утверждала, что, поскольку компания зарегистрирована в Калифорнии, суд в Пенсильвании не может рассматривать это дело. Однако суд отклонил этот довод, указав, что Linden Research вела активные общенациональные маркетинговые кампании по продвижению Second Life, а доступ к виртуальному миру предоставлялся пользователям в Пенсильвании. Это соответствовало критерию минимальных контактов, необходимому для установления личной юрисдикции. Попытки сослаться на лицензионное соглашение, где была арбитражная оговорка, не увенчались успехом, поскольку соглашение подписано в формате

«соглашайся или не пользуйся», что можно сравнить с договором присоединения, предусмотренным российским законодательством. В конечном итоге стороны урегулировали спор во внесудебном порядке и достигли соглашения.

В целом практически на каждом веб-сайте, включая веб-сайты метавселенных, встречаются пользовательские соглашения, которые содержат юрисдикционные соглашения. Например, в пользовательском соглашении метавселенной Sandbox указано о том, что все споры должны разрешаться исключительно в судах Мальты¹⁶, а в пользовательском соглашении метавселенной Decentraland закреплена арбитражная оговорка – в случае если за 30 дней переговоры не прошли успешно, любая из сторон обязана обратиться в арбитраж по правилам Международной торговой палаты¹⁷. Такого рода пользовательские соглашения представляют собой Browse-wrap или Click-wrap соглашения, которые выделяют Е. Е. Фролова и А. М. Берман [23, с. 65, 69].

Как было отмечено ранее, при приобретении NFT автоматически права на интеллектуальную собственность не возникают – прежде всего, у NFT удостоверяющая функция, подтверждающая владение уникальным цифровым токеном. Некоторые авторы утверждают, что NFT не являются объектом интеллектуальной собственности [24, с. 275]. Действительно, сам по себе NFT – лишь уникальный токен, который не содержит в себе признаки результата интеллектуальной деятельности (далее – РИД). Это положение применимо к NFT, которые являются «цифровыми двойниками» РИД в материальном мире (например, NFT картины из Эрмитажа). В то время как произведение, содержащееся в NFT, например, условная одежда для цифрового аватара из метавселенной, продающаяся на маркетплейсе, уже является РИД. С учетом этого Е. Е. Фролова и Е. В. Купчина выделяют два основных типа нарушений с NFT – нарушение права воспроизведение и нарушение права на сообщение [25, с. 486].

В таком случае возникает вопрос – какие конкретно права получает покупатель NFT одежды для аватара в маркетплейсе метавселенной. Личные неимущественные права являются неотчуждаемыми, следовательно, они останутся за первоначальным создателем. Исключительное право само по себе не переходит с приобретением NFT, поскольку согласно п. 1 ст. 1229 ГК РФ требуется прямое согласие правообладателя. В то же время рассматривать продажу NFT как прямое согласие представляется спорным.

¹⁵ *Bragg v. Linden Research Inc*. 487 F. Supp. 2d 593 (E.D. Pa. 2007). URL: <https://openjuris.org/cases/H68jktMT6Cb> (accessed 2 Sep 2025).

¹⁶ The Sandbox Terms of use. URL: <https://www.sandbox.game/en/terms-of-use/> (accessed 2 Sep 2025).

¹⁷ Decentraland Terms of use. URL: <https://decentraland.org/terms/#18-binding-arbitration-and-class-action-waiver> (accessed 2 Sep 2025).

Таким образом, приобретатель NFT одежды для своего аватара может использовать ее в личных целях (например, украшать своего персонажа) и перепродавать. По мнению Ю. В. Брисова и А. А. Победкина, «в NFT содержится "право наслаждения", т. е. право, подтверждающее владение оригинальной версией объекта цифрового искусства (а не копией)» [26, с. 59].

При этом если, например, купить «цифровой земельный участок» в метавселенной Second Life, то представляется, что объем прав ограничится вопросами интеллектуального права. Такой же вывод содержится и в позиции М. Н. Малеиной [9, с. 41]. Хотя представляется, что пользователь в лице цифрового аватара может с определенной долей условности реализовывать триаду прав собственника: владеть (например, не допускать других аватаров на цифровой земельный участок), распоряжаться (продать на маркетплейсе) и пользоваться (организовывать мероприятия на участке), но особенности метавселенной (иммерсивная цифровая среда) не позволяют реализовывать права собственника в полной мере. При этом нормы земельного и гражданского законодательства не смогут работать. Иными словами, сама природа метавселенной не подразумевает возможность действия Земельного кодекса РФ внутри метавселенной, в то же время «цифровой земельный участок» и отношения, связанные с ним, не являются предметом его правового регулирования. Следовательно, в этой ситуации могут потребоваться специальные правовые нормы – «цифровой земельный кодекс», «цифровое право собственности» и другие аналогичные решения.

С другой стороны, можно игнорировать иммерсивную среду метавселенной и рассматривать ее как «игровые условности», а «цифровое имущество» квалифицировать через призму того, что оно не является каким-либо особым объектом права. «Цифровой земельный участок» – это NFT, который может представлять собой РИД (дизайн, наполнение участка при условии, что наполнение в виде «цифровых деревьев или построек» сами не являются отдельными NFT) или исключительно уникальную запись в распределенном реестре, которая представляет собой экономическую ценность. Действие других цифровых аватаров, которые могут «вредить» владельцу такого «цифрового земельного участка» путем, например, скопления на этом «цифровом земельном участке» и распространения различных звуков через гологовую чат, следует рассматривать как фактические нарушения, которые необходимо устранять путем не «вещно-правовых» способов защиты как «цифровой негаторный иск», а иными способами, предусмотренными ст. 12 ГК РФ, например, как самозащита. Такой подход представляется наиболее органичным, поскольку не требует под собой создание отдельных

правовых институтов, которые могут вызвать правовые коллизии.

Справедливо отмечает Е. А. Суханов: «эффективность средств гражданско-правовой защиты прав и интересов обладателей "цифрового имущества" предопределяется юридическими особенностями зафиксированных в нем имущественных прав (корпоративных, обязательственных, исключительных), а не техническими особенностями их фиксации или способами их осуществления» [27, с. 26]. Условно говоря, защита прав на NFT «цифрового земельного участка» зависит от характера закрепленных в нем прав: является ли он творческим продуктом или только уникальной записью в распределенном реестре. Однако представляется, что против такого подхода могли бы выступить некоторые исследователи, которые отмечают, что виртуальное имущество есть особый объект права, ссылаясь в том числе на опыт зарубежных стран, включая Министерство юстиции Тайваня, которое признает виртуальные объекты вещами в классическом смысле [28, с. 382–384].

Исходя из этого, возникает закономерный вопрос: насколько необходим специальный правовой режим абстрактного «цифрового права собственности» в метавселенной или правовой режим иных институтов гражданского права с адаптацией под иммерсивную среду метавселенной? В настоящий момент представляется, что такое регулирование может носить избыточный характер. Однако в будущем, если иммерсивная среда метавселенной станет настолько глубоко интегрирована в повседневную жизнь человека, как сейчас интегрирована сеть Интернет, потребность в правовом регулировании резко возрастет. Что касается правового режима NFT, выступающего в роли «цифрового имущества» в метавселенных, то он раскрывается через концепцию *токена-контейнера прав*. Суть заключается в дихотомии: токен, содержащий объект интеллектуальной собственности, подпадает под ее правовой режим, в то время как «пустой» токен (например, NFT земельного участка в метавселенной Decentraland без наполнения контентом, предусмотренным метавселенной виде цифровых зданий, сооружений, деревьев, интерьера и пр.) остается за его пределами.

