ISSN 1817-3292

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ БАШКОРТОСТАНА

PEDAGOGICAL JOURNAL OF BASHKORTOSTAN

№ 3 (113)
2026

6 +
№ 3 (113)
2026

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ БАШКОРТОСТАНА

Научно-практическое издание
Башкирского государственного
педагогического университета им. М. Акмуллы

Журнал включне в «Белый список» научных журналов и входит в Перечень периодических научных изданий, рекомендуемых ВАК для публикации основных результатов диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук по специальностям:

5.8.1. – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки);
5.8.2. – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки);
5.8.7. – Методология и технология профессионального образования (педагогические науки);
5.3.4. – Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки)

Издается с декабря 2005 года

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.
Св. ПИ № ФС77-71709 от 23 ноября 2017 года
(СМИ перерегистрировано в связи с переименованием учредителя)

Учредитель
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы»

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Сагитов Салават Талгатович, главный редактор, кандидат социологических наук, доцент, ректор, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, Председатель совета ректоров вузов Республики Башкортостан (Уфа).
E-mail: pjb.bspu@mail.ru
ORCID 0000-0002-7211-1104

Бенин Владислав Львович, заместитель главного редактора, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой культурологии и социально-экономических дисциплин, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (Уфа).
E-mail: redactor-pjb@mail.ru
ORCID 0000-0001-8357-9959

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой методологии образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского (Саратов).
E-mail: alexkatika@mail.ru
ORCID 0000-0002-2101-7050

Амиров Артур Фердсович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии, Башкирский государственный медицинский университет (Уфа).
E-mail:amirov.af @ yandex.ru
ORCID 0000-0003-1061-3460

Асадуллин Раиль Мирваевич, доктор педагогических наук, профессор, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (Уфа).
E-mail: rail_53@mail.ru

Богуславский Михаил Викторович, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, Председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО (Москва).
E-mail: hist2001@mail.ru

Бозиев Руслан Сахитович, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный редактор журнала «Педагогика» (Москва).
E-mail:pedagogika2006@yandex.ru

EDITORIALBOARD

Salavat T. Sagitov, Editor-in-Chief, Candidate of sociological sciences, Associate Professor, Rector of Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, Chairman of the Council of Rectors of the Republic of Bashkortostan (Ufa).
E-mail: pjb.bspu@mail.ru
ORCID 0000-0002-7211-1104

Vladislav L. Benin, Deputy Editor-in-Chief, Doctor of pedagogical sciences, Professor, Head of the Department of Cultural Studies and Socio-Economic Disciplines, Bashkir State Pedagogical University named after M.Akmulla (Ufa).
E-mail: redactor-pjb@mail.ru
ORCID 0000-0001-8357-9959

Ekaterina A. Aleksandrova, Doctor of pedagogical sciences, Professor, Head of the Department of Methodology of Education, Saratov National Research State University named after N.G. Chernyshevsky (Saratov).
E-mail: alexkatika@mail.ru
ORCID 0000-0002-2101-7050

Artur F. Amirov, Doctor of pedagogical sciences, Professor, Head of the Department of pedagogy and psychology, Bashkir State Medical University (Ufa).
E-mail: amirov.af@yandex.ru
ORCID 0000-0003-1061-3460

Rail M. Asadullin, Doctor of pedagogical sciences, Professor, Bashkir State Pedagogical University named after M.Akmulla (Ufa).
E-mail: rail_53@mail.ru

Mikhail V. Boguslavsky, Doctor of pedagogical sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Chairman of the Scientific Council on the History of Education and Pedagogical Science at the Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy of the Russian Academy of Education (Moscow).
E-mail: hist2001@mail.ru

Ruslan S. Boziev, Doctor of pedagogical sciences, Professor, Member-correspondent of Russian Academy of Education, editor-in-chief of the journal "Pedagogy" (Moscow).
E-mail: pedagogika2006@yandex.ru

Дорофеев Андрей Викторович, доктор педагогических наук, доцент кафедры высшей математики, Санкт-Петербургский горный университе (Санкт-Петербург).
E-mail: an-dor2010@mail.ru
ORCID 0000-0001-5600-1780
Ефимова Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (Уфа).
E-mail: efimova_ev74@mail.ru
ORCID 0000-0002-4789-9282
Зборовский Гарольд Ефимович, доктор философских наук, профессор, профессор-исследователь кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина (Екатеринбург).
E-mail: garoldzborovsky@gmail.com
ORCID0000-0001-8153-0561
Иванова Светлана Вениаминовна, доктор философских наук, профессор, академик РАО, главный ученый секретарь президиума Российской академии образования (Москва).
E-mail: isv2005@list.ru.
ORCID: 0000-0002-9101-6213
Кудрявцев Владимир Товиевич, доктор психологических наук, профессор, профессор Московского института психоанализа, заместитель главного редактора журнала «Культурно-историческая психология» (Москва).
E-mail: vtkud@mail.ru
ORCID 0000-0003-0615-6703
Мамбеткунов Уланбек Эсенбекович, доктор педагогических наук, профессор, директор, Бишкекский музыкально-педагогический институт имени Таштана Эрматова (Бишкек, Кыргызская Республика).
E-mail: bmpedagogy@gmail.com
Ромм Татьяна Александровна, доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе, Новосибирский государственный педагогический университет; главный редактор «Сибирского педагогического журнала» (Новосибирск).
E-mail: sp-journal@nspu.ru
ORCID 000-001-5566-0418

Andrey V. Dorofeev, Doctor of pedagogical sciences, Associate Professor of the Department of Higher Mathematics, St. Petersburg Mining University (St. Petersburg).
E-mail: an-dor2010@mail.ru
ORCID 0000-0001-5600-1780
Elena V. Efimova, Candidate of pedagogical sciences, Associate professor of Bashkir State Pedagogical University named after M.Akmulla (Ufa).
E-mail: efimova_ev74@mail.ru
ORCID 0000-0002-4789-9282
Garold E. Zborovskiy, Doctor of philosophy, Professor, Research Professor of the Department of Sociology and Technology of State and Municipal Administration, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin (Ekaterinburg).
E-mail: garoldzborovsky@gmail.com
ORCID0000-0001-8153-0561

Svetlana V. Ivanova, Doctor of philosophy, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Chief Scientific Secretary of the Presidium of the Russian Academy of Education (Moscow). – E-mail: isv2005@list.ru
ORCID: 0000-0002-9101-6213
Vladimir T. Kudryavtsev, Doctor of psychological sciences, Professor, Professor at the Moscow Institute of Psychoanalysis, Deputy Editor-in-Chief of the journal "Cultural-Historical Psychology" (Moscow).
E-mail: vtkud@mail.ru
ORCID 0000-0003-0615-6703

Ulanbek E. Mambetkunov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director, Tashan Ermatov Bishkek Music and Pedagogical Institute (Bishkek, Kyrgyz Republic).
E-mail: bmpedagogy@gmail.com

Tatyana A. Romm, Doctor of pedagogical sciences, Professor, Vice-Rector for Research of Novosibirsk State Pedagogical University; Chief editor of the “Siberian pedagogical magazine” (Novosibirsk).
E-mail: sp-journal@nspu.ru
ORCID 000-001-5566-0418

Синагатуллин Ильгиз Миргалимович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и методики начального образования, Уфимский университет науки и технологий, Бирский филиал (Бирск).
E-mail: siniledu@gmail.com
ORCID 0000-0003-1916-6724

Ilgiz M. Sinagatullin, Doctor of pedagogical sciences, Professor, Professor of the Department of pedagogy and methods of primary education, Birsky branch of Ufa University of Science and Technology (Birsk).
E-mail: siniledu@gmail.com
ORCID 0000-0003-1916-6724

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Амбарова Полина Анатольевна, доктор социологических наук, профессор, профессор кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина (Екатеринбург).
E-mail: borges75@mail.ru
ORCID 0000-0003-3613-4003

Кожанов Игорь Владимирович, доктор педагогических наук, ректор, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (Чебоксары).
E-mail: i.v.k.21@mail.ru
ORCID 0000-0003-0088-8532

Левина Елена Юрьевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры промышленной и экологической безопасности, Казанский национальный исследовательский технический университет им А.Н. Туполева (Казань).
E-mail: frau.levina2010@yandex.ru
ORCID 0000-0002-3216-249

Мирошниченко Алексей Анатольевич, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии, Глазовский государственный инженерно-педагогический университет им. В.Г.Короленко (Глазов)
E-mail: ggpi@mail.ru
ORCID0000-0002-2845-3437

Мурзина Ирина Яковлевна, доктор культурологии, профессор, директор Института образовательных стратегий (Екатеринбург)
E-mail:Instos-ekb@yandex.ru
ORCIDID 0000-0002-7635-0571

Розенфельд Александр Семенович, доктор биологических наук, профессор; профессор кафедры физического воспитания, Уральский государственный университет путей сообщения (Екатеринбург). E-mail: letchik45@bk.ru
ORCID 0000-0002-2041-0045

EDITORIAL COUNCIL

Polina A. Ambarova, Doctor of sociology, Professor, Professor of the Department of sociology and technologies of state and municipal administration, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin (Ekaterinburg).
E-mail: borges75@mail.ru
ORCID 0000-0003-3613-4003

Igor V. Kozhanov, Doctor of pedagogical sciences, Rector of the I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University (Cheboksary).
E-mail: i.v.k.21@mail.ru
ORCID 0000-0003-0088-8532

Elena Yu. Levina, Doctor of pedagogical sciences, Professor of the Department of Industrial and Environmental Safety, Kazan National Research Technical University named after A.N. Tupolev (Kazan).
E-mail: frau.levina2010@yandex.ru
ORCID 0000-0002-3216-249

Aleksey A. Miroshnichenko, Doctor of pedagogical sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Glazov State Engineering and Pedagogical University named after V.G. Korolenko (Glazov)
E-mail: ggpi@mail.ru
ORCID 0000-0002-2845-3437

Irina Ya. Murzina, Doctor of cultural studies, Professor, Director of the Educational Strategies Institute (Yekaterinburg)
E-mail: Instos-ekb@yandex.ru
ORCID ID 0000-0002-7635-0571

Alexander S. Rosenfeld, Doctor of biological sciences, Professor; Professor of the Department of Physical Research of the Ural State University of Railway Engineering (Yekaterinburg). E-mail: letchik45@bk.ru
ORCID 0000-0002-2041-0045

Салехова Ляйля Леонардовна, доктор педагогических наук, профессор кафедры билингвального и цифрового образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет (Казань)
E-mail: salekhova2009@gmail.com
ORCID 0000-0002-8177-3739

Снегурова Виктория Игоревна, доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Центра математического и естественно-научного общего образования, Институт содержания и методов обучения им. В.С. Леднева (Москва)
E-mail: snegurova@bk.ru
ORCID 0000-0001-7349-6578

Федина Нина Владимировна, кандидат педагогических наук, ректор, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского (Липецк)
E-mail:rector@lspu-lipetsk.ru
ORCIDID 0000-0002-9026-1161

Liaila L. Salechova, Doctor of pedagogical sciences, Professor of the Department of bilingual and digital education Kazan (Volga Region) Federal University (Kazan)
E-mail: salekhova2009@gmail.com
ORCID 0000-0002-8177-3739

Viktoria I. Snegurova, Doctor of pedagogical sciences, Leading Researcher at the Center for Mathematical and Natural Science General Education, V.S. Lednev Institute of Content and Methods of Education
(Moscow).
E-mail: snegurova@bk.ru
ORCID 0000-0001-7349-6578

Nina V. Fedina, Candidate of pedagogical sciences, Rector of the Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky (Lipetsk)
E-mail: rector@lspu-lipetsk.ru
ORCID ID 0000-0002-9026-1161

Редактор: Р.А. Гильмиянова
Выпускающий редактор: З.С. Аманбаева
Ответственный секретарь: А.Г. Косов
E-mail: pjb.bspu@mail.ru
http://eLIBRARY.RU
http://pjb.oprb.ru

Редакция может не разделять мнение авторов

Адрес издателя и учредителя:
450000, Республика Башкортостан, г. Уфа,
ул. Октябрьской Революции, д. 3 А
Адрес редакции:
450077, Республика Башкортостан, г. Уфа,
ул. Октябрьской Революции, д. 3 А, корп. № 3,
каб. 02.

Дата выхода в свет 25.10.2026

Отпечатано в типографии И.П. Копыльцов.
Адрес типографии:
394052, Воронежская область, г. Воронеж,
ул. Маршала Неделина, д.27, кв.56.
Тел.: 89507656959

Тираж 1000 экз.

Цена свободная.

Editor: R.A. Gilmiyanova
Executive editor: Z.S. Amanbaeva
Executive secretary: A.G. Kosov
E-mail: pjb.bspu@mail.ru
http://eLIBRARY.RU
http://pjb.oprb.ru

The editors may not share the opinion of the authors

Address of the editor and founder:
450000, Republic of Bashkortostan, Ufa,
3A October Revolution St.
Address of the editor:
450077, Republic of Bashkortostan, Ufa,
Oktyabrskaya Revolutsii str., 3A, building No. 3,
office 02.

Release date 25.10.2026

Printed in the printing house of I.P. Kopyltsov.
Printing house address:
394052, Voronezh region, Voronezh,
Marshal Nedelin str., 27, sq.56.
Tel.: 89507656959

Circulation 1000 copies.

The price is negotiable.

СОДЕРЖАНИЕ

КОЛОНКА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА ……... 9

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ
Довгяло В.К., Коробкова В.В., Подорова В.А.
МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА …….. 13
Ю.В Дружинина, О.М. Хлытина
ИНТЕГРАЦИЯ СЕРВИСОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ ……...…….. 31
Е.А. Максимова
РЕФЛЕКСИВНОСТЬ ПЕДАГОГА – УСЛОВИЕ СОХРАНЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПРИ РАСПРОСТРАНЕНИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ……..….. 44
Е.А. Полева, И.А. Ключник
СТИХОТВОРЕНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ ОБ ОСНОВАХ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ: КРИТЕРИИ АНАЛИЗА И ОСОБЕННОСТИ РЕЦЕПЦИИ …….. 57

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Т.А. Леонова, И.А. Шутелева
МЕТОДИЧЕСКИЙ ОПЫТ СРЕДНЕВЕКОВОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПРАВА ……..…… 74

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ЭЛЕКТРОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
И.Г. Колесникова, Н.С. Петрова, Т.Ю. Медведева
СОЦИАЛЬНЫЙ КАПИТАЛ КАК РЕСУРС ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СТУДЕНТОВ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ …….. 91

ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА
А.С. Кобыскан
МОДЕЛЬ ПРИОБЩЕНИЯ УЧАЩИХСЯ К ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫМ ЦЕННОСТЯМ ЧЕРЕЗ ФОЛЬКЛОР В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН …….… 103
М.В. Холина, Н.Ф. Ильина, Т.В. Седых
ДИАЛОГ КУЛЬТУР РОССИИ И СТРАН АЗИАТСКО-ТИХООКЕАНСКОГО РЕГИОНА: ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ ФОРМАТЫ И ПРАКТИКИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ……..…… 116

ФИЛОСОФИЯ И СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
П.А. Амбарова
«КРИЗИС СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА»: ОСОБЕННОСТИ
И ПРОБЛЕМЫ СРЕДНЕГО ПОКОЛЕНИЯ НАУЧНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ …….…… 127

ХРОНИКА: ВРЕМЯ, СОБЫТИЯ, ЛЮДИ ……...…… 140
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ …… 143
РЕДАКЦИОННАЯПОЛИТИКА
«ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЖУРНАЛА БАШКОРТОСТАНА»,
ТРЕБОВАНИЯ К МАТЕРИАЛАМ, ПРЕДСТАВЛЯЕМЫМ
ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ В НАУЧНОМ ИЗДАНИИ
«ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ БАШКОРТОСТАНА» …… 145