Заключение

На основании вышеизложенного были сделаны следующие выводы:

1. В общих чертах метавселенная как комплексное явление состоит из: цифровой среды, в рамках которой происходит социальное взаимодействие субъектов посредством использования аватаров; из сетевой инфраструктуры, обеспечивающей доступ к цифровой среде и внутреннему взаимодействию; из собственной экономики, выраженной в цифровых

активах, имеющих экономическую ценность (NFT или внутренняя криптовалюта с механизмом владения и обмена).

2. Метавселенная обладает уникальной цифровой средой, в «материи» которой преобразуется механизм действия не только законов физики или иных естественных наук, но и норм права в силу ее особенностей, поскольку одни и те же юридически значимые действия в реальном мире могут быть неравнозначными при совершении их в метавселенной.

3. Для метавселенных, как правило, характерно наличие цифрового аватара, правовая природа которого является довольно неоднозначной. Представляется оптимальным подход, учитывающий автономность цифрового аватара. Если цифровой аватар действует на основе искусственного интеллекта, следовательно, теоретически допустимо говорить об аватаре как о самостоятельном субъекте прав – однако в конечном итоге все упирается в правосубъектность искусственного интеллекта. Если говорить об аватаре как о программном коде для наполнения цифровой среды метавселенной – так называемый NPC, действующий исключительно по заранее определенному программному алгоритму, то его, вероятно, следует рассматривать как объект гражданских прав. Что же касается цифрового аватара как «цифрового двойника» – отождествление реального человека в цифровой среде метавселенной, то такой «цифровой двойник» также представляет собой объект права.

4. Функционирование маркетплейсов метавселенных, в отличие от традиционных электронных торговых площадок, основано на цифровом обороте блокчейн-активов (NFT, криптовалюта), что создает ряд правовых сложностей: ограниченность

правовых способов защиты в связи с технологическими особенностями распределенных реестров; неоднозначность перехода интеллектуальных прав при покупке NFT.

5. Метавселенная – это уникальное явление, которое не встраивается органично в существующие правовые категории и требует специального подхода. Представляется наиболее оптимальным решением адаптировать существующие правовые институты под метавселенные и разрабатывать подходы к квалификации тех или иных отношений в рамках метавселенных на основе действующих правовых норм. Однако создание специальных правовых институтов для метавселенной и формирование условного «права метавселенной» также имеют под собой основания, хотя это и представляется неоднозначным и преждевременным. Окончательный ответ может быть получен лишь с течением времени, по мере развития юридической науки и практики.

Конфликт интересов: Автор заявил об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

Conflict of interests: The author declared no potential conflict of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

Благодарности: Статья подготовлена в рамках научной школы «Компаративистика частного права и цивилистического процесса».

Acknowledgments: The research was part of the scientific school of Comparative Studies of Private Law and Civil Processes.

Литература / References

1. Rusakova E. P., Frolova E. E. Digital disputes in the new legal reality. *RUDN Journal of Law*, 2022, 26(3): 695–704. <https://doi.org/10.22363/2313-2337-2022-26-3-695-704>
2. Bale A. S., Ghorpade N., Hashim M. F., Vaishnav J., Almaspoor Z. A comprehensive study on metaverse and its impacts on humans. *Advances in Human-Computer Interaction*, 2022, 2022: 1–11. <https://doi.org/10.1155/2022/3247060>
3. Wang Y., Su Z., Zhang N., Xing R., Liu D., Luan T. H., Shen X. A survey on metaverse: Fundamentals, security, and privacy. *IEEE Communications Surveys & Tutorials*, 2023, 25(1): 319–352. <https://doi.org/10.1109/comst.2022.3202047>
4. Odintsov S. V., Koncheva V. A., Trubina M. V. Tokens: Actual problems of determining the legal status and classification. *Lecture Notes in Networks and Systems. Scientific and technical revolution: Yesterday, today and tomorrow*, ed. Popkova E. G., Sergi B. S. Springer, 2020, 1152–1158. https://doi.org/10.1007/978-3-030-47945-9_125
5. Dwivedi Y. K., Hughes L., Baabdullah A. M., Ribeiro-Navarrete S., Giannakis M., Al-Debei M. M., Dennehy D., Metri B., Buhalis D., Cheung C. M. K., Conboy K., Doyle R., Dubey R., Dutot V., Felix R., Goyal D. P., Gustafsson A., Hinsch C., Jebabli I., Janssen M., Wamba S. F. Metaverse beyond the hype: Multidisciplinary perspectives on emerging challenges, opportunities, and agenda for research, practice and policy. *International Journal of Information Management*, 2022, 66. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2022.102542>

6. Аксенов В. А. Правовой статус децентрализованных автономных организаций на примере маркетплейсов. *Хозяйство и право*. 2025. № 6. С. 86–98. [Aksenov V. A. The legal status of decentralized autonomous organizations on the example of marketplaces. *Economy and Law*, 2025, (6): 86–98. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/vfcmbq>
7. Понкин И. В. Кибер-мета-вселенная: правовой взгляд. *International Journal of Open Information Technologies*. 2023. Т. 11. № 1. С. 118–127. [Ponkin I. V. Metaverse: Legal perspective. *International Journal of Open Information Technologies*, 2023, 11(1): 118–127. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/cuhrzx>
8. Аюшеева И. З. Гражданско-правовой режим объектов метавселенной, виртуальной и дополненной реальности. *Актуальные проблемы российского права*. 2024. Т. 19. № 12. С. 48–56. [Ayusheeva I. Z. Civil law regime of metaverse, virtual and augmented reality objects. *Actual Problems of Russian Law*, 2024, 19(12): 48–56. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17803/1994-1471.2024.169.12.048-056>
9. Малеина М. Н. Правовой режим зданий и сооружений, не прикрепленных к поверхности земли. *Журнал российского права*. 2023. Т. 27. № 2. С. 33–42. [Maleina M. N. Legal regime of buildings and structures not attached to the aboveground. *Journal of Russian Law*, 2023, 27(2): 33–42. (In Russ.)] <https://doi.org/10.12737/jrp.2023.015>
10. Haber E. The criminal metaverse. *Indiana Law Journal*, 2024, 99(3). URL: <https://www.repository.law.indiana.edu/ilj/vol99/iss3/4> (accessed 21 Sep 2025).
11. Мансуров Г. З. Правовой режим аватаров NFT в метавселенной. *Вестник Уральского юридического института МВД России*. 2023. № 4. С. 47–51. [Mansurov G. Z. The legal regime of NFT avatars in the metaverse. *Vestnik Uralskogo uridiceskogo instituta MVD Rossii*, 2023, (4): 47–51. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/izrxhp>
12. Севергин А. Д. Правовая природа метавселенной. *Цифровое право*. 2023. Т. 4. № 4. С. 36–53. [Severgin A. D. Legal nature of the metaverse. *Digital Law Journal*, 2023, 4(4): 36–53. (In Russ.)] <https://doi.org/10.38044/2686-9136-2023-4-4-1>
13. Zhao R., Zhang Y., Zhu Y., Lan R., Hua Z. Metaverse: Security and privacy concerns. *Journal of Metaverse*, 2023, 3(2): 93–99. <https://doi.org/10.57019/jmv.1286526>
14. Саркисян В. В., Федорова И. В. К вопросу о правосубъектности аватара в метавселенной. *Вестник юридического факультета Южного федерального университета*. 2023. Т. 10. № 1. С. 114–119. [Sarkisyan V. V., Fedorova I. V. On the issue of the legal personality of the avatar in the meta-universe. *Bulletin of the Law Faculty of the Southern Federal University*, 2023, 10(1): 114–119. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/kyqjxt>
15. Cheong B. C. Avatars in the metaverse: Potential legal issues and remedies. *International Cybersecurity Law Review*, 2022, 3(2): 467–494. <https://doi.org/10.1365/s43439-022-00056-9>
16. Solaiman S. M. Legal personality of robots, corporations, idols and chimpanzees: A quest for legitimacy. *Artificial Intelligence and Law*, 2016, 25(2): 155–179. <https://doi.org/10.1007/s10506-016-9192-3>
17. Пономарева Е. В. Субъекты и квазисубъекты права: теоретико-правовые проблемы разграничения: дис ... канд. юрид. наук. Екатеринбург, 2019. 208 с. [Ponomareva E. V. *Subjects and quasi-subjects of law: Theoretical and legal problems of differentiation*. Cand. Law. Sci. Diss. Ekaterinburg, 2019, 208. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/etyxnr>
18. Ястребов О. А. Правосубъектность электронного лица: теоретико-методологические подходы. *Труды Института государства и права Российской академии наук*. 2018. Т. 13. № 2. С. 36–55. [Yastrebov O. A. The legal capacity of electronic persons: Theoretical and methodological approaches. *Proceedings of the Institute of State and Law of the RAS*, 2018, 13(2): 36–55. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/xslrrj>
19. Морхат П. М. Правосубъектность искусственного интеллекта в сфере права интеллектуальной собственности: гражданско-правовые проблемы: дис ... д-ра юрид. наук. М., 2018. 420 с. [Morkhat P. M. *The legal personality of artificial intelligence in the field of intellectual property law: Civil law issues*. Dr. Law. Sci. Diss. Moscow, 2018, 420. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/cadqzx>
20. Аксенов В. А., Одинцов С. В. Правовая природа маркетплейсов. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Гуманитарные и общественные науки*. 2024. № 1. С. 5–21. [Aksenov V. A., Odintsov S. V. Legal nature of marketplaces. *Vestnik IKBFU. Humanities and social science*, 2024, (1): 5–21. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/omforf>
21. Гусева А. А. Объект виндикации: проблемы правоприменения. *Актуальные проблемы российского права*. 2021. Т. 16. № 4. С. 76–93. [Guseva A. A. An object of vindication: Problems of law enforcement. *Actual Problems of Russian Law*, 2021, 16(4): 76–93. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17803/1994-1471.2021.125.4.076-093>
22. Ситник А. А. NFT как объект правового регулирования. *Актуальные проблемы российского права*. 2022. Т. 17. № 12. С. 84–93. [Sitnik A. A. NFT as an object of legal regulation. *Actual Problems of Russian Law*, 2022, 17(12): 84–93. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17803/1994-1471.2022.145.12.084-093>

23. Фролова Е. Е., Берман А. М. Способы волеизъявления сторон в условиях цифровой трансформации: актуальные тренды правоприменения. *Право. Журнал Высшей школы экономики*. 2024. № 3. С. 57–83. [Frolova E. E., Berman A. M. Expression of the parties' will in context of digital transformation: Current trends in law enforcement. *Law. Journal of the Higher School of Economics*, 2024, (3): 57–83. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17323/2072-8166.2024.3.57.83>
24. Bodó B., Giannopoulou A., Mezei P., Quintais J. P. The rise of NFTs: These aren't the droids you're looking for. *European Intellectual Property Review*, 2022, 44(5): 267–282. URL: <https://hdl.handle.net/11245.1/7e5e907b-c6a8-4aa3-9e5f-2416c7d54943> (accessed 21 Sep 2025).
25. Фролова Е. Е., Купчина Е. В. Цифровые инструменты защиты прав на интеллектуальную собственность: на примере блокчейн и искусственного интеллекта. *Вестник Пермского университета. Юридические науки*. 2023. № 61. С. 479–498. [Frolova E. E., Kupchina E. V. Digital tools for the protection of intellectual property rights: A case study of blockchain and artificial intelligence. *Vestnik Permskogo Universiteta. Yuridicheskie Nauki*, 2023, (61): 479–498. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17072/1995-4190-2023-61-479-498>
26. Брисов Ю. В., Победкин А. А. Правовой режим NFT (non-fungible token) в России: как работать в отсутствие специального законодательного регулирования? *Цифровое право*. 2022. Т. 3. № 1. С. 44–66. [Brisov Y. V., Pobedkin A. A. Legal regime of NFT (non-fungible token) in Russia: How to work in the absence of special legislative regulation? *Digital Law Journal*, 2022, 3(1): 44–66. (In Russ.)] <https://doi.org/10.38044/2686-9136-2022-3-1-44-66>
27. Суханов Е. А. О гражданско-правовой природе «цифрового имущества». *Вестник гражданского права*. 2021. Т. 21. № 6. С. 7–29. [Sukhanov E. A. On the civil law nature of "Digital Property". *Civil Law Review*, 2021, 21(6): 7–29. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/dpvlys>
28. Горохова О. Н. «Игровое имущество» как разновидность «виртуального имущества». *E-commerce и взаимосвязанные области (правовое регулирование)*, ред. М. А. Рожкова. М.: Статут, 2019. С. 378–392. [Gorokhova O. N. "Game property" as a type of "Virtual property". *E-commerce and Related Areas: Legal Regulation*, ed. Rozhkova M. A. Moscow: Statut, 2019, 378–392. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/fnpsmp>

оригинальная статья

eLibrary EDN: CTWYMO

Влияние цифровизации на реализацию принципа состязательности в гражданском процессе (на примере доказывания)