CONTENTS

CHIEF EDITOR’S COLUMN ……..... 9

PROBLEMS OF MODERN PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY
Valery K. Dovgyalo, Venera V. Korobkova, Vera A. Podorova
MODEL FOR DEVELOPING LEGAL COMPETENCE AMONG
PARTICIPANTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS…….…… 13
Julia V. Druzhinina, Olga M. Khlytina
INTEGRATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE
INTO THE HISTORY TEACHER'S ACTIVITIES ……...…….. 31
Elena A. Maksimova
TEACHER’S REFLECTIVENESS AS A GUARD
OF THE PROFESSIONAL IDENTITY AMID THE AI EXPANSION …….. 44
Elena A. Poleva Irina A. Klyuchnik
POEMS FOR CHILDREN ABOUT THE BASICS OF LIFE SAFETY:
ANALYSIS CRITERIA AND RECEPTION FEATURES …….. 57

THEORY AND PRACTICE OF VOCATIONAL EDUCATION
Tatyana A. Leonova, Iya A Shuteleva
METHODOLOGICAL EXPERIENCE
OF a MEDIEVAL LAW TEACHER ……. 74

INNOVATIVE TECHNOLOGIES AND E-EDUCATION
Irina G. Kolesnikova, Nina S. Petrova, Tatyana Y. Medvedeva
SOCIAL CAPITAL AS A RESOURCE FOR
STUDENTS’ PSYCHOLOGICAL SAFETY
IN THE DIGITAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION ……..... 91

PROBLEMS OF SOCIAL PEDAGOGY AND SOCIAL WORK

EDUCATION AND CULTURE

Alexandr S. Kobyskan
A MODEL FOR INTRODUCING STUDENTS TO SPIRITUAL AND MORAL VALUES THROUGH FOLKLORE IN THE MULTICULTURAL ENVIRONMENT OF THE REPUBLIC OF BASHKORTOSTAN ……..…….. 103
Maria V. Kholina, Nina F. Ilyina, Tatyana V. Sedykh
DIALOGUE OF CULTURES OF RUSSIA AND COUNTRIES OF THE ASIAN-PACIFIC REGION: INSTITUTIONAL FORMS AND PRACTICES OF INTERACTION …… 116

PHILOSOPHY AND SOCIOLOGY OF EDUCATION

Polina A. Ambarova
“MIDDLE-AGE CRISIS”: FEATURES AND PROBLEMS OF THE MIDDLE GENERATION OF FACULTY IN RUSSIAN UNIVERSITIES ……..…….. 127

CHRONICLE: TIME, EVENTS, PEOPLE ……...….. 140
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS …….…….. 143
EDITORIAL POLICY «PEDAGOGICAL JOURNAL OF BASHKORTOSTAN», REQUIREMENTS FOR MATERIALS SUBMITTED TO BE PUBLISHED IN THE PEDAGOGICAL JOURNAL OF BASHKORTOSTAN ……..…… 145

КОЛОНКА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА
CHIEF EDITOR'S COLUMN

Педагогический журнал Башкортостана. 2026. № 3. С.9-12.
Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2026; 113 (3): 9-12
DOI 10.21510/ 1817-3292_ 2026_113_3_9_12

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ШКОЛЕ

Для цитирования: Сагитов С. Искусственный интеллект в отечественной школе // Педагогический журнал Башкортостана. 2026. № 3 (113). С.9-12.
For citation: Sagitov S. Artificial intelligence in the Russian school system *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana* = Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2026; 113 (3): 9-12.

В августе 2026 года Министерство просвещения Российской Федерации сделало два взаимосвязанных шага, которые обозначили качественно новый этап институционализации искусственного интеллекта (далее – ИИ) в отечественной школе. Во-первых, министр просвещения Российской Федерации Сергей Кравцов объявил о том, что в 2026/27 учебном году школьники продолжат системное изучение ИИ в рамках уроков информатики, а на углублённом уровне освоят типовые задачи анализа данных и принципы работы нейросетей. Во-вторых, со второй четверти нового учебного года во всех школах страны планируется ввести курс внеурочной деятельности «Искусственный интеллект и информационная безопасность». Эти решения, отражающие понимание неизбежности технологических изменений и стремление подготовить школьников к жизни в цифровой среде, порождают ряд серьёзных вопросов, которые нуждаются в осмыслении.

Официальная позиция ведомства формулируется через концепцию «осознанного использования». Задача школы, по словам С.С. Кравцова, заключается в том, чтобы «постепенно научить школьников безопасно и осознанно использовать современные технологии, критически воспринимать результаты их работы и применять цифровые инструменты в дальнейшей профессиональной деятельности». Эта формулировка заслуживает признания как минимум по двум причинам. Во-первых, она смещает фокус с чисто технического обучения на формирование критической позиции по отношению к ИИ, что соответствует международным тенденциям, где всё большее значение придаётся не только технологическому, но и практическому и гуманитарному измерению. Во-вторых, и это самое главное, она не предполагает отказа от традиционных образовательных ценностей: представителями Правительства России, Минпросвещения страны неоднократно подчёркивалось, что речи о замене традиционного обучения или о введении обязательных уроков по ИИ не идёт, и во главе учебного процесса остаётся учитель.

Однако существуют определенные проблемы в этом вопросе, первая из которых касается роли учителя. Так, в настоящее время активно используется такой сервис, как «Ассистент преподавателя», призванный снизить административную нагрузку и высвободить время для собственно преподавания. Коммерческая логика (а разработчик – коммерческая структура) здесь прозрачна, однако педагогический вопрос остаётся открытым: что происходит с профессиональным суждением педагога, когда ИИ начинает участвовать в подготовке к урокам, проверке работ и даже в выработке методических рекомендаций? Предлагаемые решения охватывают широкий спектр: от изучения языков до написания сочинений, от подготовки к экзаменам до повышения квалификации учителей. Но на наш взгляд решения подчинены преимущественно логике эффективности, а не логике образования. Причем эффективность измеряется объёмом выполненных операций в единицу времени. Вместе с тем логика образования – качеством и направленностью когнитивного развития. Там, где эти логики вступают в конфликт, например, когда автоматизированная проверка заслоняет от учителя процессуальность детского мышления, методические рекомендации не предлагают ясных критериев выбора. Официальный тезис о том, что «традиционное преподавание не будет заменено», выполняет успокоительную функцию, но одновременно закрепляет за ИИ статус факультативного элемента. Это чревато ситуацией, при которой технологически оснащённые школы и мотивированные педагоги будут активно экспериментировать с ИИ-интеграцией, а ресурсно ограниченные избегать её из-за неопределённости. В результате само применение ИИ в образовании может стать новым измерением неравенства.

Причем ИИ-неравенство может коснуться не только учительство как одного из акторов, но и школьников. Методические рекомендации исходят из неявного допущения, что школьники уже обладают когнитивной и поведенческой базой для «осознанного» обращения с ИИ. Между тем ещё в марте 2026 года на межведомственном совещании с участием Минпросвещения России, Минцифры России и Агентства стратегических инициатив руководитель АСИ Светлана Чупшева прямо обозначила ключевой вызов: «Принципиально важно – и на это обращал внимание Президент – чтобы внедрение искусственного интеллекта не снижало уровень образования, чтобы дети не разучились думать, анализировать информацию, не искали лёгких и быстрых ответов». Эта формулировка фактически признаёт угрозу усугубления уже существующей дифференциации. Ученики из семей с высоким культурным капиталом, обладающие развитыми навыками саморегуляции, с большей вероятностью будут применять ИИ как инструмент расширения мышления. Их сверстники, лишённые такой поддержки, с большей вероятностью воспримут ИИ как способ избежать интеллектуального усилия.

Более того, предложенная образовательная стратегия (знакомство с базовыми понятиями, изучение машинного обучения, освоение принципов работы, возможностей и ограничений ИИ-технологий) не создаёт

автоматической связи между пониманием того, как устроен инструмент, и способностью ему противостоять. Школьник, разбирающийся в архитектуре нейросетей, вполне может использовать генеративную модель для написания сочинения, поскольку удобство инструмента и глубина понимания его устройства принадлежат к разным плоскостям мотивации. А формулировка, указанная в методических рекомендациях, гласящая что «самостоятельная работа остаётся важнейшим условием качественного освоения учебного материала», звучит скорее как нормативное пожелание, чем как операционализируемое требование. Действующих механизмов оценки, позволяющих надёжно различить самостоятельную и ИИ-опосредованную работу, рекомендации не предлагают. Тем самым «осознанное использование» рискует остаться декларацией, не подкреплённой ни инструментами верификации, ни педагогическими технологиями формирования соответствующей субъектности.

Наконец, нельзя не отметить ещё один аспект. Речь идёт о природе того «искусственного интеллекта», который предлагается интегрировать в школу. Министр просвещения страны С.С. Кравцов на том же мартовском совещании особо подчеркнул, что важно понимать, «какой именно искусственный интеллект, принципы его создания и какие языковые модели лягут в основу решений в сфере образования». Этот вопрос далеко не праздный. Если в основе образовательных ИИ-решений лежат коммерческие языковые модели, ориентированные на максимизацию вовлечённости пользователя, а не на образовательные цели, то школа рискует внедрять чуждую ей логику. Исследования в области этики ИИ в образовании указывают на риск эрозии эпистемической целостности и депрофессионализации педагога, а также на опасность коммерциализации образования, когда зависимость от проприетарных платформ подрывает позиционирование образования как общественного блага. Российские методические рекомендации, делающие ставку на партнёрство с крупными технологическими компаниями, не содержат механизмов независимой этической экспертизы и общественного контроля, которые могли бы смягчить эти риски.

Таким образом, методические рекомендации Минпросвещения России, утверждённые в августе 2026 года, демонстрируют, если можно так сказать, осторожный прогрессизм. Признание неизбежности технологических изменений сочетается с попыткой сохранить традиционные образовательные ценности через риторику «осознанного использования». Сильными сторонами этого подхода являются комплексность (связка ИИ и информационной безопасности), отказ от радикальной ломки существующей системы и акцент на критическом мышлении. Однако в операциональном плане эта позиция сталкивается с тройной напряжённостью: между эффективностью и образовательной логикой, между универсальным требованием и неравенством стартовых возможностей, между критическим использованием и удобством инструмента. Для разрешения возникающих вопросов необходимо создание механизмов оценки, способных

фиксировать реальные мыслительные процессы учащихся, и разработка дифференцированных стратегий поддержки для школ и учеников с разным уровнем готовности. Без этого «осознанное использование» рискует остаться лозунгом, а цифровой разрыв перейти в состояние цифровой фрустрации, и дальше привести к состоянию социальной аномии.

С пожеланиями повышения эффективности образовательного процесса,
главный редактор журнала Салават Сагитов

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ
PROBLEMS OF MODERN PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Педагогический журнал Башкортостана. 2026. № 3. С.13-30.
Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2026; (3):13-30.

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Научная статья
УДК 37.013
DOI 10.21510/ 1817-3292_ 2026_113_3_13_30

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Валерий Казимирович Довгяло[1], Венера Викторовна Коробкова[2], Вера Андреевна Подорова[3]
[1] Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия, dvk_68@mail.ru, ORCID ID 0000-0003-4780-5378
[2] vkorobkova@mail.ru, ORCID 0000-0003-2392-150X
[3] kolyshkina_va@pspu.ru

Аннотация. Разработка модели формирования правовой компетентности участников образовательного процесса является актуальной научно-педагогической проблемой, поскольку государство и общество заинтересованы в воспитании активных граждан, участвующих в жизни страны и функционировании социальных институтов на основе правовых норм и ценностей. Это обусловливает необходимость исследования новых, научно обоснованных подходов к организации данного процесса. В то же время существующие исследования преимущественно сосредоточены на развитии правовой культуры отдельных групп участников, тогда как вопросы комплексного педагогического обеспечения формирования правовой компетентности всех субъектов остаются недостаточно разработанными. Целью данной статьи является теоретическое обоснование модели формирования правовой компетентности участников образовательного процесса, которая способна интегрировать методологические подходы, содержание, организационно-педагогические условия, технологии и дидактические инструменты в единую систему, ориентированную на достижение запланированных образовательных результатов. Предложенная модель представляет собой целостную, открытую социально-педагогическую систему, обеспечивающую согласованное развитие правовой компетентности педагогов, родителей и обучающихся посредством их совместного участия в правовом взаимодействии. Научная новизна заключается в том, что модель основана на принципе взаимной обусловленности развития правовой компетентности всех участников образовательных отношений. В отличие от подходов, ориентированных на просвещение отдельных категорий, предлагаемая модель рассматривает правовую компетентность как системное качество образовательных отношений, возникающее в процессе согласованного взаимодействия педагогов, родителей и обучающихся. Методологическую основу составляют идеи системно-

© Коробкова В.В. , Довгяло В.К., Подорова В.А., 2026

синергетического, компетентностного, субъектно-деятельностного подходов и педагогического моделирования, позволяющие представить процесс формирования правовой компетентности как целостную систему, раскрывающую взаимосвязи компонентов, механизмы функционирования и ожидаемые результаты. Структура представленной в статье модели включает пять взаимосвязанных подсистем: субъектную, концептуально-методологическую, содержательно-процессуальную, организационно-технологическую и результативно-оценочную, которые представлены совокупностью взаимодополняющих блоков, выполняющих самостоятельные функции и одновременно обеспечивающих целостность модели.

Ключевые слова: правовая компетентность, педагогическая модель формирования профессиональной подготовки, методологические подходы к формированию правовой компетентности, педагогическое моделирование

Благодарности: Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания Министерства Просвещения РФ по теме «Формирование правовой культуры субъектов образовательного процесса» (номер OTGE-2026-0007) (Соглашение № 073-00073-26-03 от 17.02.2026 г.)

Для цитирования: Довгяло В.К., Коробкова В.В., Подорова В.А. Модель формирования правовой компетентности субъектов образовательного процесса // Педагогический журнал Башкортостана. 2026. № 3 (113). С.13-30.

PROBLEMS OF MODERN PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Original article

MODEL FOR DEVELOPING LEGAL COMPETENCE AMONG PARTICIPANTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Valery K. Dovgyalo[1], Venera V. Korobkova[2], Vera A. Podorova[3]
[1] Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia, dvk_68@mail.ru, ORCID 0000-0003-4780-5378
[2] vkorobkova@mail.ru, ORCID 0000-0003-2392-150X
[3] kolyshkina_va@pspu.ru

Abstract. Developing a model to build legal competence among participants in the educational process is a timely scientific and pedagogical challenge. The state and society both seek to nurture active citizens who participate in the country's life and in social institutions, based on legal norms and values. This underscores the need to explore new, evidence-based approaches to organising such development. However, most existing research concentrates on cultivating the legal culture of particular participant groups, leaving the question of comprehensive pedagogical support for all stakeholders in building legal competence underdeveloped.

The article aims to offer a theoretical justification for a model that fosters legal competence across the educational process. This model integrates methodological approaches, content, organisational and pedagogical conditions, technologies, and didactic tools into a cohesive system designed to achieve defined educational outcomes. The proposed model functions as a holistic, open socio-pedagogical system, enabling the coordinated growth of legal competence in teachers, parents, and students through their shared involvement in legal interaction.

Its scientific novelty stems from grounding the model in the principle of mutual interdependence in developing legal competence among all participants in educational relations.

Rather than targeting specific categories, the model treats legal competence as a systemic feature of educational relations—one that arises from the aligned interaction of teachers, parents, and students.

Methodologically, the model draws on system-synergetic, competency-based, subject-activity, and pedagogical modelling approaches. These frameworks help present the development of legal competence as an integrated system, highlighting how its components connect, how it operates, and what outcomes it delivers.

The model's structure, as outlined in this article, comprises five interconnected subsystems: the subject-based, conceptual-methodological, content-and-process, organisational-technological, and outcome-and-evaluation subsystems. Each is made up of complementary blocks that carry out distinct functions while preserving the model's overall coherence.

Keywords: legal **c**ompetence, pedagogical model of professional development, **m**ethodological approaches to developing legal competence, pedagogical modeling

Acknowledgement: the study was carried out as part of the implementation of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation on the topic "Formation of the Legal culture of Subjects of the Educational process" (number OTGE-2026-0007) (Agreement №073-00073-26-03 dated 02/17/2026)

For citation: Dovgyalo V.K., Venera V. Korobkova, Podorova V.A**.** Model for Developing Legal Competence Among Participants in the Educational Process. *Pedagogicheskii zhurnal Bashkortostana* = Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2026; 113 (3): 13-30.