Пестова Ксения Алексеевна

Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Россия, Москва

eLibrary Author SPIN: 9152-0508

ksenia.pest@yandex.ru

Аннотация: В статье проводится анализ влияния цифровизации на реализацию принципа состязательности в гражданском процессе на примере доказывания. Цель – установить, какое влияние оказывают вспомогательные и замещающие информационные технологии на процесс доказывания и принцип состязательности в гражданском судопроизводстве. Рассматриваются две группы информационных технологий: вспомогательные и замещающие, оказывающие различное воздействие на гражданский процесс и его принципы. Установлено, что использование информационных технологий как вспомогательного инструментария не изменяет сущность принципа состязательности, однако из-за отсутствия четкого регулирования ряда вопросов возникают угрозы для надлежащей реализации этого принципа. В частности, отсутствие самостоятельного законодательного регулирования допустимости электронных доказательств приводит к разнородной судебной практике и нарушению равноправия сторон. В связи с этим предлагается унифицировать подход к регулированию и оценке электронных доказательств для укрепления гарантий реализации принципа состязательности. В свою очередь, внедрение замещающих технологий, включая искусственный интеллект и автоматизированные платформы, которые автоматически формируют перечень необходимых доказательств с учетом обстоятельств дела, способно значительно изменить реализацию принципа состязательности, превратив его в процесс выбора вариантов из предложенного списка. Однако такой подход несет ряд рисков: применение замещающих технологий без должного контроля и участия специалистов может привести к подрыву принципа состязательности, ограничениям независимости судей и снижению доверия к суду. Для замены искусственным интеллектом человека необходимо совершенствовать технологии, обеспечивая прозрачность алгоритмов и внедряя протоколы контроля и оспаривания автоматизированных решений. Такой сбалансированный подход позволит сохранить справедливость и эффективность судебной системы в условиях цифровой трансформации.

Ключевые слова: цифровизация, информационные технологии, принципы гражданского процесса, принцип состязательности, доказывание, электронные доказательства

Цитирование: Пестова К. А. Влияние цифровизации на реализацию принципа состязательности в гражданском процессе (на примере доказывания). *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки.* 2026. Т. 10. № 1. С. 191–198. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-1-191-198>

Поступила в редакцию 10.09.2025. Принята после рецензирования 12.11.2025. Принята в печать 17.11.2025.

original article

Digital Transformation of Adversarial Civil Proceedings: Evidence as a Case in Point

Ksenia A. Pestova

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Russia, Moscow

eLibrary Author SPIN: 9152-0508

ksenia.pest@yandex.ru

Abstract: Digitalization affects the adversarial principle of civil procedure. However, auxiliary and substitutive information technologies have different effects on civil proceedings and evidence. Auxiliary information technologies do not change the essence of adversarial principle but poor regulation threatens its implementation. In particular, the lack of independent legislative regulation on the admissibility of digital evidence leads to inconsistent judicial practice and violation of party equality. The approach to regulating and evaluating electronic evidence should

be unified to provide the adversarial principle. Substitute technologies include artificial intelligence and automated platforms that automatically generate a list of necessary evidence, depending on the circumstances of the case. They can change the adversarial principle by turning it into a multiple choice. This approach is associated with certain risks: without proper supervision, it can undermine the adversarial principle and limit the independence of judges, thus reducing people's confidence in the judiciary. To replace human decision-making, artificial intelligence has to be trained on transparent algorithms. Its activity should be controlled by protocols for monitoring and challenging automated decisions. A balanced approach that combines human and technological elements will help to maintain the impartiality and effectiveness of the justice system in the digital age.

Keywords: digitalization, information technology, principles of civil procedure, adversarial principle, evidence, electronic evidence

Citation: Pestova K. A. Digital Transformation of Adversarial Civil Proceedings: Evidence as a Case in Point. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2026, 10(1): 191–198. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-1-191-198>

Received 10 Sep 2025. Accepted after review 12 Nov 2025. Accepted for publication 17 Nov 2025.

Введение

Принцип состязательности в гражданском процессе представляет собой фундаментальное начало, обеспечивающее объективное и справедливое разрешение споров [1, с. 107]. В его основе лежит идея равноправного участия сторон в судебном разбирательстве, что предполагает возможность каждой стороны представлять доказательства и опровергать позиции противоположной стороны. С течением времени принцип состязательности претерпевал изменения и трансформации, которые во многом зависели от социальной и политической обстановки.

В советский период происходит постепенное усиление процессуальной роли судьи, закрепленной в ст. 5 ГПК РСФСР 1923 г.¹, согласно которой суд обязан стремиться к выяснению истинных прав сторон и защищать интересы трудящихся, не ограничиваясь представленными материалами, а также руководствоваться принципом объективной истины [2, с. 49]. Принятие Основ гражданского судопроизводства ССР 1961 г.², а также ГПК РСФСР 1964 г.³ способствовало значительному расширению процессуальной активности суда, на которого возлагалась обязанность по принятию всех предусмотренных мер для всестороннего, полного и объективного выяснения действительных обстоятельств дела, прав и обязанностей сторон.

С принятием Конституции РФ 1993 г.⁴ принцип состязательности стал конституционным (ч. 3 ст. 123).

Федеральный закон от 30 ноября 1995 г. № 189-ФЗ⁵ уточнил и укрепил этот принцип в процессуальном законодательстве, ограничив суд в самостоятельном сборе доказательств, предоставляя сторонам равные возможности для отстаивания своих прав [3, с. 94]. ГПК РФ 2002 г.⁶ закрепил этот принцип в ст. 12, обеспечив баланс между состязательностью сторон и активностью суда [4, с. 361]. Стороны самостоятельно формируют позиции, доказывают обстоятельства, а суд обеспечивает порядок рассмотрения дела и контроль над процессом.

Ключевым этапом любого судебного процесса является процедура доказывания [5, с. 54], которую некоторые ученые рассматривают как непосредственное воплощение принципа состязательности [6, с. 25]. В рамках этого принципа стороны должны иметь равные возможности для представления и исследования доказательств. Реализуя принцип состязательности, стороны участвуют в судебном заседании лично или через представителя; определяют позицию по делу; выясняют доводы противоположной стороны; доказывают обстоятельства, на которые они ссылаются при обосновании своих позиций (ст. 56 ГПК); предъявляют доказательства, высказывают мнения по процессуальным вопросам в ходе судебного разбирательства и т.д. Суд обеспечивает принцип состязательности путем определения обстоятельств, имеющих значение для дела

¹ Гражданский процессуальный кодекс РСФСР 1923 г. URL: https://nnov.hse.ru/ba/law/igpr/sov_gos/10_grazhd_kodeks?ysclid=mm309ixbqg558593502 (дата обращения: 07.08.2025).

² Основы гражданского судопроизводства Союза ССР и союзных республик. *Ведомости Верховного Совета СССР*. 1961. № 50. Ст. 526.

³ Гражданский процессуальный кодекс РСФСР от 11.06.1964. *Ведомости Верховного Совета РСФСР*. 1964. № 24. Ст. 407.

⁴ Конституция РФ (принята всенародным голосованием 12.12.1993). *Российская газета*. 1993. № 237.

⁵ О внесении изменений и дополнений в Гражданский процессуальный Кодекс РСФСР. *ФЗ № 189-ФЗ от 30.11.1995. СЗ РФ*. 1995. № 49. Ст. 4696.

⁶ Гражданский процессуальный кодекс РФ № 138-ФЗ от 14.11.2002. *СЗ РФ*. 2002. № 46. Ст. 4532.

(ст. 56 ГПК РФ), а также установления порядка заслушивания объяснений лиц, участвующих в деле (ст. 174 ГПК РФ), и последовательности исследования доказательств (ст. 175 ГПК РФ).

В настоящее время процедура доказывания, а с ней и принцип состязательности, подвергается новым вызовам и изменениям, связанным с активной цифровизацией судебных процессов [7, с. 65]. В условиях быстрой цифровизации судебной системы возрастает потребность в научном осмыслении влияния происходящих изменений на процессуальные принципы, включая принцип состязательности. Анализ этих изменений поможет определить направления дальнейшего развития гражданского процесса и обеспечить адекватное законодательное и практическое реагирование на вызовы цифровой эпохи.

Для более детального анализа влияния цифровизации на принцип состязательности будут рассмотрены два основных подхода к применению информационных технологий в судебном процессе⁷. Первый подход рассматривает информационные технологии как инструмент, кардинальным образом не меняющий процессуальных механизмов, однако способствующий повышению эффективности реализации прав и обязанностей участников процесса [8, с. 55]. Второй подход касается более радикальных изменений, связанных с автоматизацией функций, традиционно возлагаемых на человека, в частности анализирует применение искусственного интеллекта, систем прогнозирования и роботизацию [9; 10, с. 137].

В дальнейшем исследовании целесообразно детально рассмотреть оба названных подхода применительно к принципу состязательности гражданского процесса и процессу доказывания, выявляя их теоретические основы и практические последствия. Анализ позволит сформировать комплексное понимание перспектив развития данного принципа и совершенствования процесса доказывания в условиях цифровой трансформации судебной системы.

Цель исследования – установить, какие влияния оказывают вспомогательные и замещающие информационные технологии на процесс доказывания и принцип состязательности в гражданском судопроизводстве.

Задачи:

- 1) определить перечень информационных технологий, относящихся к вспомогательным и замещающим;
- 2) провести анализ рисков ограничения принципа состязательности при активном использовании электронных доказательств без надлежащего правового регулирования;

3) исследовать особенности и механизмы доказывания в условиях замещения юристов-представителей информационными технологиями.

Результаты

Реализация принципа состязательности в процессе доказывания при использовании информационных технологий как вспомогательного инструмента

В современных условиях развития гражданского судопроизводства важное значение приобретает применение информационных технологий, рассматриваемых в научной литературе преимущественно как вспомогательные инструменты. Вспомогательные информационные технологии выступают не в качестве средств, трансформирующих само содержание процессуальной деятельности, а служат ориентацией на повышение эффективности и удобства реализации традиционных процессуальных действий [11, с. 59]. Их роль заключается в обеспечении оптимизации коммуникации между участниками процесса, ускорении обмена и систематизации информации, а также улучшении доступа к доказательствам без вмешательства в основополагающий порядок доказывания.

С позиции юридической науки вспомогательные информационные технологии, используемые в процессе доказывания, могут быть сгруппированы по следующим основным категориям: технологии, предназначенные для фиксации, хранения и воспроизведения информации (документы в электронном виде, скриншоты, электронная переписка, которые используются в качестве доказательств); технологии, предназначенные для передачи информации (системы электронного документооборота, например, ГАС «Правосудие», платформы для проведения веб- и видеоконференций) [Там же, с. 56]. Такого рода информационные технологии сохраняют неизменность содержания юридических действий, обеспечивая лишь технологическую поддержку их надлежащего исполнения. Тем не менее практика внедрения вспомогательных информационных технологий в процесс доказывания сопряжена с рядом актуальных проблем. Ключевой вызов связан с обеспечением допустимости, достоверности и юридической силы электронных доказательств.

В российском законодательстве электронные доказательства не выделены в самостоятельный вид, а включены в более широкое понятие письменных доказательств (ст. 75 АПК РФ, ст. 71 ГПК РФ), что вызывает в науке критику нормативного регулирования, а в правоприменительной практике противоречивые подходы к исследованию доказательств. В настоящее

⁷ Genn H. Online courts and the future of justice. *Graya*, 2018, 40–56. URL: https://www.graysinn.org.uk/app/uploads/2024/11/008_Birkenhead-Lecture_v3-HR.pdf (accessed 14 Aug 2025).

время большинство переписок ведется в электронной форме через социальные сети, мессенджеры и электронную почту [12, с. 25]. Такая переписка уже используется в качестве средства доказывания [13, с. 78], однако подходы в судебной практике к оценке подобных доказательств неоднозначны.

В соответствии с первым подходом необходимо нотариальное заверение (обеспечение доказательств нотариусом) переписки для признания ее допустимым доказательством. Примером является Определение СК по гражданским делам Шестого кассационного суда общей юрисдикции от 20 июня 2023 г. по делу № 8Г-12641/2023, в котором указано, что предоставленная истцом в качестве доказательства электронная переписка в мессенджерах в отсутствие обеспечения данного доказательства в виде осмотра нотариусом допустимым доказательством не является⁸.

В рамках второго подхода нотариальное обеспечение доказательств не рассматривается как необходимое условие для признания электронной переписки допустимым доказательством. Так, в Определении СК по гражданским делам Второго кассационного суда общей юрисдикции от 31 августа 2023 г. по делу № 8Г-22208/2023 отмечено, что процессуальное законодательство не содержит требований об обязательном удостоверении уполномоченным лицом скриншотов экрана компьютера. Необходимые для дела доказательства могут быть обеспечены нотариусом, если имеются основания полагать, что представление доказательств впоследствии станет невозможным или затруднительным⁹. Однако в качестве обязательных элементов выделяются наличие даты отправки сообщений и имени пользователя. Так, согласно Постановлению Пленума Верховного Суда РФ № 10 от 23 апреля 2019 г. «О применении части четвертой Гражданского кодекса Российской Федерации»¹⁰, допустимыми доказательствами являются скриншоты с указанием интернет-страницы, с которой сделана распечатка, а также точного времени ее получения. Такие распечатки подлежат оценке судом при рассмотрении дела наравне с прочими доказательствами¹¹.

Об отсутствии необходимости в обязательном нотариальном удостоверении электронных доказательств для признания их допустимыми также свидетельствует Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 26 декабря 2017 г. № 57 «О некоторых вопросах применения законодательства, регулирующего использование документов в электронном виде в деятельности судов общей юрисдикции и арбитражных судов»¹², согласно которому суд вправе в целях собирания (обеспечения) электронных доказательств незамедлительно провести осмотр интернет-страниц. Кроме того, доказательства, подтверждающие распространение определенной информации в сети Интернет, могут обеспечиваться нотариусом. То есть в п. 22 указанного постановления нотариальный порядок обеспечения доказательств в электронной форме не рассматривается как неперемное условие допустимости соответствующих доказательств. В то же время некоторые исследователи отмечают, что простая распечатка скриншота не может в полной мере отвечать требованиям допустимости [14, с. 275], а одним из надежных способов представления электронных доказательств является обращение к институту обеспечения доказательств [15, с. 38].

Особое значение приобретает способ представления электронных доказательств. Если доказательства представляются непосредственно на электронных носителях (например, мобильных устройствах), то наличие нотариального заверения становится необязательным, а доказательство приобретает режим первоначального, содержащего признаки письменных и вещественных доказательств [16, с. 40]. Такая гибридная природа требует разработки самостоятельного правового регулирования.