Введение. Современный этап развития образования характеризуется возрастающими требованиями к уровню правовой компетентности всех субъектов образовательного процесса, так как это становится условием устойчивого развития образовательной организации и обеспечения правовой безопасности образовательной среды. Изменения нормативно-правовых актов, усиление влияния цифрового образовательного пространства, повышение роли правовых механизмов обеспечения безопасности и защиты прав участников образовательных отношений обусловливают необходимость поиска новых научно-обоснованных подходов к организации процесса формирования правовой компетентности участников образовательного процесса. При этом существующие исследования [1; 2; 3; 4; 5; 6, 7] преимущественно ориентированы на развитие правовой культуры отдельных категорий участников образовательных отношений, тогда как вопросы комплексного педагогического обеспечения формирования правовой компетентности всех субъектов образовательного процесса разработаны недостаточно.

В этих условиях особую значимость приобретает педагогическое моделирование, позволяющее представить процесс формирования правовой компетентности как целостную систему, раскрыть взаимосвязи между ее структурными компонентами, определить механизмы функционирования этой системы и ее прогнозируемые результаты. Разработка модели формирования правовой компетентности субъектов образовательного процесса обеспечивает возможность интеграции методологических подходов, содержания, организационно-педагогических условий, технологий и диагностического инструментария в единую научно-обоснованную систему, ориентированную на достижение планируемых образовательных результатов [8; 9].

Материалы и методология исследования. Материалами исследования послужили научные труды отечественных авторов, посвященные формированию профессиональной компетентности обучающихся, в том числе будущих педагогов, в процессе их профессиональной подготовки в вузе; нормативно-правовые акты, регулирующие реализацию образовательных программ; а также собственный опыт профессиональной педагогической деятельности.

В работе применена совокупность теоретических методов исследования, проведен анализ научных работ и научных публикаций, освещающих ключевые проблемы исследования модели формирования правовой компетентности субъектов образовательного процесса.

Методологическую основу исследования составили системно-синергетический [8], компетентностный [10; 11] и субъектно-деятельностный подходы [12]. Совокупность данных подходов позволяет рассматривать формирование правовой компетентности не как процесс передачи правовых знаний, а как сложную, открытую педагогическую систему, развитие которой определяется характером взаимодействия субъектов образовательного процесса и условиями образовательной среды.

Важное значение в исследовании имеет системно-синергетический подход, так как его положения позволяют представить процесс формирования правовой компетентности как открытую, саморазвивающуюся систему, способную изменяться под влиянием как внутренних, так и внешних факторов. Такой подход дает возможность рассматривать педагогов, родителей и обучающихся не как изолированные объекты педагогического воздействия, а как взаимосвязанных субъектов образовательных отношений, каждый из которых оказывает влияние на развитие всей системы.

Направленность исследования на достижение практического результата – формирования готовности субъектов применять правовые знания при решении реальных задач образовательной деятельности – основана на *компетентностном подходе*. Для нас принципиально важно, что правовая компетентность рассматривается не только как совокупность знаний о праве, а как способность принимать правомерные решения, прогнозировать последствия собственных действий и выстраивать конструктивное взаимодействие с другими участниками образовательного процесса.

Субъектно-деятельностный подход позволяет рассматривать педагогов, родителей и обучающихся в качестве активных субъектов формирования правовой компетентности, так как только в совместной деятельности участников образовательных отношений обеспечивается согласование их правовых позиций, распределение ответственности и накопление опыта правомерного поведения в образовательной среде.

Совокупность обозначенных методологических положений определила концептуальные основания разработки структурно-функциональной модели формирования правовой компетентности субъектов образовательного процесса. В отличие от большинства существующих исследований, ориентированных

преимущественно на развитие правовой компетентности отдельных категорий участников образовательных отношений, предлагаемая модель исходит из необходимости ее формирования в процессе согласованного взаимодействия педагогов, родителей и обучающихся.

Результаты исследования. Структура представленной в данной статье модели включает пять взаимосвязанных подсистем: *субъектную, концептуально-методологическую, содержательно-процессуальную, организационно-технологическую и результативно-оценочную*, которые представлены совокупностью взаимодополняющих блоков, выполняющих самостоятельные функции и одновременно обеспечивающих целостность модели.

Взаимосвязанные подсистемы модели формируют открытую, адаптивную систему, которая самоорганизуется и развивается. Изменения в ее компонентах связаны с обновлением правового регулирования, развитием образовательной политики и цифровой среды, а также с общественным запросом на повышение правовой культуры. Модель сохраняет устойчивость при одновременном обновлении содержания и механизмов реализации; ее гибкость позволяет учитывать специфику образовательной организации, контингент участников, региональные условия и задачи. В результате повышается эффективность формирования правовой компетентности всех субъектов.

Связующим контекстом работы подсистем выступает образовательная среда, обеспечивающая взаимодействие педагогов, родителей и обучающихся. Именно образовательная среда обеспечивает условия для непрерывного обмена правовым опытом, освоения норм права, формирования ценностного отношения к закону и развития практик правомерного поведения, объединяя субъектов модели в единую открытую социально-педагогическую систему [4; 6].

В связи с этим разработанная модель рассматривается нами в нескольких взаимосвязанных аспектах: *во-первых*, как целостная структурно-функциональная система открытого типа, включающая совокупность взаимосвязанных подсистем и обеспечивающая научно обоснованное педагогическое сопровождение процесса формирования правовой компетентности субъектов образовательного процесса; *во-вторых,* как теоретико-методологическая основа организации образовательного процесса, ориентированного на формирование правовой компетентности посредством комплекса организационно-педагогических условий, современных образовательных технологий, механизмов взаимодействия субъектов образования и системы мониторинга достигаемых результатов; *в-третьих,* как инструмент педагогического проектирования, позволяющий прогнозировать образовательные результаты, определять содержание, этапы и технологии формирования правовой компетентности, а также оценивать эффективность реализуемых педагогических решений в условиях современной образовательной практики.

Реализация модели обеспечивает целенаправленное развитие правовых знаний, ценностных установок, опыта правомерного поведения и готовности

участников образовательных отношений к ответственному осуществлению своих прав и обязанностей в условиях современной образовательной среды.

Представленная модель формирования правовой компетентности субъектов образовательного процесса основывается на анализе современных общественных процессов и выявлении актуальных потребностей, отражающих государственный и общественный запрос на повышение уровня правовой культуры участников образовательных отношений. Именно поэтому одним из ключевых элементов модели является характеристика социального заказа, определяющего цели, содержание и направления формирования правовой компетентности педагогов, родителей социальный и обучающихся [4].

При проектировании модели нами определена совокупность потребностей, отражающих современный заказ и выступающих системообразующими ориентирами процесса формирования правовой компетентности субъектов образовательного процесса:

1) *потребность общества и государства* в гражданах, обладающих высоким уровнем правовой культуры, способных реализовывать свои права и исполнять обязанности в соответствии с нормами действующего законодательства;

2) *потребность образовательных организаций* в создании безопасной, правомерной и доверительной образовательной среды, основанной на уважении прав всех участников образовательных отношений;

3) *потребность педагогов* в научно-методическом сопровождении процесса формирования и развития собственной правовой компетентности, необходимой для эффективного решения профессиональных задач;

4) *потребность родителей* в повышении правовой грамотности, обеспечивающей конструктивное взаимодействие с образовательной организацией и ответственную реализацию прав и обязанностей в сфере образования;

5) *потребность обучающихся* в сформированности правовых знаний, ценностного отношения к праву, опыта правомерного поведения и готовности к ответственному участию в общественной жизни.

1. Субъектная подсистема

К субъектной подсистеме модели относятся три взаимосвязанные группы: *1)* ***обучающиеся*****,** осваивающие опыт правомерного поведения и приобретающие компетенции, необходимые для реализации своих прав и выполнения гражданских обязанностей; *2)* ***родители (законные представители)***, реализующие права и обязанности по воспитанию и образованию детей; *3)* ***педагоги*****,** осуществляющие профессиональную деятельность в сфере образования и обеспечивающие правовое сопровождение образовательного процесса.

У всех трех субъектов правовая компетентность имеет единую структуру (*когнитивный, ценностно-мотивационный, деятельностный и рефлексивный компоненты)*, обеспечивающую субъектам образовательных отношений готовность применять нормы права в реальных жизненных ситуациях. Однако,

несмотря на единство структуры правовой компетентности, особенности ее формирования определяются социальной ролью каждого субъекта образовательных отношений, объемом его прав и обязанностей, характером ответственности и спецификой участия в образовательном процессе [13, 14, 15].

Для обучающихся правовая компетентность — основа социальной интеграции и сформированности их гражданской позиции. Она объединяет знание норм, умение соотносить личные интересы с общественными требованиями, осознание прав и обязанностей, навыки правомерного поведения и правового разрешения конфликтов. В результате формируются критическое понимание последствий собственных действий, ответственная мотивация и готовность к морально и юридически обоснованным решениям.

Для родителей это средство реализации конституционных прав и обязанностей в сфере воспитания и образования. Ключевые элементы — основы семейного и образовательного права, умение защищать права ребёнка и конструктивно сотрудничать со школой. Рост правовой грамотности снижает конфликтность «семья — школа» и обеспечивает защиту интересов ребёнка.

Для педагогов правовая компетентность — часть профессиональной квалификации, гарантирующая законность и этичность образовательного процесса. Она позволяет действовать в соответствии с законодательством, предупреждать и разрешать правовые конфликты, обеспечивать защиту прав обучающихся и целенаправленно формировать их правовую культуру.

Общая цель — развитие правовой компетентности всех участников — достигается через дифференциацию содержания, механизмов и результатов. Отсюда вытекает субъектная специфика модели и необходимость разных средств, технологий и организационных форм для каждой категории при сохранении единой концепции. Педагоги, родители и обучающиеся — активные участники процесса; различия в их потребностях, уровне подготовки, опыте и мотивации требуют создания условий для непрерывного правового развития и саморазвития.

2. Концептуально-методологическая подсистема

Концептуально-методологическая подсистема модели определяет научно-теоретические основания проектирования и реализации процесса формирования правовой компетентности субъектов образовательного процесса. Она включает взаимосвязанные *целевой* и *научно-методологический* блоки, обеспечивающие единство стратегических ориентиров, методологических подходов и принципов организации исследуемого процесса.

Целевой блок является системообразующим элементом модели, определяющим содержание, направленность и логику взаимодействия всех ее подсистем. Целью разработанной модели является формирование и развитие правовой компетентности субъектов образовательного процесса как *интегративного личностного качества, обеспечивающего способность осуществлять образовательную деятельность и взаимодействие в едином правовом пространстве на основе уважения прав человека, соблюдения*

законодательства Российской Федерации, принципов социальной ответственности и взаимного сотрудничества.

Достижение поставленной цели предполагает решение комплекса взаимосвязанных задач:

1) формирование у субъектов образовательных отношений системы правовых знаний;

2) развитие ценностного отношения к праву как общественной и личностной ценности;

3) приобретение опыта применения правовых норм в образовательной и повседневной практике;

4) развитие готовности к правомерному поведению, конструктивному разрешению конфликтных ситуаций и ответственному осуществлению прав и обязанностей в образовательной среде.

Научно-методологический блок определяет теоретические основания построения модели и представлен совокупностью взаимодополняющих методологических подходов, каждый из которых раскрывает процесс формирования и развития правовой компетентности обучающихся, родителей и педагогов с определенной стороны.

Системно-синергетический подход позволяет рассматривать процесс формирования правовой компетентности как открытую, динамичную, самоорганизующуюся социально-педагогическую систему, в которой педагоги, родители и обучающиеся выступают взаимосвязанными субъектами, совместно определяющими эффективность достижения образовательных результатов. Изменение уровня правовой компетентности одного из субъектов неизбежно оказывает влияние на развитие всей системы образовательных отношений, и правовая компетентность субъектов образовательного процесса возникает *не как результат передачи правовых знаний, а как результат организации правового взаимодействия субъектов образовательных отношений.*

Целевые ориентиры разрабатываемой модели определяет *компетентностный подход*, который позволяет рассматривать правовую компетентность как интегративное образование личности, включающее *когнитивный, ценностно-мотивационный, деятельностный и рефлексивный компоненты*, обеспечивающие готовность субъекта к правомерному поведению и эффективному разрешению правовых ситуаций.

Активная позиция педагогов, родителей и обучающихся в процессе формирования правовой компетентности обусловлена *субъектно-деятельностным подходом*. Каждый участник образовательного процесса, с точки зрения данного подхода, рассматривается не как объект педагогического воздействия, а как равноправный и сознательный субъект. Такая позиция усиливает осознанность, ответственность, рефлексивность и способность к правовому саморазвитию, формируя устойчивые мотивы и необходимые личностные качества.

Аксиологический подход придаёт формированию правовой компетентности характер ценностного отношения к праву как основанию общественного порядка, социальной справедливости и безопасного взаимодействия. Компетентность понимается не только как знание норм, но и как внутренняя готовность руководствоваться ими в повседневной и профессиональной практике.

Совокупность обозначенных методологических подходов задаёт принципы формирования правовой компетентности субъектов образования и обеспечивает научную состоятельность, целостность и практическую реализуемость модели.

3. Содержательно-процессуальная подсистема

Содержательно-процессуальная подсистема определяет механизмы практической реализации модели и обеспечивает переход от концептуальных положений к организации процесса формирования правовой компетентности субъектов образовательного процесса.

В структуре данной подсистемы нами выделены два взаимосвязанных блока: нормативно-правовой; организационно-деятельностный.

Нормативно-правовой блок выполняет регламентирующую функцию и определяет правовые основания реализации модели. Его содержание формируется системой международных и российских нормативно-правовых актов (федерального, регионального и локального уровня), регулирующих права участников образовательных отношений, вопросы воспитания, защиты прав ребенка, обеспечения безопасной образовательной среды, профилактики правонарушений несовершеннолетних, взаимодействия семьи и образовательной организации.

Система нормативно-правовых документов выполняет в модели не только регламентирующую, но и содержательно-ориентирующую функцию, так как определяет требования к содержанию правовой компетентности субъектов образовательного процесса, задает ценностные ориентиры воспитательной деятельности, выступает основанием для проектирования содержания образовательных программ, выбора педагогических технологий и разработки диагностического инструментария.

Организационно-деятельностный блок раскрывает содержание педагогической деятельности по формированию правовой компетентности субъектов образовательного процесса и определяет способы практической реализации разработанной модели. Его особенностью является организация непрерывного взаимодействия педагогов, родителей и обучающихся, при котором каждый субъект одновременно выступает и носителем правовой культуры, и активным участником процесса ее формирования.

Содержание организационно-деятельностного блока включает взаимодополняющие компоненты: *образовательные программы, практики правового взаимодействия и сопровождения процесса формирования правовой компетентности*.

Традиционной основой формирования правовой компетентности выступают *образовательные программы*, обеспечивающие освоение субъектами

системы правовых знаний, формирование правовых представлений и первоначального опыта применения законодательства в образовательной деятельности. К ним относятся:

- программы правового образования обучающихся;
- программы правового просвещения родителей;
- программы повышения квалификации педагогических работников в области образовательного права;
- использование цифровых образовательных ресурсов и электронных правовых систем.

Вместе с тем разработанная модель исходит из положения, что в современных условиях формирование правовой компетентности происходит прежде всего *в процессе включения субъектов образовательных отношений в разнообразные правовые практики*, обеспечивающие приобретение личного опыта правомерного поведения, принятия правовых решений и конструктивного взаимодействия.

В связи с этим существенным элементом организационно-деятельностного блока выступает система постоянно действующих практик образовательной организации, включающая:

– правовое просвещение и консультирование участников образовательных отношений;
– решение правовых кейсов;
– моделирование и анализ правовых ситуаций;
– школьную медиацию;
– деятельность органов ученического самоуправления;
– проектную и социально значимую деятельность правовой направленности;
– совместные детско-родительские мероприятия;
– участие обучающихся и родителей в обсуждении и разработке локальных нормативных актов образовательной организации;
– проведение правовых акций, волонтерских инициатив;
– использование цифровых правовых тренажеров.