Таким образом, применение информационных технологий в качестве вспомогательного инструментария доказывания не изменяет сущностных принципов состязательности, однако ставит задачи по адаптации правового поля и практики к новым технологическим реалиям. В контексте принципа состязательности возникает необходимость определить четкие критерии допустимости электронных доказательств, а также рассмотреть вопрос

⁸ Определение СК по гражданским делам Шестого кассационного суда общей юрисдикции от 20.06.2023 по делу № 8Г-12641/2023; Аналогичное решение: Определение СК по гражданским делам Четвертого кассационного суда общей юрисдикции от 20.03.2025 по делу № 8Г-5404/2025. *ИПП Гарант*.

⁹ Определение СК по гражданским делам Второго кассационного суда общей юрисдикции от 31.08.2023 по делу № 8Г-22208/2023. *ИПП Гарант*.

¹⁰ О применении части четвертой Гражданского кодекса РФ. Постановление Пленума Верховного Суда РФ № 10 от 23.04.2019. *Бюллетень Верховного Суда РФ*. 2019. № 7.

¹¹ Определение СК по гражданским делам Третьего кассационного суда общей юрисдикции от 18.05.2020 по делу № 8Г-7173/2020. *ИПП Гарант*.

¹² О некоторых вопросах применения законодательства, регулирующего использование документов в электронном виде в деятельности судов общей юрисдикции и арбитражных судов. Постановление Пленума Верховного Суда РФ № 57 от 26.12.2017. *Российская газета*. 2017. № 297.

о целесообразности нотариального удостоверения подобных материалов [17, с. 45].

По мнению Т. Т. Алиева, смешение понятий письменных и электронных доказательств недопустимо, а смешение их юридической природы приводит к пробелам в праве [18, с. 28]. В связи с этим представляется обоснованным выделение электронных доказательств в самостоятельную категорию с установлением специальных правил их допуска и оценки, учитывающих их специфическую двойственную природу. Отсутствие такого разграничения может вызвать непоследовательный подход судов при оценке однородных видов электронных доказательств, что, в свою очередь, ставит под угрозу гарантии реализации принципов состязательности и равноправия сторон в судебном процессе.

Реализация принципа состязательности при замещении человека информационными технологиями в процессе доказывания

Современное развитие информационных технологий в сфере судебного разбирательства предполагает не только их использование в качестве вспомогательных инструментов, но и перспективу замещения функций судей и юристов. Роль юристов в обеспечении состязательности в гражданском процессе является ключевой, поскольку они обеспечивают реализацию права сторон на ведение активной защиты своих интересов в суде. Юристы помогают сторонам формулировать и заявлять требования, собирать и представлять доказательства, участвовать в судебных прениях, тем самым обеспечивая равные возможности сторонам для отстаивания своих позиций.

Е. А. Нефедьев отмечал, что для рассмотрения дела нужны познания в юриспруденции, необходимы опытные юристы [19, с. 163]. Однако остается открытым вопрос, способны ли современные механизмы, включая онлайн-платформы, эффективно заменить юристов в условиях дистанционного разрешения споров. На наш взгляд, несмотря на значительный прогресс, современные информационные технологии не обладают полной способностью заменить профессиональных судей и представителей.

Ключевые проблемы, возникающие при исключении человеческого фактора, связаны с ограниченной способностью информационных технологий учитывать индивидуальные обстоятельства конкретного дела, сложность правовых споров, а также с необходимостью гарантировать сторонам право на обжалование решений, вынесенных с использованием искусственного интеллекта, что существенно воздействует на практическую реализацию принципа состязательности.

Ограниченная возможность информационных технологий учитывать обстоятельства конкретного дела в процессе доказывания выражается в отсутствии гибкости в формировании индивидуализированного перечня доказательств с учетом правовых позиций сторон. В контексте принципа состязательности ключевым для сторон является вопрос определения достаточности доказательств, представляемых в обоснование их позиций. Суд не собирает доказательства, а лишь воспринимает их с целью изучения, оценивая относимость, допустимость, достоверность каждого доказательства в отдельности, а также достаточность и взаимную связь доказательств в их совокупности. По мнению Е. Г. Комиссаровой, проявление состязательности – это не столько факты, их познание судом, документы, вещественные доказательства и т. д., сколько юридические личности, отстаивающие в процессе собственные правовые интересы [20, с. 469]. Е. В. Васьковский отмечает, что «принцип состязательности может быть полезен и целесообразен только при том условии, если обе тяжущиеся стороны являются равносильными, одинаково подготовленными и умелыми противниками» [21, с. 97]. В настоящее время равенство возможностей сторон в судебном процессе обеспечивается прежде всего за счет квалифицированной помощи юристов, представляющих интересы сторон в суде и нивелирующих негативные стороны принципа состязательности.

Зарубежные онлайн-системы разрешения споров предполагают проведение судебного разбирательства без участия юристов. Так, на официальном сайте Канадского гражданского онлайн-трибунала отмечается, что первый в стране онлайн-трибунал предоставляет доступный и экономичный способ разрешения споров без необходимости обращения к юристу и личного посещения суда¹⁵. В данном формате менеджеры или сама платформа предлагают участникам ориентиры по часто используемым доказательствам для подтверждения своих позиций. Тем не менее онлайн-система не задает конкретный список доказательств, необходимый именно этой стороне для обоснования своей правоты.

Таким образом, при отсутствии четкого механизма, определяющего, какие именно доказательства должна представить конкретная сторона для подтверждения своей позиции в деле, без помощи юристов принцип состязательности рискует потерять свое значение.

С другой стороны, при внедрении систем искусственного интеллекта для разработки конкретного перечня доказательств, необходимых именно этой стороне для обоснования своей правоты, принцип

¹⁵ Civil Resolution Tribunal. URL: <https://civilresolutionbc.ca/> (accessed 14 Aug 2025).

состязательности подвергается значительным изменениям. Из активного процесса представления доказательств и участия в их исследовании принцип состязательности будет сведен к заполнению специальной формы с выбором доказательств из предложенного списка. Одновременно с этим происходит ограничение дискреционных полномочий судьи по оценке доказательств, поскольку если стороны представили все, на что указал алгоритм, то презюмируется относимость и достаточность представленных доказательств для вынесения итогового судебного акта. В свою очередь, при несогласии суда с решением, вынесенным машиной, доверие к судебной системе может быть подорвано.

В Китае внедрена схожая с вышеописанной система, которая оказывает содействие суду в оценке доказательственной базы. Интернет-суд Ханчжоу реализовал систему анализа доказательств, интегрирующую передовые технологии, включая блокчейн, искусственный интеллект, большие данные и облачные вычисления. Данная система осуществляет комплексный анализ и сопоставление всех представленных сторонами доказательств, конструируя их в структурированный перечень доказательств. После этого информация подвергается сортировке и классификации, что обеспечивает ее наглядное представление судье для последующего изучения¹⁴.