Правовые практики выступают механизмом преобразования правовых знаний в личностный опыт субъектов образовательного процесса. В отличие от традиционного правового просвещения, ориентированного преимущественно на передачу информации, правовые практики предполагают активное включение участников образовательных отношений в деятельность по анализу, обсуждению и разрешению правовых ситуаций.

Таким образом, принципиальным отличием разработанной модели является переход от традиционной знаниевой парадигмы правового образования к практико-ориентированной модели формирования правовой компетентности. В предлагаемой модели правовая компетентность рассматривается как результат не только освоения нормативно-правовых знаний, но и систематического участия

субъектов образовательного процесса в разнообразных правовых практиках, моделирующих реальные ситуации образовательной и социальной жизни. Именно сочетание образовательных программ с системой правовых практик обеспечивает формирование устойчивого опыта правомерного поведения и ответственного правового взаимодействия педагогов, родителей и обучающихся.

Особенностью данного блока является вариативность содержания, позволяющая адаптировать модель к возрастным особенностям обучающихся, профессиональным потребностям педагогов и образовательным запросам родителей.

4. Организационно-технологическая подсистема

Организационно-технологическая подсистема обеспечивает реализацию содержательно-процессуальной подсистемы и определяет совокупность педагогических механизмов формирования правовой компетентности субъектов образовательного процесса. Ее назначение заключается в переводе теоретических положений модели в практику образовательной деятельности посредством отбора эффективных методов, средств, форм, технологий и этапов организации взаимодействия педагогов, родителей и обучающихся.

Подсистема включает два взаимосвязанных блока: *технологический и организационный.*

Технологический блок объединяет методы, средства, формы и педагогические технологии, обеспечивающие формирование правовой компетентности субъектов образовательного процесса.

При проектировании данного блока мы исходим из положения о том, что правовая компетентность не формируется посредством передачи готовой правовой информации. Ее становление возможно лишь в процессе активного включения субъектов образовательных отношений в разнообразные формы правового взаимодействия, позволяющие приобрести опыт принятия правомерных решений, соблюдения норм права, реализации собственных прав и уважения прав других участников образовательного процесса.

Методы формирования правовой компетентности субъектов образовательного процесса объединены в четыре группы.

1) *Информационно-познавательные*: интерактивная лекция; правовая беседа; анализ современных нормативных актов; работа с интерактивными цифровыми правовыми ресурсами и видеоконтентом.

2) *Проблемно-аналитические*: анализ правовых ситуаций; решение ситуационных задач; дискуссионные методы; оксфордские дебаты и др.

3) *Практико-ориентированные*: волонтерство в правопросвятительской деятельности, организация деловых игр; моделирование конфликтных ситуаций; медиация; проектная деятельность.

4) *Рефлексивные:* самооценка; экспертная оценка; правовое портфолио; рефлексивные дневники; обсуждение практических ситуаций.

Средствами формирования правовой компетентности являются: нормативно-правовые документы; локальные акты образовательной организации;

цифровые образовательные платформы; электронные правовые системы; мультимедийные материалы; правовые кейсы; медиатексты; диагностические материалы; образовательная среда школы как пространство правового взаимодействия.

Формы формирования правовой компетентности представлены следующими группами:

- *индивидуальные:* консультации; наставничество; индивидуальные образовательные маршруты; правовое консультирование;
- *групповые*: тренинги; семинары; мастер-классы; круглые столы; медиативные встречи; практикумы;
- *массовые:* недели права; форумы; конференции; правовые акции; олимпиады; конкурсы; фестивали;
- *цифровые*: вебинары; онлайн-курсы; онлайн-консультации; образовательные онлайн-сообщества; интерактивные платформы; онлайн-кейсы.

Реализация содержания организационно-деятельностного блока обеспечивается совокупностью педагогических технологий, ориентированных на формирование опыта правомерного поведения, развитие правового мышления и организацию конструктивного взаимодействия субъектов образовательных отношений. Выбор технологий определяется необходимостью интеграции образовательного, воспитательного и практического компонентов формирования правовой компетентности.

Педагогические технологии включают в себя следующие:

1. Технология правового просвещения.
2. Технология правового взаимодействия педагогов, родителей и обучающихся.
3. Технология формирования безопасной образовательной среды.
4. Технология цифрового правового сопровождения субъектов образования.
5. Технология ситуационно-правового обучения (анализ и разрешение правовых ситуаций).

Особое место среди представленных технологий занимает **технология ситуационно-правового обучения**, поскольку именно она обеспечивает интеграцию правовых знаний, ценностных установок и практического опыта субъектов образовательного процесса. Центральным элементом технологии выступает **правовая ситуация**, которая становится основной дидактической единицей формирования правовой компетентности.

Под правовой ситуацией понимается *реальная или специально смоделированная ситуация образовательной практики, требующая от субъектов образовательных отношений анализа правовых оснований происходящего, выбора правомерного способа поведения, принятия ответственного решения и оценки его возможных последствий*.

Такие ситуации сопровождают практически все стороны жизнедеятельности современной образовательной организации: предупреждение и разрешение конфликтов, противодействие буллингу, соблюдение требований

законодательства о защите персональных данных, объективность оценивания образовательных результатов, соблюдение дисциплины, распределение прав и обязанностей участников образовательных отношений, обеспечение безопасного цифрового общения, реализация прав ребенка, исполнение обязанностей родителей и другие вопросы повседневной образовательной практики.

Именно осмысление, обсуждение и разрешение подобных ситуаций обеспечивает переход от усвоения правовых знаний к приобретению опыта их практического применения. В этом случае педагогические технологии выступают не самоцелью, а инструментом организации правовых ситуаций, в которых субъекты образовательного процесса приобретают опыт принятия правомерных решений, конструктивного взаимодействия и ответственного поведения.

Таким образом, концептуальным положением разработанной модели является утверждение о том, что правовая компетентность развивается не столько в процессе изучения нормативно-правовых положений, сколько в процессе осмысления, анализа и разрешения реальных правовых ситуаций, возникающих в образовательной практике. Именно правовая ситуация становится тем интегративным элементом, который объединяет содержание образования, педагогические технологии, формы взаимодействия субъектов и систему оценки результатов, обеспечивая практико-ориентированный характер формирования правовой компетентности.

В рамках ***организационного блока*** выделены три последовательных этапа, каждый из которых имеет свою структурную функцию и способствует достижению поставленных целей.

I этап: диагностико-мотивационный – диагностика уровня правовой компетентности и определение образовательных потребностей, мотивация.

II этап: практико-деятельностный – основной этап, реализация технологий, правовые практики, совместная деятельность.

III этап: рефлексивно-коррекционный – оценка результатов, самооценка, коррекция индивидуальных маршрутов, проектирование дальнейшего развития.

5. Результативно-оценочная подсистема

Результативно-оценочная подсистема завершает структуру модели и выполняет функции оценки эффективности процесса формирования правовой компетентности субъектов образовательного процесса, определения динамики достижения планируемых результатов и проектирования дальнейшего совершенствования педагогической деятельности. Ее содержание обеспечивает получение объективной информации о качестве реализации модели и степени достижения поставленной цели.

Структуру результативно-оценочной подсистемы определяют три взаимосвязанных блока:

1) структура правовой компетентности субъектов образовательного процесса;

2) критериально-диагностический аппарат оценки уровня ее сформированности;

3) уровневая характеристика сформированности правовой компетентности педагогов, родителей и обучающихся.

В ***структуре правовой компетентности*** выделены четыре взаимосвязанных компонента:

- *когнитивный*, характеризующийся объемом и качеством правовых знаний, пониманием законодательства, регулирующего образовательные отношения;

- *ценностно-мотивационный*, представляющий собой систему ценностных ориентаций и установок личности в правовой сфере, осмысление личной значимости права и принципов справедливости, интериоризацию правовых норм, уважение прав и свобод других людей, сформированную мотивацию к правомерному поведению и гражданскому участию, готовность добросовестно исполнять обязанности и отстаивать законные права, а также устойчивость к внешнему давлению и соблазну нарушения правовых требований;

- *деятельностный,* проявляющийся в способности применять правовые знания при решении профессиональных и жизненных ситуаций, принимать правомерные решения, конструктивно разрешать конфликты и реализовывать свои права и обязанности;

- *рефлексивный*, включающий способность субъекта анализировать собственное правовое поведение, оценивать последствия принимаемых решений, осуществлять самооценку уровня собственной правовой компетентности и определять направления ее дальнейшего развития.

Критериально-диагностический аппарат определяет систему критериев, соответствующих каждому компоненту правовой компетентности. В качестве критериев выступают:

– сформированность правовых знаний;

– сформированность мотивации к правомерному поведению и ценностного отношения к праву;

– готовность к применению правовых знаний на практике;

– готовность к правовой рефлексии и саморазвитию.

Каждый критерий раскрывается через систему показателей, учитывающих специфику правовой компетентности педагогов, родителей и обучающихся.

Диагностический инструментарий модели включает комплекс взаимодополняющих методов: анкетирование, тестирование, решение правовых кейсов, экспертную оценку, педагогическое наблюдение, самооценку, анализ продуктов деятельности, изучение практики разрешения правовых ситуаций, а также мониторинг участия субъектов в мероприятиях правовой направленности.

При выборе диагностического инструментария учитывались требования валидности, надежности, комплексности, экономичности применения и возможности отслеживания динамики формирования правовой компетентности.

Уровневая характеристика сформированности правовой компетентности субъектов образовательного процесса представлена четырьмя уровнями:

Высокий (продуктивный) – субъект осознанно руководствуется правовыми нормами, самостоятельно принимает правомерные решения, демонстрирует устойчивую правовую позицию, способен предупреждать и конструктивно разрешать конфликтные ситуации, выступает носителем правовой культуры.

Достаточный (функциональный) – субъект обладает необходимыми правовыми знаниями, успешно применяет их в типичных образовательных и жизненных ситуациях, соблюдает требования законодательства и осознает личную ответственность за принимаемые решения.

Базовый (репродуктивный) – субъект владеет основными правовыми знаниями, однако испытывает затруднения при их практическом применении, нуждается в консультациях специалиста или педагогическом сопровождении при разрешении сложных правовых ситуаций.

Начальный (адаптивный) – характеризуется фрагментарностью правовых знаний, недостаточной сформированностью ценностного отношения к праву, низкой готовностью к самостоятельному правомерному поведению и необходимостью целенаправленной педагогической поддержки.

Результативно-оценочная подсистема обеспечивает не только диагностику достигнутых результатов, но и выполнение управленческой функции, создавая информационную основу для корректировки содержания, технологий и организационных условий формирования правовой компетентности субъектов образовательного процесса.

Выводы. Таким образом, разработанная модель представляет собой целостную открытую социально-педагогическую систему, обеспечивающую согласованное формирование правовой компетентности педагогов, родителей и обучающихся посредством их совместного участия в правовом взаимодействии. В отличие от существующих подходов, ориентированных преимущественно на правовое просвещение отдельных категорий субъектов, предлагаемая модель основывается на принципе взаимной обусловленности развития правовой компетентности всех участников образовательных отношений, так как правовая компетентность представляет собой не только индивидуальную характеристику отдельного субъекта, а системное качество образовательных отношений, возникающее в процессе согласованного правового взаимодействия педагогов, родителей и обучающихся. Поэтому объектом педагогического проектирования становится не только развитие каждого участника образовательного процесса, но и организация образовательной среды, обеспечивающей их правомерное и ответственное взаимодействие. Согласованность правовых знаний, ценностных установок и практик правомерного поведения участников образовательного процесса выступает необходимым условием формирования безопасной, гуманистической и правовой образовательной среды.

Список источников

1. *Адольф В.А., Грак Д.В.* Соотношение профессиональной и правовой компетентностей педагога общеобразовательной организации (в контексте решения современных профессиональных задач) // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2020. № 3 (53). С. 6–16.

2. *Андреева, Е.Е., Галагузова Ю.Н.* Модель формирования правовой компетенции старшеклассников средствами клубной деятельности // Педагогический журнал Башкортостана. 2020. № 2 (87). С. 59–70.

3. *Валеева И.А., Пустовалова И.Н.* Формирование правовой компетентности будущих педагогов // Научный поиск: личность, образование, культура. 2023. № 2. С. 7–12.

4. *Воронцова Н.Л.* Формирование правовой компетентности участников образовательных отношений // Образование и право. 2021. № 2. С. 326–330.

5. *Дюльгер Н.К., Тихомирова Д.В., Ничипоров Н.Е. [и др.]* Формирование правовых и лидерских компетенций родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся в сфере столичного образования // Управление образованием: теория и практика. 2024. Т.14, № 6-1. С. 35–44.

6. *Коротун А.В., Ильченко В.Н., Шитов А.К.* Повышение правовой грамотности обучающихся, родителей (законных представителей), педагогов как направление деятельности образовательной организации // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2023. № 3 (59). С. 47–55.

7. *Шакурова М.В., Красненков Д.Э., Солодовченко С.А*. Особенности правовой культуры педагогов // Современные проблемы науки и образования. 2024. № 4. С.55-56.

8. *Коробкова В.В.* Системно-синергетическая концепция развития воспитательного потенциала семьи в открытом образовательном пространстве: в 2-х т. : диссертация ... доктора педагогических наук : 5.8.1 / Коробкова Венера Викторовна; [Место защиты: ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» ; Диссовет КФУ.058.1]. - Казань, 2024. - 722 с.

9. *Сериков В.В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. Москва: Логос, 1999. 272 с.

10. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции — новая парадигма результата современного образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.

11. *Хуторской А.В*. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.

12. *Асмолов А.Г*. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. № 4. С. 18–22.

13. *Гайдамашко И.В., Макаревская Ю.Э., Кожевников Л.Л., Поршнева А.А*. Психолого-правовая компетентность педагогов: разработка понятия и обоснование модели // Казанский педагогический журнал. 2024. №1–2. С. 62–84.

14. *Ибрагимов М.Г*. Правовая культура и правовая компетентность: к вопросу о соотношении понятий // Казанский педагогический журнал. 2023. № 1. С. 172–176.

15. *Ильязова М. Д.* Разработка структуры компетентности субъекта деятельности в психолого-педагогических исследованиях: анализ проблемы и пути решения // Педагогический журнал Башкортостана. 2009. № 3. С. 64–83.

References

1. *Adolf V.A., Grak D.V.* The relationship of professional and legal competencies of a teacher of a general education organization (in the context of solving modern professional tasks). *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva* = Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev. 2020; 53(3): 6–16. (In Russian)

2. *Andreyeva E. E., Galaguzova Yu. N*. Model of formation of legal competence of high school students by means of club activities. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana* = Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2020; 87 (2): 59–70. (In Russian)

3. *Valeeva I.A., Pustovalova I.N.* Formation of Legal Competence of Future Teachers. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura* = Scientific Search: Personality, Education, Culture. 2023; (2): 7–12. (In Russian)

4. *Vorontsova N.L.* Formation of Legal Competence of Participants in Educational Relations *Obrazovanie i pravo* = Education and Law. 2021; (2): 326–330. (In Russian)

5. *Dyulger N.K., Tikhomirova D.V., Nichiporov N.E., [et a]*. Formation of Legal and Leadership Competencies of Parents (Legal Representatives) of Minors in the Field of Capital Education. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. = Education Management: Theory and Practice. 2024; 14(6-1): 35–44. (In Russian)

6. *Korotun A.V., Ilchenko V.N., Shitov A.K.* Improving the Legal Literacy of Students, Parents (Legal Representatives), and Teachers as a Direction of Educational Organization's Activities. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Bulletin of Shadrinsky State Pedagogical University. 2023; 59(3): 47–55. (In Russian)

7. *Shakurova M.V., Krasnenkov D.E., Solodovchenko S.A*. Features of the Legal Culture of Teachers. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* = Modern Problems of Science and Education. 2024; (4):55-56. (In Russian)

8. *Korobkova V.V*. System-synergetic concept of the development of the educational potential of the family in an open educational space: in 2 volumes: dissertation ... Doctors of Pedagogical Sciences: 5.8.1. / Korobkova Venera Viktorovna; [Place of defense: Kazan (Volga Region) Federal University; KFU Dissertation Council.058.1]. Kazan, 2024. 722 p. (In Russian)

9. *Serikov V.V.* Education and Personality. Theory and Practice of Designing Pedagogical Systems. Moscow: Logos, 1999. 272 p. (In Russian)

10. *Zimnyaya I.A.* Key Competencies - a New Paradigm for the Result of Modern Education *Vysshee obrazovanie segodnya* = Higher Education Today. 2003; (5): 34-42. (In Russian)

11. *Khutorskoi A.V.* Key Competencies as a Component of a Personally Oriented Paradigm of Education. *Narodnoe obrazovanie* = Public Education. 2003; (2): 58–64. (In Russian)

12. *Asmolov A.G.* System-activity approach to the development of new generation standards. *Pedagogika* = Pedagogics. 2009; (4): 18–22. (In Russian)

13. *Gaidamashko I.V., Makarevskaya Yu.E., Kozhevnikov L.L., Porshneva A.A.* Psychological and legal competence of teachers: development of the concept and justification of the model. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal* = Kazan Pedagogical Journal. 2024; (1-2): 62-84. (In Russian)

14. *Ibragimov M.G.* Legal culture and legal competence: on the question of the relationship concepts. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal* = Kazan Pedagogical Journal. 2023; (1): 172-176. (In Russian)

15. *Ilyazova, M.D*. Development of the competence structure of the subject of activity in psychological and pedagogical research: an analysis of the problem and solutions. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana* = Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2009; (3): 64–83. (In Russian)

Заявленный вклад авторов статьи:

Валерий Казимирович Довгяло – определение направлений исследования в рамках государственного задания; критическое рецензирование и доработка текста; обеспечение организационного сопровождения подготовки публикации.

Венера Викторовна Коробкова – концептуализация исследования; разработка модели; методология; интерпретация результатов, подготовка основного текста статьи; научное редактирование.

Вера Андреевна Подорова – обзор литературы; анализ нормативно-правовых источников; подбор диагностических материалов; подготовка отдельных разделов рукописи.

The declared contribution of the authors of the article:

Valery K. Dovgyalo – determination of research directions within the framework of the state assignment; critical review and refinement of the text; provision of organizational support for the preparation of the publication.

Venera V. Korobkova – conceptualization of the research; development of the model; methodology; interpretation of the results, preparation of the main text of the article; scientific editing.

Vera A. Podorova – literature review; analysis of regulatory and legal sources; selection of diagnostic materials; preparation of individual sections of the manuscript.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию 17.07.2026; одобрена после рецензирования 18.08.2026; принята к публикации 15.09.2026.

The article was submitted 17.07.2026; approved after reviewing 18.08.2026; accepted for publication 15.09.2026.

Педагогический журнал Башкортостана. 2026. № 3. С.31-43.
Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2026; (3): 31-43.

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Научная статья
УДК 372.8:93:004.8
DOI 10.21510/ 1817-3292_ 2026_113_3_31_43

ИНТЕГРАЦИЯ СЕРВИСОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ

Юлия Викторовна Дружинина[1], Ольга Михайловна Хлытина[2]
[1] Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, druzok5111@yandex.ru, ORCID 0000-0003-2131-4466
[2] khlytina@mail.ru, ORCID https://orcid.org/0000-0002-9832-2977

Аннотация. Стремительное развитие технологий искусственного интеллекта (далее – ИИ) открывает новые возможности для персонализации и цифровизации образования, а также ставит перед учителем истории профессиональные и этические вызовы. В условиях, когда ИИ способен выполнять задачи, традиционно относившиеся к компетенции педагога, актуализируется проблема сохранения глубины исторического познания, развития критического мышления учащихся и переосмысления роли учителя. В статье охарактеризованы направления интеграции ИИ в деятельность учителя истории, призванной не подменять, а усиливать его педагогическую деятельность, обеспечивая этичное и методически обоснованное использование цифровых инструментов в обучении истории. Цель исследования – охарактеризовать ключевые направления интеграции ИИ в деятельность учителя истории. В основе исследования лежат теоретический анализ (сравнительно-сопоставительный, систематизация) и метод моделирования (конструирование промптов и учебных ситуаций). Результаты исследования представлены в варианте характеристики четырёх ключевых компонентов формирующейся профессиональной компетенции педагога. Этический компонент связан с обеспечением достоверности исторического контента, противодействием дезинформации обучающихся, определением границ применения ИИ в процессе преподавания истории с учетом традиционных российских ценностей и моральных норм. Компонент промпт-инжиниринга связан с умениями создавать запросы к ИИ для генерации качественных учебных материалов для организации познавательной деятельности школьников. Вопросы информационной безопасности при организации изучения истории составляют отдельный компонент, предполагающий защиту данных, верификацию информации и формирование у учеников цифровой гигиены. Успешная интеграция ИИ в педагогическую деятельность возможна при переосмыслении профессиональной позиции педагога, которому необходимо не только владеть инструментами ИИ, но и целенаправленно развивать у обучающихся опыт критического анализа, верификации информации и этичного взаимодействия с нейросетями. Перспективы дальнейших исследований видятся в разработке дидактических моделей взаимодействия в треугольнике «учитель – ИИ – ученик» и в изучении долгосрочного влияния такой интеграции на формирование исторического сознания школьников.

© Дружинина Ю.В., Хлытина О.М.., 2026

***Ключевые слова**:* искусственный интеллект; историческое образование; учитель истории; профессиональная компетентность; критическое мышление; промпт-инжиниринг; информационная безопасность; цифровая дидактика; методика преподавание истории, урок.

Для цитирования: Дружинина Ю.В., Хлытина О.М. Интеграция сервисов искусственного интеллекта в деятельность учителя истории // Педагогический журнал Башкортостана. 2026. № 3 (113). С. 31-43.

PROBLEMS OF MODERN PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Original article.

INTEGRATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE INTO THE HISTORY TEACHER'S ACTIVITIES

Julia V. Druzhinina[1], **Olga M. Khlytina**[2]

[1] Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, druzok5111@yandex.ru, ORCID 0000-0003-2131-4466

[2] khlytina@mail.ru, ORCID https://orcid.org/0000-0002-9832-2977

Abstract. The rapid advancement of artificial intelligence (AI) technologies presents new opportunities for personalizing and digitalizing education while simultaneously posing significant professional and ethical challenges for history teachers. In an environment where AI can perform tasks traditionally within the teacher's remit, the issues of preserving depth in historical understanding, fostering students' critical thinking, and re-evaluating the educator's role become paramount. This article outlines the key directions for integrating AI into the history teacher's practice, an integration aimed not at replacing but at enhancing pedagogy by ensuring the ethical and methodologically sound use of digital tools in history education. *The aim of the study* is to characterize the principal directions for AI integration into the work of a history teacher. The research is based on theoretical analysis (comparative and contrastive methods, systematization) and modeling (constructing prompts and designing learning scenarios). Results. The findings are presented as a characterization of four key components of an emerging professional competency for educators. The ethical component encompasses ensuring content reliability, countering historical misinformation, and defining the boundaries of AI application in teaching history. The prompt engineering component relates to the skills required to formulate queries for AI to generate high-quality learning materials and structure students' cognitive activities. Learning and assessment tools involve integrating AI into diagnostic procedures to develop students' subject-specific and meta-subject skills in history. Information security in organizing history study constitutes a separate component, involving data protection, information verification, and fostering digital hygiene among students. The successful integration of AI into teaching is only possible through a fundamental reconsideration of the teacher's professional stance. This requires educators not only to master AI tools but also to systematically develop students' skills in critical analysis, information verification, and ethical interaction with neural networks. Prospects for further research lie in developing didactic models for interaction within the "teacher–AI–student" triangle and in studying the long-term impact of such integration on the formation of school students' historical consciousness.

***Keywords**:* artificial intelligence; history education; history teacher; professional competence; critical thinking; prompt engineering; information security; digital didactics; history teaching methodology; lesson.

For citation: Druzhinina Yu. V., Khlytina O. M. Integration of Artificial Intelligence into the History Teacher's Activities. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana* = Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2026; 113 (3): 31-43.

Введение. С появлением и стремительным развитием технологий ИИ, который отличается от других цифровых технологий способностью имитировать человеческое поведение [1], образование вошло в новую стадию – стадию, когда машина стала способна выполнять задачи, которые традиционно считались отличительной чертой учебной деятельности и педагогической профессии. Не случайны предостережения, звучащие из уст выдающихся ученых, представителей бизнеса и лидеров государств о рисках внедрения ИИ в образование. Процитируем Президента Российской Федерации В. В. Путина: «Нам ни в коем случае нельзя потерять поколение совсем молодых наших граждан, которые вместо того, чтобы думать, будут просто нажимать кнопочку, и всё, и сами не будут в состоянии решать элементарные задачи по математике, физике, химии, да и истории знать как следует не будут» [2].

В связи с развитием технологий ИИ у современного учителя возникает животрепещущий вопрос: чему и как учить школьника в условиях, когда нейросети способны сгенерировать «ученический» ответ практически на любой вопрос и выполнить многие познавательные задания, когда вместе (или вместо) учебника, учителя и репетитора ученики успешно используют чат-боты, когда все сложнее обосновать ценность овладения программным учебным материалом. Таким образом, изменения образовательной среды, связанные с внедрением цифровых технологий, «требуют от учителей умения адаптироваться к новым условиям и методам обучения» [3, с. 97].

Особенно эта проблема актуальна для учителя истории. Изучение истории в школе предполагает овладение широким спектром предметных знаний и умений – умение определять последовательность событий, явлений, процессов; соотносить события истории разных стран и народов с историческими периодами, событиями региональной и мировой истории, события истории родного края и истории России, определять современников исторических событий, явлений, процессов; умение выявлять особенности развития культуры, быта и нравов народов в различные исторические эпохи и т.д. [4]. Внедрение ИИ в образовательный процесс открывает широкие возможности по автоматизации этих учебных действий, но и создает серьезные риски, связанные с потерей глубины познания, этическими дилеммами и изменением роли педагога в решении задач воспитания и развития мышления.

Стоит заметить, что в процесс исследовательской работы историка-ученого ИИ начал внедряться раньше, чем в школьное историческое образование, и по оценкам исследователей уже дает положительные результаты [5, 6]. Таким образом, перед учителем истории стоит задача осмысленного и этичного интегрирования ИИ в учебный процесс.

Цель настоящего исследования – охарактеризовать ключевые направления интеграции ИИ в деятельность учителя истории.

Обзор научной литературы по проблеме. В последние годы теоретические и прикладные вопросы интеграции ИИ в школьное историческое образование стали предметом активного осмысления исследователями и педагогами-

практиками. Имеет место эволюция проблематики исследований – от изложения сущности ИИ и общих возможностей его применения в образовательном процессе (З. Э. Абдулаева, Э. С. Ибрагимова, Н. М. Вагабова [7], Ю. С. Булатова [8], А. И. Голикова [9], А. В. Кузнецов [10], В. В. Мукасеев [11] и т. д.) к конкретным методическим инструментам и сценариям использования в реальной учебной деятельности учителя и ученика при изучении истории в школе (Д. В. Епифанов [12], Е. А. Капитонова [13], Т. С. Кацай, Р. С. Путилин [14], Н. Д. Климентьев [15], А. А. Ковылина [16], М. Д. Крутихин, Е. В. Смирнов [17], Н. В. Масимзаде [18], А. В. Миронова [19], М. С. Ружников, О. В. Мещерякова [20], Г. М. Севумян [21], С. М. Стасюкевич [22], О. Ю. Стрелова [23], М. А. Шинаков [24] и др.). Особо стоит выделить позицию О. Ю. Стреловой, утверждающей, что в условиях интеграции инструментов ИИ в образование необходимо обращаться к форматам, способствующим развитию функциональной грамотности школьников, выявлять «прецеденты качественного прорыва к гуманистическим стратегиям школьного образования и профессиональной подготовки педагогов в цифровую эпоху» [23, с. 6].

Материалы и методы исследования. В процессе исследования использовались методы теоретического анализа (сравнительно-сопоставительный, систематизации), а также метод моделирования (конструирование промптов и учебных ситуаций).

Результаты эмпирического исследования. Следуя выводам П. В. Сысоева о перечне компетенций педагога в области ИИ [25, с. 65], представим характеристики четырех ключевых компонентов данной компетенции применительно к деятельности учителя истории – этический компонент, аспекты информационной безопасности, промпт-инжиниринг, инструменты обучения и контроля. Выбор этих аспектов обусловлен их значимостью для формирования у обучающихся умений критического анализа и верификации исторических данных, систематизации и интерпретации фактов, установления причинно-следственных связей между ними, т. е. для достижения предметных результатов, значимых для жизни в информационную эпоху.

Этический компонент компетенции педагога в области ИИ в настоящее время достаточно детально проработан. Выделяют четыре ключевых принципа, следование которым обеспечивает этичное использование искусственного интеллекта и данных в преподавании, обучении и оценке знаний: человеческое участие (агентность); справедливость; человечность; обоснованный выбор [26, 27]. Для учителя истории этический компонент приобретает особую важность, поскольку сопряжен с формированием у обучающихся критического отношения к исторической информации.

При использовании ИИ учителю истории необходимо воспитать осознание учащимися наличия границ его применимости в историческом познании. Так, при генерировании текстов нейросети склонны выдавать обобщённые интерпретации, в которых утрачена культурная и ментальная специфика изучаемой эпохи или региона; они не способны демонстрировать

эмпатию при описании мотивов, поступков исторических деятелей или учитывать нерациональные, символические, религиозные и иные аспекты поведения людей, важные для исторического анализа.

Особого внимания заслуживает проблема галлюцинирования ИИ: обучающие данные, на которых базируются генеративные модели, зачастую включают вненаучные, порой идеологически ангажированные, исторические тексты, что может приводить к созданию машиной искажённых сведений о прошлом. Для исторического образования подобные искажения представляют существенную угрозу: они способны не только исказить интерпретацию событий прошлого, но и сформировать ложные образы, причинно-следственные связи изучаемых событий в сознании ребенка. Минимизировать данные риски помогает перекрёстная проверка информации, включающая сопоставление данных из разнородных исторических источников, анализ контекста их возникновения и экспертную оценку достоверности.

Поскольку учитель истории, выполняя трудовые функции, должен обеспечивать достоверность учебного материала, способствовать «защите исторической правды, сохранению исторической памяти, противодействию фальсификации истории» [28], акцентировать внимание на участии людей в исторических событиях, а не только знакомить учеников с историческими процессами, необходимо обсуждать со школьниками допустимые границы использования ИИ в исторических реконструкциях, моделировании альтернативных сценариев, генерации фальшивых текстов и т.п.

Кроме того, этический компонент предполагает необходимость включения ИИ в учебный процесс как легитимного, но подотчетного инструмента. При использовании ИИ самому учителю и обучающимся важно придерживаться правила обязательного указания содержания промпта и использованной модели ИИ в сноске к работе. Новыми профессиональными задачами стоит признать овладение инструментами оценки уникальности промпта, предложенного учеником при работе с ИИ-инструментами, верификацию результатов корректировки школьником текста, сгенерированного машиной.

Информационная безопасность как компонент компетенции педагога предполагает, что учителя «должны осознавать и задаваться вопросом, являются ли используемые ими системы ИИ надежными, справедливыми, безопасными и заслуживающими доверия, а также обеспечивается ли безопасное управление образовательными данными, защита частной жизни отдельных лиц и их использование на общее благо». Следовательно, учителям необходимо строго проверять соответствие платформ требованиям законодательства в области защиты персональных данных, а также изучать политику конфиденциальности и возрастные ограничения каждого из инструментов ИИ. Важно установить чёткие рамки использования ИИ: определить допустимые сценарии (например, генерация идей, рецензирование черновиков), исключив применение технологий для подготовки итоговых работ или выполнения оценочных заданий.

Формулировка простых понятных правил способствует поддержанию академической честности и осознанному взаимодействию с технологиями. Учащиеся должны получать систематическое обучение принципам цифровой гигиены: запрет на ввод персональных данных (имён, адресов, информации об учебном заведении и т.п.) в открытые ИИ-системы, использование гипотетических примеров вместо реальных личных сведений. Педагогам рекомендуется регулярно отслеживать обновления политик конфиденциальности, фильтров контента и функциональности используемых инструментов, документируя проверки и результаты тестирования.