Таким образом, современные технологические инструменты уже способны предоставлять рекомендации по вопросам представления конкретных доказательств. Однако в таких обстоятельствах существуют определенные риски для принципа состязательности [22, с. 240]. Риски касаются вопросов доверия, в частности насколько сторона готова довериться онлайн-платформе в вопросе достаточности доказательств [23, с. 284]. В судебном процессе стороны опираются на информацию, предоставленную платформой, в частности на перечень доказательств, однако в окончательной оценке данных материалов суд сталкивается с недостаточностью такой информации. В данной ситуации суд может выбрать одну из двух моделей поведения: либо строго следовать предписаниям алгоритма, либо осуществлять самостоятельный комплексный анализ доказательств. Первый подход ставит под сомнение принципы состязательности и независимости судебного разбирательства, тогда как второй может негативно сказаться на доверии граждан к судебной системе в целом. В связи с этим представляется необходимым установить возможность обжалования судебных решений, принятых с использованием

технологий искусственного интеллекта, что позволит сохранять баланс между инновациями и основополагающими гарантиями правосудия.

Заключение

Проникновение информационных технологий в судопроизводство – процесс, требующий оценки необходимости, целесообразности и эффективности применения технических новшеств, их соотношения с базовыми принципами и институтами процесса [24, с. 7]. Выделяют два вида технологий: вспомогательные и замещающие, оказывающие разное влияние на процесс доказывания и понимание и реализацию принципа состязательности.

Применение информационных технологий в качестве вспомогательного инструментария доказывания не изменяет сущности принципа состязательности, однако ставит задачи по адаптации правового поля и практики к новым технологическим реалиям. В частности, отсутствие самостоятельного законодательного регулирования допустимости электронных доказательств приводит к тому, что разные суды предъявляют к ним неодинаковые требования. Отсутствие единых стандартов ведет к разнородной судебной практике при оценке однородных видов электронных доказательств, что, в свою очередь, ставит под угрозу гарантии реализации принципов состязательности и равноправия сторон в судебном процессе.

Внедрение онлайн-платформ, которые консультируют по вопросам представления доказательств и автоматически формируют их перечень, способны значительно изменить реализацию принципа состязательности. В случае если этап представления и оценки доказательств будет выполняться запрограммированным алгоритмом, принцип состязательности сведется к выбору вариантов из предложенного списка. Однако такой подход несет ряд рисков:

- трансформацию содержания принципа состязательности;
- ограничение независимости судей, вынужденных следовать заложенному алгоритму;
- подрыв доверия к судебной системе в случае несогласия суда с перечнем доказательств, который признает онлайн-платформа.

Внедрение подобных технологий требует тщательной теоретической проработки и законодательного регулирования до их массового применения в гражданском процессе.

В целях сохранения принципа состязательности как принципа гражданского процесса в условиях цифровизации рекомендуется использовать

¹⁴ Global Toolkit on AI and the Rule of Law for the Judiciary. UNESCO, 2023, 212. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000587331> (accessed 14 Aug 2025).

гибридные модели правосудия, при которых информационные технологии служат вспомогательными средствами, а ключевые решения и контроль остаются за судьями и квалифицированными юристами. Необходимым элементом такой модели является обеспечение права на оспаривание автоматизированных решений и предоставление сторонам квалифицированной юридической помощи, особенно в вопросах доказывания. Такой комплексный подход позволит обеспечить справедливость судебного

разбирательства в условиях цифровой трансформации судебной системы.

Конфликт интересов: Автор заявил об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

Conflict of interests: The author declared no potential conflict of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

Литература / References

1. Русакова Е. П., Зайцев В. В. Цифровизация через принципы судопроизводства (в гражданском и арбитражном процессе). *Проблемы экономики и юридической практики*. 2022. Т. 18. № 4. С. 105–109. [Rusakova E. P., Zaytsev V. V. Digitalization through the principles of legal proceedings (in civil and arbitration process). *Economic Problems and Legal Practice*, 2022, 18(4): 105–109. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/hbbmup>
2. Юдельсон К. С. Советский гражданский процесс. М.: Госюриздат, 1956. 439 с. [Yudelson K. S. *Soviet civil procedure*. Moscow: Gosyurizdat, 1956, 439. (In Russ.)]
3. Аргунов В. В., Борисова Е. А., Бочарова Н. С., Воронов А. Ф., Иванова С. А., Кудрявцева Е. В., Малешин Д. Я., Моисеев С. В., Молчанов В. В., Пискарев И. К., Салогубова Е. В., Треушников М. К., Шерстюк В. М. Гражданский процесс. М.: Статут, 2014. 960 с. [Argunov V. V., Borisova E. A., Bocharova N. S., Voronov A. F., Ivanova S. A., Kudryavtseva E. V., Maleshin D. Ya., Moiseev S. V., Molchanov V. V., Piskarev I. K., Salogubova E. V., Treushnikov M. K., Sherstyuk V. M. *Civil procedure*. Moscow: Statut, 2014, 960. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/abkbqr>
4. Воронов А. Ф. Принципы гражданского процесса: прошлое, настоящее, будущее. М.: Городец, 2009. 496 с. [Voronov A. F. *Principles of civil procedure: Past, present, and future*. Moscow: Gorodets, 2009, 496. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/qqwakz>
5. Русакова Е. П., Фалькина Г. Ю. Правовое регулирование электронных доказательств в странах Африки. *Пробелы в российском законодательстве*. 2024. Т. 17. № 5. С. 53–60. [Rusakova E. P., Falkina G. Yu. Legal regulation of electronic evidence in African countries. *Gaps in Russian Legislation*, 2024, 17(5): 53–60. (In Russ.)] <https://doi.org/10.33693/2072-3164-2024-17-5-053-060>
6. Жуйков В. М. Принцип состязательности в гражданском судопроизводстве. *Российская юстиция*. 2003. № 6. С. 24–29. [Zhuykov V. M. Adversarial principle in civil procedure. *Russian Justice*, 2003, (6): 24–29. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/raazah>
7. Терехова Л. А. Электронное правосудие. Омск: ОмГУ, 2013. 107 с. [Terekhova L. A. *Electronic justice*. Omsk: OmSU, 2013, 107. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/uglmxr>
8. Стрельцова Е. Г., Чайкина А. В. Основные направления применения цифровых технологий при организации системы разрешения споров в государстве. *Законы России: опыт, анализ, практика*. 2019. № 6. С. 54–62. [Streltsova E. G., Chaykina A. V. The main areas of digital technology in the organization of the dispute resolution system in the state (in the framework of the RFBR project 18-29-16060 for 2018). *Zakony Rossii: Opyt, analiz, praktika*, 2019, (6): 54–62. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/rsyatc>
9. Курочкин С. А. О перспективах применения искусственного интеллекта в гражданском и арбитражном судопроизводстве. *Арбитражный и гражданский процесс*. 2023. № 2. С. 37–42. [Kurochkin S. A. On prospects of application of artificial intelligence in civil and arbitration proceedings. *Arbitrazh and Civil Procedure*, 2023, (2): 37–42. (In Russ.)] <https://doi.org/10.18572/1812-383X-2023-1-37-42>
10. Тихомиров Ю. А., Головина А. А., Сидоренко А. И., Антонова Н. В., Крысенкова Н. Б., Нанба С. Б., Цомартова Ф. В., Гаунова Ж. А., Бальхаева С. Б. Юридическая концепция роботизации. М.: ООО Проспект, 2023. 240 с. [Tikhomirov Yu. A., Golovina A. A., Sidorenko A. I., Antonova N. V., Krysenkova N. B., Nanba S. B., Tsomartova F. V., Gaunova Zh. A., Balkhaeva S. B. *Legal concept of robotization*. Moscow: LLC Prospekt, 2023, 240. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ccwoyv>
11. Брановицкий К. Л., Ренц И. Г., Незнамов А. В., Янков В. В. Цифровые технологии и цивилистический процесс: проблемы взаимовлияния. *Herald of The Euro-Asian Law Congress*. 2018. № 2. С. 56–68. [Branovitskii K. L., Renz I. G., Neznamov A. V., Yankov V. V. Digital technology and civil