Необходимо вовлекать родителей в обсуждение практик использования ИИ: предоставлять прозрачную информацию о выбранных инструментах, проводить разъяснительные мероприятия и поддерживать обратную связь. Таким образом, эффективная интеграция ИИ в образование предполагает формирование общей культуры цифровой безопасности, в которой педагоги, учащиеся и родители совместно несут ответственность за вдумчивое, возрастно-адекватное и этичное применение технологий. Такой подход не только минимизирует риски, но и способствует развитию у учащихся устойчивых навыков цифровой грамотности, востребованных в современном обществе [1]. В «Рекомендациях по этике ИИ», разработанных ЮНЕСКО, отмечено: «Ни одному человеку или человеческому сообществу не должен быть причинен вред, будь то физически, экономически, социально, политически, культурно или ментально на любом этапе жизненного цикла систем ИИ. На протяжении всего жизненного цикла систем ИИ качество жизни людей должно повышаться…» [29].

При изучении истории в школе актуализируется вопрос об информационной безопасности еще и в контексте того, какие сведения ИИ может представить учащимся о тех или иных исторических событиях.

Промпт-инжиниринг как компонент компетенции педагога в области ИИ предполагает овладение учителем истории искусством «разговора» с нейросетью для получения качественных материалов, пригодных для интеграции их в познавательную деятельность школьников. Выделяют следующие типы промптов: инструктивные; вопросительные; сравнительные; генеративные; классификационные; обобщающие; объяснительные; интегративные [30]. Как показывает практика, более продуктивны промпты, имеющие следующие составляющие: «инструкция, в соответствии с которой модель формирует ответ; контекст, который описывает поведение модели; формат отклика; ограничения и примеры» [30]. Например, для того чтобы ИИ предложил свое видение сущности картины В. И. Сурикова «Утро стрелецкой казни», которое предполагается анализировать со школьниками на уроке, промпт может быть следующим: «Ты – цифровой наставник-историк. Проведи для школьника лаконичный, но содержательный анализ картины В. И. Сурикова «Утро стрелецкой казни». Контекст: урок об эпохе Петра I. Твоя цель – помочь увидеть ученикам в картине не иллюстрацию, а художественное осмысление

исторической трагедии. Сформулируй ответ как краткое связное эссе. Начни с главного конфликта. Затем покажи, как композиция (противопоставление групп), ключевые фигуры (выбери 1–2 ярких примера), колорит (роль темного, красного, света) и исторический контекст (суть бунта) работают на раскрытие идеи В. И. Сурикова о народной драме и цене реформ. Заверши выводом о смысле картины. Ограничения: без перечисления деталей, без биографии художника, без субъективных оценок («красиво»). Только интерпретация художественных средств. Пример начала: “Картина В. И. Сурикова с первого взгляда показывает раскол эпохи...”. Продолжи анализ».

Опыт показывает, что разные ИИ-модели справляются с запросами с разной степенью успешности. Ввиду этого один и тот же промпт следует загрузить в разные системы и выбрать тот вариант текста или изображения, который максимально подходит под замысел урока. В ряде случаев целесообразна последующая обработка полученных материалов: комбинирование части ответов из разных систем или адаптация к занятию с учетом методического замысла учителя.

Стоит отметить, что качество и разнообразие учебных заданий, которые учитель может создать с помощью ИИ, напрямую зависит от его собственной методической подготовленности и умения «договариваться» с ИИ через правильно составленные промпты.

Обучение и контроль как компонент компетенции педагога в области ИИ «позволит им интегрировать ИИ в учебный процесс и использовать определённые технические решения на базе ИИ для развития конкретных предметных и метапредметных умений» [25, с. 67].

Для успешной интеграции инструментов ИИ в педагогическую практику учителю необходимо совершить следующие действия:

– перед тем, как приступить к внедрению ИИ в преподавание истории, нужно начать с главного – с определения конкретных потребностей учеников и целей учебной программы по истории, которые можно реализовать с помощью применения современных цифровых инструментов;

– ознакомиться с доступными инструментами ИИ (ресурсами для анализа данных, создания виртуальной реальности, чат-ботами и т. д.), изучить их возможности и ограничения;

– спланировать интеграцию инструментов ИИ в педагогическую деятельность для реализации учебной программы (для организации проектной деятельности, для разработки рабочих листов, для разработки материалов домашнего задания и т. д.);

– предварять занятия, на которых предполагается использование ИИ, настройкой оборудования (проверить возможности аппаратного и программного обеспечения для применения ИИ);

– разработать план урока с использованием инструментов ИИ, чтобы их внедрение было логичным; нецелесообразно привлекать современные цифровые инструменты только для того, чтобы придать инновационности занятию;

– при необходимости провести специальные занятия, практические работы для усвоения учениками «правил» использования инструментов ИИ при изучении истории; оказывать поддержку ученикам в освоении новых для них технологий;

– постоянно оценивать эффективность инструментов ИИ и при необходимости вносить коррективы; запрашивать у учеников отзывы о работе с материалами или инструментами ИИ, чтобы учитывать их потребности и улучшать процесс обучения [31].

Обучение и контроль включают, по нашему мнению, интеграцию ИИ-инструментов для анализа текстов, визуализации данных, работы с архивами и выполнения прочих специфических задач, характерных для исторического познания. Учителю необходимо научить школьников этим операциям при работе с ИИ, контролируя процесс освоения этого умения обучающимися.

Заключение. Проведенное исследование позволяет констатировать, что интеграция ИИ в деятельность учителя истории представляет собой не просто технологическую модернизацию, а концептуальный сдвиг в целях и методах исторического образования. В условиях, когда ИИ берет на себя функции генерации и первичной систематизации информации, акценты в профессиональной компетентности педагога смещаются от трансляции знаний к управлению сложными познавательными процессами: верификации исторической информации, отходу от алгоритмических интерпретаций событий прошлого, этическому осмыслению границ применения технологий ИИ в историческом образовании и т. д. Материалы, созданные инструментами ИИ, должны рассматриваться не как итог, а как отправная точка для глубокого и содержательного обсуждения в школьном классе, организуемого педагогом.

Таким образом, успешная интеграция ИИ возможна только при условии переосмысления роли учителя истории как разработчика исследовательских ситуаций, модератора дискурса и гаранта академической честности.

Перспективы дальнейших исследований видятся в разработке конкретных дидактических моделей «учитель – ИИ – ученик», в изучении долгосрочного эффекта такой интеграции на формирование исторического сознания и исторической памяти новых поколений. Представляется, что в конечном счете соединение педагогического мастерства учителя истории и технологий ИИ будет способствовать не только сохранению, но и усилению гуманистического потенциала исторического образования, подготовке учащихся к ответственной жизни в мире ИИ, который создает материалы о прошлом.

Список источников

1. *AI competency* framework for teachers. Paris: UNESCO, 2024. URL: https://www.cedefop.europa.eu/files/unesco_ai_competency_framework_for_teachers.pdf (дата обращения: 25.06.2026).

2. *Заседание Совета* по развитию гражданского общества и правам человека 9 декабря 2025 г. URL: http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/deliberations/78691 (дата обращения: 25.06.2026).

3. *Девочко В.В., Вайндорф-Сысоева М.Е.* Методика адаптации учителя в цифровой образовательной среде // Педагогический журнал Башкортостана. 2024. №2(104). С. 96–106.

4. *Федеральная рабочая* программа среднего общего образования «Обществознание» (базовый уровень) (для 10–11 классов образовательных организаций). URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/31_ФРП_Обществознание-10-11-классы_база.pdf (дата обращения: 25.06.2026)

5. *Donovan M.* How AI is helping historians better understand our past. MIT Technology Review. URL: https://www.technologyreview.com/ (дата обращения: 05.02.2026).

6. *Дашков Т.К.* История создания искусственного интеллекта и перспективы применения в изучении исторической науки // Начала Русского мира. 2023. № 3. С. 12–16.

7. *Абдулаева З.Э., Ибрагимова Э.С., Вагабова Н.М.* Влияние искусственного интеллекта на педагогические практики в преподавании истории // Инновационный потенциал развития науки в современном мире: технологии, инновации, достижения: сборник научных статей по материалам XVIII Международной научно-практической конференции. Уфа, 2025. С. 35–38.

8. *Булатова Ю.С.* Использование искусственного интеллекта в обучении истории в школе // Молодежь XXI века: шаг в будущее: материалы XXV региональной научно-практической конференции: в 2-х томах. Благовещенск, 2024. С. 431–432.

9. *Голикова А.И.* Возможности применения искусственного интеллекта для развития личностного социального опыта старшеклассников в процессе обучения истории и обществознания // Горизонты образования: материалы VI Международной научно-практической конференции, ориентированной на обсуждение приоритетов Стратегии развития образования РФ на период до 2036 г. с перспективой до 2040 г. Омск, 2025. С. 339–341.

10. *Кузнецов А.В.* Цифровая история и искусственный интеллект: перспективы и риски применения больших языковых моделей // Новые информационные технологии в образовании и науке. 2022. № 5. С. 53–57.

11. *Mukaseev V.V.* Artificial intelligence and its role in educational activities in history classes // Гуманитарные науки глазами молодёжи: сборник студенческих, магистрантских и аспирантских работ. Новочеркасск, 2025. С. 78–81.

12. *Епифанов Д.В.* Применение искусственного интеллекта в преподавании истории Узбекистана: методические возможности на примере правления правителя Шейбанидов Абдуллахана II // Вектор научной мысли. 2025. № 7 (24). С. 43–54.

13. *Капитонова Е.А.* Педагогический потенциал использования искусственного интеллекта в процессе подготовки к ЕГЭ по обществознанию и истории // Актуальные вопросы гуманитарных наук. Сборник научных статей бакалавров, магистрантов и аспирантов. Москва, 2024. С. 69–75.

14. *Кацай Т.С., Путилин Р.С.* Использование искусственного интеллекта как средства развития критического мышления у пятиклассников в процессе изучения истории Древнего мира // Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика: сборник научных статей XII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Москва, 2025. С. 239–246.

15. *Климентьев Н.Д.* Искусственный интеллект на уроках истории: YandexGPT как инструмент развития критического мышления обучающихся // Педагогика и психология в XXI веке: современное состояние и тенденции исследования: сборник материалов XII Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов, молодых педагогов. Киров, 2024. С. 339–349.

16. *Ковылина А.А.* Использование искусственного интеллекта в преподавании истории: практический опыт // Вопросы истории, политологии, социологии, философии, образования: материалы научной конференции. Ярославль, 2025. С. 124–129.

17. *Крутихин М.Д., Смирнов Е.В*. Визуализация учебного материала на уроках истории посредством технологий искусственного интеллекта // Технологии ИИ в науке и образовании: сборник тезисов II Международной молодежной научной конференции и материалы проекта. Москва, 2025. С. 50–51.

18. *Масимзаде Н.*В. Интеграция искусственного интеллекта в преподавание истории: создание персонализированной образовательной среды // Педагогическое обозрение: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей II Международной научно-практической конференции. Пенза, 2024. С. 26–30.

19. *Миронова А.В.* Использование искусственного интеллекта на мотивационном этапе урока истории // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации: материалы XIII Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием: в 2-х частях. Новосибирск, 2025. С. 344–345.

20. *Ружников М.С., Мещерякова О.В.* Использование генеративного искусственного интеллекта для развития критического мышления школьников на уроках истории (на примере темы «Начало правления Петра I») // Преподавание истории в школе. 2024. № 3. С. 56–66.

21. *Севумян Г.М.* Искусственный интеллект в преподавании истории и обществознания: возможности, вызовы и перспективы // Качество современного образования: традиции, инновации, опыт реализации: сборник материалов XI Всероссийской научно-практической конференции. Ставрополь, 2025. С. 177–182.

22. *Стасюкевич С.М.* Использование систем генеративного искусственного интеллекта в методической работе преподавателя истории // Фотьевские чтения–2024. материалы всероссийской научно-практической конференции. Благовещенск, 2025. С. 216–224.

23. *Стрелова О.Ю.* «Третьего не дано?..»: размышления о роли искусственного интеллекта в школьных курсах истории и обществознания // Преподавание истории в школе. 2025. № 4. С. 3–7.

24. *Шинаков М.А.* Применение искусственного интеллекта на уроках истории // Образование, наука и инновации: современные вызовы: материалы Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых учёных: в 2 ч. Мелитополь, 2025. С. 592–593.

25. *Сысоев П.В.* Компетенция современного педагога в области искусственного интеллекта: структура и содержание // Высшее образование в России. 2005. № 6. С. 58–79.

26. *Ethical guidelines* on the use of artificial intelligence (AI) and data in teaching and learning for Educators. URL: https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2023-03/2022_EC_ethical%20guidelines%20on%20the%20use%20of%20artificial%20intelligence_EN.pdf (дата обращения: 05.02.2026).

27. *5 AI Safety Guidelines* for K-12 Educators. Screencastify. URL: https://www.screencastify.com/blog/5-ai-safety-guidelines-k12 (дата обращения: 05.02.2026).

28. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502 (дата обращения: 25.06.2026).

29. Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence. UNESCO, 2021. URL: https://unesco.org.nz/assets/general/Ethics-of-AI-Recommendation.pdf (дата обращения: 25.06.2026).

30. Методические рекомендации по использованию технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе учреждений общего среднего образования / Национальный институт образования Республики Беларусь. URL: https://adu.by/images/2025/07/09/1455_08_07_2025_IMP_II.pdf (дата обращения: 25.06.2026).

31. *Callens D*. AI in History Education: Enhancing Classrooms. Teachers Blog. URL: https://teachers-blog.com/ai-in-history-education-enhancing-classrooms/ (дата обращения: 25.06.2026).

References

1. *AI competency* framework for teachers. Paris: UNESCO, 2024. URL: https://www.cedefop.europa.eu/files/unesco_ai_competency_framework_for_teachers.pdf (data obrashcheniya: 25.06.2026) (In English)

2. *Zasedaniye Soveta* po razvitiyu grazhdanskogo obshchestva i pravam cheloveka 9 dekabrya 2025 g. URL: http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/deliberations/78691. (data obrashcheniya: 25.06.2026). (In Russian).

3. *Devochko V.V., Vayndorf-Sysoyeva M.Ye.* Metodika adaptatsii uchitelya v tsifrovoy obrazovatelnoy srede. *Pedagogicheskiy zhurnal Bashkortostana* = Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2024; 104(2): 96–106. (In Russian).

4. *Federalnaya rabochaya* programma srednego obshchego obrazovaniya «Obshchestvoznaniye» (bazovyy uroven) (dlya 10–11 klassov obrazovatelnykh organizatsiy). URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/31_FRP_Obshchestvoznaniye-10-11-klassy_baza.pdf (data obrashcheniya: 25.06.2026) (In Russian).

5. *Donovan M.* How AI is helping historians better understand our past. MIT Technology Review. URL: https://www.technologyreview.com/ (date of accsess: 05.02.2026). (In English)

6. *Dashkov T.K.* Istoriya sozdaniya iskusstvennogo intellekta i perspektivy primeneniya v izuchenii istoricheskoy nauki. *Nachala Russkogo mira* = The beginnings of the Russian world. 2023; (3): 12–16 (In Russian).

7. *Abdulayeva Z.E., Ibragimova E.S., Vagabova N.M.* Vliyaniye iskusstvennogo intellekta na pedagogicheskiye praktiki v prepodavanii istorii. In: *Innovatsionnyy potentsial razvitiya nauki v sovremennom mire: tekhnologii, innovatsii, dostizheniya*: sbornik nauchnykh statey po materialam XVIII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Ufa, 2025. Pp. 35–38 (In Russian).

8. *Bulatova Yu.S.* Ispolzovaniye iskusstvennogo intellekta v obuchenii istorii v shkole. In: *Molodezh XXI veka: shag v budushcheye*: materialy XXV regionalnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii: v 2-kh tomakh. Blagoveshchensk, 2024. Pp. 431–432 (In Russian).

9. *Golikova A.I*. Vozmozhnosti primeneniya iskusstvennogo intellekta dlya razvitiya lichnostnogo sotsialnogo opyta starsheklassnikov v protsesse obucheniya istorii i obshchestvoznaniya. In: *Gorizonty obrazovaniya*: materialy VI Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, orientirovannoy na obsuzhdeniye prioritetov Strategii razvitiya obrazovaniya RF na period do 2036 g. s perspektivoy do 2040 g. Omsk, 2025. Pp. 339–341 (In Russian).

10. *Kuznetsov A.V*. Tsifrovaya istoriya i iskusstvennyy intellekt: perspektivy i riski primeneniya bolshikh yazykovykh modeley. *Novyye informatsionnyye tekhnologii v obrazovanii i nauke* = New information technologies in education and science. 2022; (5): 53–57 (In Russian).

11. *Mukaseev V.V*. Artificial intelligence and its role in educational activities in history classes. In: *Gumanitarnyye nauki glazami molodyozhi:* sbornik studencheskikh, magistrantskikh i aspirantskikh rabot. Novocherkassk, 2025. Pp. 78–81. (In English)

12. *Yepifanov D.V.* Primeneniye iskusstvennogo intellekta v prepodavanii istorii Uzbekistana: metodicheskiye vozmozhnosti na primere pravleniya pravitelya Sheybanidov Abdullakhana II. *Vektor nauchnoy mysli* = The vector of scientific thought. 2025; 24(7): 43–54 (In Russian).

13. *Kapitonova E.A.* Pedagogicheskiy potentsial ispolzovaniya iskusstvennogo intellekta v protsesse podgotovki k EGE po obshchestvoznaniyu i istorii. In: *Aktualnyye voprosy gumanitarnykh nauk:* sbornik nauchnykh statey bakalavrov, magistrantov i aspirantov. Moscow, 2024. Pp. 69–75 (In Russian).

14. *Katsay T.S., Putilin R.S.* Ispolzovaniye iskusstvennogo intellekta kak sredstva razvitiya kriticheskogo myshleniya u pyatiklassnikov v protsesse izucheniya istorii Drevnego mira. In: *Aktualnyye voprosy gumanitarnykh nauk: teoriya, metodika, praktika*: sbornik nauchnykh statey XII Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem. Moscow, 2025. Pp. 239–246 (In Russian).

15. *Klimentyev N.D.* Iskusstvennyy intellekt na urokakh istorii: YandexGPT kak instrument razvitiya kriticheskogo myshleniya obuchayushchikhsya. In: *Pedagogika i psikhologiya v XXI veke: sovremennoye sostoyaniye i tendentsii issledovaniya*: sbornik materialov XII Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii studentov, magistrantov, aspirantov, molodykh pedagogov. Kirov, 2024. Pp. 339–349 (In Russian).

16. *Kovylina A.A.* Ispolzovaniye iskusstvennogo intellekta v prepodavanii istorii: prakticheskiy opyt. In: *Voprosy istorii, politologii, sotsiologii, filosofii, obrazovaniya*: materialy nauchnoy konferentsii. Yaroslavl, 2025. Pp. 124–129 (In Russian).

17. *Krutikhin M.D., Smirnov Ye.V.* Vizualizatsiya uchebnogo materiala na urokakh istorii posredstvom tekhnologiy iskusstvennogo intellekta. In: *Tekhnologii II v nauke i obrazovanii*: sbornik tezisov II Mezhdunarodnoy molodezhnoy nauchnoy konferentsii i materialy proyekta. Moscow, 2025. Pp. 50–51 (In Russian).

18. *Masimzade N.V.* Integratsiya iskusstvennogo intellekta v prepodavaniye istorii: sozdaniye personalizirovannoy obrazovatelnoy sredy. In: *Pedagogicheskoye obozreniye: aktualnyye voprosy, dostizheniya i innovatsii*: sbornik statey II Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Penza, 2024. Pp. 26–30 (In Russian).

19. *Mironova A.V.* Ispolzovaniye iskusstvennogo intellekta na motivatsionnom etape uroka istorii. In: *Molodezh XXI veka: obrazovaniye, nauka, innovatsii*: materialy XIII Vserossiyskoy studencheskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem: v 2-kh chastyakh. Novosibirsk, 2025. Pp. 344–345 (In Russian).

20. *Ruzhnikov M.S., Meshcheryakova O.V.* Ispolzovaniye generativnogo iskusstvennogo intellekta dlya razvitiya kriticheskogo myshleniya shkolnikov na urokakh istorii (na primere temy «Nachalo pravleniya Petra I»). *Prepodavaniye istorii v shkole* = Teaching history at school. 2024; (3): 56–66 (In Russian).

21. *Sevumyan G.M.* Iskusstvennyy intellekt v prepodavanii istorii i obshchestvoznaniya: vozmozhnosti, vyzovy i perspektivy. In: *Kachestvo sovremennogo obrazovaniya: traditsii, innovatsii, opyt realizatsii*: sbornik materialov XI Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Stavropol, 2025. Pp. 177–182 (In Russian).

22. *Stasyukevich S.M.* Ispolzovaniye sistem generativnogo iskusstvennogo intellekta v metodicheskoy rabote prepodavatelya istorii. In: *Fotyevskiye chteniya–2024*: materialy vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Blagoveshchensk, 2025. Pp. 216–224 (In Russian).

23. *Strelova O.Yu.* «Tretego ne dano?..»: razmyshleniya o roli iskusstvennogo intellekta v shkolnykh kursakh istorii i obshchestvoznaniya. Prepodavaniye istorii v shkole= Teaching history at school. 2025; (4): 3–7 Iin Russian).

24. *Shinakov M.A.* Primeneniye iskusstvennogo intellekta na urokakh istorii. In: *Obrazovaniye, nauka i innovatsii: sovremennyye vyzovy*: materialy Mezhdunarodnoy nauchno-

prakticheskoy konferentsii studentov, aspirantov i molodykh uchenykh: v 2 ch. Melitopol, 2025. Pp. 592–593 (In Russian).

25. *Sysoyev P.V.* Kompetentsiya sovremennogo pedagoga v oblasti iskusstvennogo intellekta: struktura i soderzhaniye. Vyssheye obrazovaniye v Rossii = Higher education in Russia. 2005; (6): 58–79 (In Russian).

26. *Ethical guidelines* on the use of artificial intelligence (AI) and data in teaching and learning for Educators. URL: https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2023-03/2022_EC_ethical%20guidelines%20on%20the%20use%20of%20artificial%20intelligence_EN.pdf (date of accsess: 05.02.2026). (In English)

27. 5 *AI Safety Guidelines* for K-12 Educators. Screencastify. URL: https://www.screencastify.com/blog/5-ai-safety-guidelines-k12 (date of accsess: 05.02.2026). (In English)

28. Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoy politiki po sokhraneniyu i ukrepleniyu traditsionnykh rossiyskikh dukhovno-nravstvennykh tsennostey: ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii ot 09.11.2022 g. № 809. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502 (data obrashcheniya: 25.06.2026) (In Russian).

29. *Recommendation on the Ethics* of Artificial Intelligence. UNESCO, 2021. URL: https://unesco.org.nz/assets/general/Ethics-of-AI-Recommendation.pdf (date of accsess: 25.06.2026). (In English)

30. Metodicheskiye rekomendatsii po ispolzovaniyu tekhnologiy iskusstvennogo intellekta v obrazovatelnom protsesse uchrezhdeniy obshchego srednego obrazovaniya / Natsionalnyy institut obrazovaniya Respubliki Belarus. URL: https://adu.by/images/2025/07/09/1455_08_07_2025_IMP_II.pdf (data obrashcheniya: 25.06.2026) (In Russian).

31. *Callens D.* AI in History Education: Enhancing Classrooms. Teachers Blog. URL: https://teachers-blog.com/ai-in-history-education-enhancing-classrooms/ (date of accsess: 25.06.2026). (In English)

Заявленный вклад авторов статьи:

Дружинина Юлия Викторовна – разработка плана исследования, определение методов исследования, сбор и анализ данных, написание текста статьи, оформление и подготовка статьи к публикации.

Хлытина Ольга Михайловна – формулирование главных идей, постановка научной проблемы, разработка дизайна исследования, редактирование текста статьи.

The stated contribution of the authors of the article:

Yulia V. Druzhinina – research plan development, methodology design, data collection and analysis, manuscript writing, article formatting and preparation for publication.

Olga M. Khlytina – conceptualization, problem statement, research design, manuscript editing.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Author have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию 24.06.2026; одобрена после рецензирования 28.07.2026; принята к публикации 15.09.2026.

The article was submitted 24.06.2026; approved after reviewing 28.07.2026; accepted for publication 15.09.2026.

Педагогический журнал Башкортостана. 2026. № 3. С.44-56.
Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2026; (3): 44-56.

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Научная статья
УДК 371.13
DOI 10.21510/ 1817-3292_ 2026_113_3_44_56

РЕФЛЕКСИВНОСТЬ ПЕДАГОГА – УСЛОВИЕ СОХРАНЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПРИ РАСПРОСТРАНЕНИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Елена Александровна Максимова
Саратовский государственный университет, г. Саратов, Россия, maksimolena@yandex.ru, ORCID 0000-0001-5677-3780

Аннотация. Предметом исследования выступает сформированность рефлексивных навыков педагога и рефлексивности как свойства его личности в качестве необходимого условия формирования и сохранения профессиональной идентичности при распространении в образовании интеллектуальных генеративных технологий. Автор рассматривает потенциальные риски генеративного искусственного интеллекта для качества профессиональной подготовки учителя и связывает их с алгоритмизацией мышления будущих педагогов, привычкой опираться на предлагаемые программой способы решения профессиональных задач, с чрезмерным доверием к технологиям из-за тенденции к их очеловечиванию. Цель статьи – раскрыть возможности развития рефлексивных способностей студентов – будущих педагогов, что приобретает особую значимость при сокращении количества часов на изучение педагогических дисциплин на фоне активного внедрения в образование технологий, способных сгенерировать готовые ответы для решения профессиональных задач. С опорой на логический анализ в контексте компетентностного подхода обосновывается необходимость операционализации профессиональной подготовки будущих педагогов.

На основе обзора представлений о рефлексивности педагога как неотъемлемом свойстве его личности, предполагающем постоянный критический анализ деятельности, делается вывод о том, что формирование и сохранение профессиональной идентичности педагога в современных условиях связано с восстановлением и осознанием дистанции по отношению к искусственному интеллекту, с отношением к нему как средству создания профессионально развивающей информационно-предметной среды. В статье приводятся примеры форматов работы, способствующих развитию рефлексивности студентов: работа с видеоматериалами, анализ ситуаций, ведение педагогических рефлексивных дневников, работа с текстом, самостоятельное составление проблемных ситуаций, составление рефлексивных отчетов по результатам учебной и производственной практики и т.д.

Делается вывод о том, что распространение технологий искусственного интеллекта требует пересмотра подходов к оценке результатов образования. Предлагается увеличивать долю устных форм контроля, отдавать предпочтение выполнению заданий в аудитории,

© Максимова Е.А., 2026

оценивать сформированность практических навыков педагогов. Отмечено, что в современных условиях практико-ориентированная подготовка учителя без фундаментальной теоретической базы недостаточна для эффективного осуществления педагогической деятельности.

Ключевые слова: искусственный интеллект, профессиональная идентичность, рефлексивность, рефлексивные способности, будущий педагог, профессиональное развитие

Для цитирования: Максимова Е.А. Рефлексивность педагога – условие сохранения профессиональной идентичности при распространении искусственного интеллекта // Педагогический журнал Башкортостана. 2026. №3(113). С. 44-56.

PROBLEMS OF MODERN PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Original article

TEACHER'S REFLECTIVENESS AS A GUARD OF THE PROFESSIONAL IDENTITY AMID THE AI EXPANSION

Elena A. Maksimova
Saratov State University, Saratov, Russia, maksimolena@yandex.ru, ORCID 0000-0001-5677-3780

Abstract. The study centres on developing teachers' reflective skills and nurturing reflectiveness as a personality trait, which is a necessary condition for forming and sustaining their professional identity as generative AI technologies become increasingly prevalent in education. The author analyses the potential risks that generative artificial intelligence poses to the quality of teacher training. These risks are closely tied to the growing algorithmisation of future teachers' thinking, the developing habit of relying on AI-generated methods to solve professional problems, and an overreliance on technology due to the tendency to humanise it.

The article aims to investigate ways to strengthen students' reflective abilities. This task has become especially critical given the shrinking number of hours dedicated to pedagogical disciplines, occurring alongside the rapid adoption of technologies that produce ready-made solutions for professional tasks.

Through a logical analysis grounded in the competency-based approach, the paper justifies the need to operationalize the professional training of future teachers, insuring that training translates effectively into tangible, job-ready competencies.

Drawing on a review of the concept of a teacher's reflectiveness as a trait rooted in continuous critical analysis, the study concludes that building a teacher's professional identity in today's environment involves consciously recognizing and maintaining an appropriate distance from artificial intelligence. AI should be viewed not as a replacement for professional judgment, but as a tool for shaping a supportive, development-oriented information and subject environment.

The article outlines several work formats that help cultivate students' reflectiveness, including: working with video materials; analyzing teaching situations; keeping pedagogical reflective diaries; engaging with texts; independently designing problem-based scenarios; and writing reflective reports based on academic and practical training experiences.

It is argued that the expanding use of AI technologies necessitates a rethinking of how educational outcomes are assessed. The paper proposes increasing the proportion of oral assessments, prioritizing in-class assignments, and placing greater emphasis on evaluating teachers' practical skills. At the same time, it highlights that practice-oriented teacher training, while valuable, cannot be truly effective without a solid theoretical foundation, where both elements are essential for successful teaching practice..

Key words: artificial intelligence, professional identity, reflectiveness, reflective skills, would-be teacher, professional development

For citation: Maksimova E.A. Teacher's Reflectiveness as a Guard of the Professional Identity amid the AI Expansion. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana* = Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2026; 113 (3): 44-56.

Введение. Образование по своей сути является одной из наиболее консервативных социокультурных сфер, критически воспринимающей инновации и не торопящейся немедленно интегрировать их в повседневную практику. Именно такая осторожность позволяет сфере образования решать одну из своих основных задач – обеспечивать связь и преемственность поколений, сохранять традиции, формировать культурную и профессиональную идентичность. Вместе с тем это одна из наиболее часто реформируемых и модернизируемых сфер. Нередко изменения связаны с внедрением технологий в образовательный процесс.

Отличием сегодняшних технологий от внедряемых в образование ранее, вызывающим наибольшее беспокойство, является имитация функций человеческого мозга и решение задач на уровне человеческого интеллекта. Они распространяются в сфере образования по трем направлениям: как инструмент поддержки учения, как технология обеспечения преподавания и как технология управления образовательной организацией [1]. Каждое из этих направлений является потенциально рискогенным и заслуживает отдельного тщательного и глубокого изучения. Обратимся к влиянию технологий искусственного интеллекта на образование будущих педагогов. Этот контекст позволяет рассматривать и вопросы учения (будущие педагоги – студенты, обучающиеся), и вопросы преподавания (будущие педагоги – педагоги, у которых должен сформироваться набор компетенций, необходимых для ведения профессиональной деятельности). Профессиональная деятельность педагога рефлексивна по своей сути, поскольку большинство педагогических ситуаций невозможно решить по алгоритму, без развитых рефлексивных способностей педагог не может объективно оценить ситуацию, поставить себя на место ребенка и взглянуть на себя со стороны. Педагогическая деятельность и профессиональная культура педагога ориентированы на значимость другого человека, но, как подтверждает проведенный М.В. Шакуровой эксперимент, сегодняшние студенты – будущие педагоги ориентированы преимущественно на себя [2], что может быть связано с недостаточно высоким уровнем их рефлексивности.

Цель статьи – раскрыть возможности развития рефлексивных способностей будущих педагогов в образовательном процессе вуза. Достижение этой цели приобретает особую значимость при сокращении количества часов на изучение педагогических дисциплин на фоне активного внедрения в образование технологий, способных сгенерировать готовые ответы для решения профессиональных задач.

Методология исследования. Методологическую основу исследования составили идеи компетентностного и рефлексивно-деятельностного подходов к образованию, в соответствии с которыми рефлексивная компетентность является профессионально обусловливающей для педагогов.