- procedure: Problems of interinfluence. *Herald of The Euro-Asian Law Congress*, 2018, (2): 56–68. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/yqdidbf>
12. Ярошенко Т. В. Электронные доказательства и электронная форма судопроизводства по гражданским делам. *Арбитражный и гражданский процесс*. 2023. № 4. С. 22–26. [Yaroshenko T. V. Electronic evidence and electronic form of judicial proceedings in civil cases. *Arbitrazh and Civil Procedure*, 2023, (4): 22–26. (In Russ.)] <https://doi.org/10.18572/1812-383X-2023-4-22-26>
 13. Фролова Е. Е., Берман А. М. Способы волеизъявления сторон в условиях цифровой трансформации: актуальные тренды правоприменения. *Право. Журнал Высшей школы экономики*. 2024. № 3. С. 57–83. [Frolova E. E., Berman A. M. Expression of the parties' will in context of digital transformation: Current trends in law enforcement. *Law. Journal of the Higher School of Economics*, 2024, (3): 57–83. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17323/2072-8166.2024.3.57.83>
 14. Артебякина Н. А. Протокол осмотра нотариусом интернет-страницы как средство обеспечения доказательств в гражданском судопроизводстве. *Вестник гражданского процесса*. 2019. Т. 9. № 1. С. 274–286. [Artebyakina N. A. Protocol of the inspection of the webpage by the notary as a means of providing the evidence in civil proceedings. *Herald of Civil Procedure*, 2019, 9(1): 274–286. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/vwruky>
 15. Котлярова В. В. О проблемах правового регулирования электронных доказательств в цивилистическом процессе. *Арбитражный и гражданский процесс*. 2019. № 6. С. 37–42. [Kotlyarova V. V. On issues of legal regulation of electronic evidence in a civil procedure. *Arbitrazh and Civil Procedure*, 2019, (6): 37–42. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/iivrcd>
 16. Плотников Д. А. СМС-сообщения на мобильных устройствах в системе доказательств в гражданском судопроизводстве. *Арбитражный и гражданский процесс*. 2022. № 10. С. 36–41. [Plotnikov D. A. SMS messages on mobile devices in the system of evidence in a civil procedure. *Arbitrazh and Civil Procedure*, 2022, (10): 36–41. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/yuznsw>
 17. Дубровина А. А. Электронная переписка с помощью различных современных средств связи как доказательство в цивилистическом процессе. *Арбитражный и гражданский процесс*. 2022. № 10. С. 42–45. [Dubrovina A. A. Electronic communication via various modern communication means as a proof in a civil law process. *Arbitrazh and Civil Procedure*, 2022, (10): 42–45. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/mdjcd0>
 18. Алиев Т. Т. Электронные доказательства как самостоятельная категория доказательств в цивилистическом судопроизводстве Российской Федерации. *Арбитражный и гражданский процесс*. 2022. № 5. С. 28–32. [Aliiev T. T. Electronic evidence as an independent evidence category in civil proceedings of the Russian Federation. *Arbitrazh and Civil Procedure*, 2022, (5): 28–32. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/bwsepz>
 19. Нефедьев Е. А. Учебник русского гражданского судопроизводства. М.: тип. Моск. ун-та, 1908. 403 с. [Nefediev E. A. *Textbook of Russian civil procedure*. Moscow: tip. Mosk. un-ta, 1908, 403. (In Russ.)]
 20. Комиссарова Е. Г. Философия «электронной» состязательности в гражданском судопроизводстве. *Пермский юридический альманах*. 2019. № 1. С. 460–472. [Komissarova E. G. Philosophy of "electronic" competitiveness in civil legal proceedings. *Perm Legal Almanac*, 2019, (1): 460–472. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/zywefv>
 21. Васьяковский Е. В. Учебник гражданского процесса. М.: Зерцало-М, 2016. 462 с. [Vaskovsky E. V. *Textbook on civil procedure*. Moscow: Zertsalo-M, 2016, 462. (In Russ.)]
 22. Sorabji J. Justice without lawyers. *New pathways to civil justice in Europe*, eds. Kramer X., Biard A., Hoevenaars J., Themeli E. Springer, 2021, 221–242.
 23. Spaulding N. W. Online dispute resolution and the end of adversarial justice? *Legal tech and the future of civil justice*, ed. Engstrom D. F. Cambridge University Press, 2023, 251–285. <https://doi.org/10.1017/9781009255301.015>
 24. Решетняк В. И., Смагина Е. С. Информационные технологии в гражданском судопроизводстве. Российский и зарубежный опыт. М.: Городец, 2017. 304 с. [Reshetnyak V. I., Smagina E. S. *Information technologies in civil proceedings: Russian and foreign experience*. Moscow: Gorodets, 2017, 304. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/yvynbl>

Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки =
Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences

Контакты для сотрудничества

Морозова Ирина Станиславовна, главный редактор,
КемГУ; ishmorozova@yandex.ru

Трезубов Егор Сергеевич, зам. главного редактора
по направлению «Право», МГЮА; egortrezubov@mail.ru

Федькина Анна Петровна, ответственный секретарь, КемГУ;
j.juredu@yandex.ru

Contacts for co-operation:

Irina S. Morozova, Editor-in-Chief, Kemerovo State University;
ishmorozova@yandex.ru

Egor S. Trezubov, Deputy Editor-in-Chief in the direction of Law,
Kutafin Moscow State Law University; egortrezubov@mail.ru

Anna P. Fedkina, Executive Secretary,
Kemerovo State University; j.juredu@yandex.ru

Литературный редактор, корректор –
Анна Петровна Федькина.

Литературный редактор (английский язык) –
Надежда Владимировна Рабкина.

Верстка и дизайн – Наталья Викторовна Митько.

Literary editor, proof-reader – Anna P. Fedkina.

Literary editor (Eng.) – Nadezhda V. Rabkina.

Layout and design – Natalia V. Mitko.

Подписано к печати 25.02.2026.

Дата выхода в свет 19.03.2026.

Печать офсетная. Бумага Sveto Copy. Формат А4.

Усл. печ. л. – 23,48. Уч.-изд. л. – 22.

Тираж 500 экз.

Цена свободная.

Адрес типографии: Россия, Кемеровская область – Кузбасс, 650000, г. Кемерово, пр. Советский, 73.

vestnik-hss.kemsu.ru