Материалы и методы исследования. Исследование проведено с опорой на совокупность теоретических методов: сравнительный анализ, интерпретация, конкретизация, абстрагирование. В качестве иллюстрации некоторых положений приведены примеры из практики преподавания дисциплины «Методика воспитательной работы» в Педагогическом институте Саратовского государственного университета.

Результаты исследования. Сверхбыстрый темп технологического развития сегодня заставляет сферу образования откликаться на изменения скоро, без достаточного периода их критического оценивания. Это обстоятельство отчасти объясняет напряженные дискуссии в педагогическом сообществе между сторонниками технологий искусственного интеллекта с их аргументами относительно творческой свободы педагога, экономии времени на выполнение рутинных задач, персонализации обучения, противниками, озабоченными снижением качества образования, самостоятельности учащихся, рисками этического характера, и стремящимися сохранить нейтралитет, взвесить преимущества и недостатки новейших программных инструментов, разработать механизмы, регулирующие их использование и т.д.

Авторы апеллируют к задачам, которые технологии искусственного интеллекта могут решить на более высоком качественном уровне. Например, М.Б. Руденко с соавторами отмечают, что:

- обучение становится персонализированным благодаря тому, что чат-боты консультируют, оказывают виртуальную информационную поддержку, помогают организовать время, дают обратную связь;

- в преподавании отдельных учебных дисциплин (иностранных языков) воспроизводится иноязычная среда, адаптируется доступ к зарубежным информационным системам, образовательным ресурсам и платформам;

- перераспределяется время на подготовку педагога к занятиям благодаря автоматизации рутинных задач (проверка тестов, составление отчетов);

- процедура организации и проведения экзаменов становится более честной и объективной благодаря возможности программного обеспечения идентифицировать обучающихся и распознавать признаки подозрительного поведения [3].

С другой стороны, исследователи перечисляют риски, способные снизить качество образования. Например, И.В. Кальницкая определила наличие рисков: академических (невозможность определить реальный уровень подготовки обучающихся из-за использования ИИ при разных формах контроля), этических (несовпадение культурного контекста, в котором была обучена программа, с культурным опытом студентов), юридических (использование персональной информации в рекламных или иных целях), психологических (необходимость

для педагогов перестраивать привычный формат работы), инфраструктурных (недостаточное интернет-покрытие, нехватка аппаратных средств) и кадровых (низкий уровень подготовки педагогов к использованию технологий ИИ) [4].

В Высшей школе экономики провели масштабное исследование стратегий взаимодействия вузов с генеративным искусственным интеллектом. Одним из предложений стала разработка вузами образовательной политики, которая бы регулировала использование интеллекта в зависимости от профиля студентов – технического или гуманитарного, поскольку студенты технического профиля уверены в своей способности контролировать искусственный интеллект, ежедневно пользуются им и нуждаются в свободном доступе к передовым инструментам, а студентам гуманитарного профиля необходима защита от соблазна скопировать ответ, их взаимодействие с искусственным интеллектом ограничено поисковыми запросами [5].

Отметим, что не толькопрофиль подготовки, но и опыт, жизненный и профессиональный, влияет на подход к использованию современных технологий. Наблюдения за студентами, взаимодействие с коллегами позволяют сделать вывод, что опытные педагоги и начинающие (и будущие) воспринимают помощь искусственного интеллекта по-разному. Молодые педагоги более гибкие в формулировке запросов, легче адаптируются, формулируют большее количество вариативных запросов и легче полагаются на предлагаемые интеллектуальной системой варианты ответов. Опытным педагогам требуется больше времени, поскольку они критически оценивают предлагаемые системой ответы – жизнеспособность, простоту/сложность реализации, необходимость адаптации под условия конкретного ученического коллектива и т.д. Их отношение к продуктам интеллектуального труда более ценностное, а доверие к предлагаемым программой решениям – менее высокое, чем у молодых педагогов.

Разделяем мнение П.М. Лукичева и О.П. Чекмаревой о том, что распространение искусственного интеллекта в образовании связано с такими потенциальными рисками, как девальвация оценок (из-за подмены самостоятельных исследований сгенерированными текстами), слабое развитие человеческого капитала студентов (а именно познавательной самостоятельности, гибких навыков, навыков социального взаимодействия), формализация образования (вследствие алгоритмизированного измерения эффективности работы преподавателей), усиление неравенства вузов (из-за ограниченности ресурсов региональных вузов на внедрение высокотехнологичных передовых самообучающихся систем), снижение востребованности высшего образования («умные» гаджеты дают информацию, рекомендации по ее использованию, составляют планы и отчеты, организуют процесс работы или творчества и т.д.) [6]. Считаем необходимым дополнить этот перечень риском снижения способности студентов к принятию решений из-за формирующейся привычки полагаться на предлагаемые системой алгоритмы и,

как следствие, риском размывания или несформированности профессиональной идентичности.

В общем смысле профессиональную идентичность понимают как самоотождествление с профессиональной ролью, осознание принадлежности к профессиональному сообществу, принятие его норм и ценностей. Е.Д. Жукова отмечает, что идентичность как осознание принадлежности к группе особенно необходима молодому поколению, которому важно упорядочить свою жизнедеятельность и определить свое место в социокультурном, в том числе, профессиональном пространстве [7]. Е.А. Климов связывает понятие идентичности с интериоризацией личностью профессиональных ролей, стандартов поведения. Он отмечает, что идентичность рефлексивна по своей природе, поскольку предполагает отражение того, как человек воспринимает себя как профессионала, насколько значимо для него соответствие профессиональным стандартам, насколько он готов развивать и совершенствовать свои качества для приближения к профессиональным эталонам [8].

Наиболее полно концепция профессиональной идентичности разработана в фундаментальном исследовании Л.Б. Шнейдер. Она обращает внимание, что образ «Я-профессионал» является частью образа «Я-личность» и зависит от него в части общей культуры деятельности, но при этом обладает особым содержанием: осознание принадлежности к профессиональной общности, сформированное представление о степени соответствия профессиональным требованиям, понимание способов совершенствования своих качеств, представление о своей работе в будущем [9]. На этом основании можно заключить, что процесс личностного саморазвития студентов будет способствовать и профессиональному саморазвитию. Вместе с тем, целенаправленное, точечное и сфокусированное развитие профессионально значимых качеств и способностей будущих педагогов оптимизирует процесс профессиональной подготовки.

Образовательный процесс в вузе обеспечивает двойное влияние на становление профессиональной идентичности организующее – необратимое, связанное с решением познавательных задач, теоретической и практической подготовкой, и активизирующее – обратимое, связанное с решением личностных задач, значимостью подготовленности к профессиональной деятельности, с личностным ростом [9].

А.И. Сосланд замечает, что процесс накопления теоретических знаний и первые профессиональные пробы формируют оценочное отношение к образовательной парадигме, в рамках которой происходит становление будущего профессионала [10]. Полагаем, что это оценивание связано с утверждением ранее сделанного профессионального выбора или отказом от него. Отказ от профессионального выбора влечет за собой либо формальное завершение образования и в дальнейшем выбор иного профессионального пути, либо смену направления подготовки. Утверждение профессионального выбора,

даже при констатации некоторых недостатков образовательной парадигмы, предполагает готовность к самосовершенствованию, формированию и развитию профессиональной идентичности.

Закрепление стремления к профессиональному росту и готовности к совершенствованию как признаков сформированной профессиональной идентичности позволяет использовать профессиональный стандарт педагога в качестве перечня сформированных на верхнем уровне профессиональных компетенций, ориентира для развития будущих педагогов.

Согласно профессиональному стандарту для осуществления трудовых функций педагога необходимы сформированные рефлексивные умения – находить ценностный аспект учебного знания и обеспечивать его переживание обучающимися, анализировать реальное состояние дел в коллективе, осуществлять анализ эффективности учебных занятий и контрольно-оценочную деятельность в образовательном процессе, владеть методами убеждения и аргументации своей позиции [11].

А.А. Бехоева рассматривает профессионально-педагогическую рефлексию как процесс самопознания учителем сущностных характеристик педагогического труда, анализ, оценивание и корректировка (по необходимости) собственной педагогической деятельности. Она включает в структуру профессионально-педагогической рефлексии мотивационно-целевую (осознание целей и мотивов деятельности), креативно-процессуальную (знания и профессиональные умения, способствующие рефлексивной деятельности), эмоционально-волевую (ценностное отношение к рефлексивной деятельности, направленность на развитие значимых для ее осуществления качеств), коммуникативно-технологическую (условия формирования коммуникативных навыков) и контрольно-оценочную (оценка и самооценка процесса деятельности и достигнутых результатов) составляющие [12].

Сегодня авторы отмечают необходимость формирования рефлексивной компетентности педагога, рефлексивности как личностного свойства педагога, о построении всего образовательного процесса в педагогическом вузе на основе принципа рефлексивности. И.А. Стеценко доказала, что рефлексивность как личностная способность и рефлексивная компетентность как ее практико-ориентированное воплощение играют ведущую роль в профессиональной деятельности педагога, отражены в системе его функциональных обязанностей, в связи с чем с самого начала обучения в вузе студенты должны быть вовлечены в рефлексивную деятельность для актуализации как профессионального, так и личного опыта [13]. Она сформулировала принцип рефлексивности в подготовке будущих педагогов, в соответствии с которым актуализация способности к теоретическому моделированию, анализу и реконструкции профессиональной деятельности является основой развития профессионального и личностного самосознания студентов [13].

Исходя из содержания рефлексии, рефлексивных способностей и компетенции, о рефлексивности студента-будущего педагога можно судить по тому, насколько у него:

- выражено стремление к самопознанию, самоанализу и саморазвитию,
- развита способность к поиску личностного смысла в педагогическом знании, к педагогической интерпретации явлений окружающей действительности,
- сформирована готовность учитывать обстоятельства при принятии педагогических решений (личностные особенности школьников, требования и ожидания субъектов образовательного процесса, условия взаимодействия и т.д.),
- присутствует осознание своей ответственности за принимаемые решения и готовности нести эту ответственность.

Ориентация образовательного процесса на развитие указанных качеств и способностей предполагает операционализацию содержания профессиональной подготовки будущего педагога – усвоение педагогического знания в единстве с приобретением опыта его практического применения.

В условиях сокращения объема часов, отводимых на изучение педагогических дисциплин на фоне распространения технологий, генерирующих готовые варианты решения педагогических задач, развитие рефлексивных способностей студентов приобретает еще большую значимость.

На наш взгляд, сохранение профессиональной идентичности педагога в контексте взаимодействия с искусственным интеллектом должно начинаться с создания или восстановления и осознания дистанции по отношению к нейросетям. Тенденция очеловечивать технологии влечет за собой избыточное доверие. Студенты перестают сомневаться в правильности предлагаемых машиной вариантов, забывают о необходимости перепроверять информацию, оценивать риски, потому что ответственность за принимаемые решения лежит на студенте.

Важно сформировать у студентов отношение к искусственному интеллекту не как к равноправному субъекту взаимодействия, а как к помощнику, к средству создания информационно-предметной среды, и создать условия для превращения этой среды в личностно-развивающую. Они должны делать осознанный выбор между использованием сгенерированных искусственным интеллектом продуктов и опорой на собственные когнитивные и творческие способности и быть готовы к ответственности за сделанный выбор.

Деятельность преподавателя в направлении развития рефлексивности студентов видится нам, прежде всего, в целенаправленном создании ситуаций, которые будут активно задействовать личностные структуры будущих педагогов, мотивировать их к принятию личностно значимых профессиональных решений. Это тщательный отбор видеоматериалов и текстовых ситуаций для анализа, планирование учебных занятий, в которых заложено время на анализ различных ситуаций профессионального взаимодействия, на прогнозирование, на осмысление и оценку своего профессионального развития.

Рассмотрим процесс проведения семинарского или практического занятия, ориентированного на развитие рефлексивности студентов, на примере дисциплины «Методика воспитательной работы».

Подготовка к занятию – домашнее задание, как правило, связанное с изучением рекомендованной литературы. Обязательным требованием является критическая работа с информацией – студенты составляют глоссарий, разрабатывают ментальные карты, составляют вопросы по изучаемому материалу. Традиционно при подготовке к занятиям студенты получают перечень вопросов, на которые должны ответить. Составляя вопросы сами, они более глубоко анализируют изучаемый материал. Мы обратили внимание, что качество вопросов меняется в течение учебного года, от фактических (Когда…? Кто…?) и объяснительных (Почему...? В чем разница между…?) до дискуссионных (Согласны ли вы с тем, что…?) и творческих (Что будет, если…? Каковы последствия …?). На наш взгляд, это свидетельствует об изменении качества оценивания информации, развитии способности к более критическому оцениванию информации.

Начало занятия – проверка домашнего задания, часто в игровой форме проверка усвоения тематического словаря (мини-викторина, кроссворд, бинго) и обсуждение вопросов, составленных студентами. Чтобы не затянуть этот этап, студенты выбирают 1-2 вопроса из составленных и задают их группе. В процессе обсуждения развивается способность к рефлексивному восприятию информации, умение вести диалог, уважать чужое мнение и т.д. Далее в соответствии с темой и на основе изученного материала проводится совместный, под руководством преподавателя, анализ практической ситуации или решение практической задачи, специально составленной по теме или взятой из реальной практики. Анализ ситуации строится по схеме: идентификация проблемы – выявление всех участников – аргументация позиций участников – прогнозирование развития ситуации при невмешательстве педагога – предложение способов решения. В процессе совместного обсуждения развивается профессионально значимая способность интерпретировать проблемную ситуацию и анализировать ее с разных сторон, учитывать мнения, ожидания и трудности всех субъектов образовательного процесса. В конце занятия студенты анализируют ситуацию или решают проблемную задачу самостоятельно. Часто этот вид работы выполняется письменно, на подготовленных листах-формах для экономии времени и возможности оценить способность к разбору ситуаций и решению практических задач каждым студентом.

Два-три раза за семестр мы проводим ролевую игру (родительское собрание, малый педсовет и т.д.), где студенты имеют возможность применить полученные знания и сформированные умения творчески.

К другим эффективным формам работы, способствующим развитию рефлексивности, мы можем отнести:

- ведение педагогических дневников, в которые студенты вносят возникающие у них вопросы, сомнения, записываются сложные случаи, интересные наблюдения;

- составление рефлексивных отчетов по результатам практик (психолого-педагогической, летней вожатской, педагогической);

- самостоятельное составление проблемных ситуаций и кейсов для анализа, что дает им возможность студентам разбирать личностные ситуации, личностно значимые задачи;

- работу с видеозаписями: фрагменты художественных и документальных фильмов с их последующим анализом, выявлением проблем и предложением способов их решения и использование реальных видеозаписей фрагментов занятий, воспитательных мероприятий, размещенных на сайте конкурса «Учитель года»;

- запись проводимых в рамках педагогической практики занятий и внеклассных мероприятий с их последующим анализом (С разрешения авторов некоторые из записей в дальнейшем становятся учебным материалом для младших курсов);

- ведение видеодневников во время летней вожатской практики.

Обратим также внимание на проблему речевой культуры современных студентов. Особый язык социальных сетей, общение мемами, тяготение к клишированным сгенерированным фразам негативно влияет на речь. Но для педагога владение словом является профессионально определяющим. Мы имеем в виду не только способность к построению продуктивной беседы или умение найти подход к учащемуся и родителю, но и грамотную, логичную, аргументированную речь. Поэтому мы уделяем особое внимание становлению культуры речи и используем для этого работу с текстом. Текст не как источник информации, а как ресурс развития, к сожалению, используется недостаточно. Увлеченность продуктивностью – проектами, творческими заданиями, с младшего школьного возраста, дополненная отсутствием необходимости самостоятельно формулировать развернутые ответы привели к тому, что речь большинства студентов неграмотная, невыразительная. Мы используем такие формы работы, как пересказ, заучивание, ответы на вопросы, аннотирование и реферирование, выделение ключевых слов, продолжение предложения или текста, что формирует умение грамотно формулировать мысли, устанавливать причинно-следственные связи между различными фрагментами, излагать свои аргументы последовательно и т.д.

Согласимся, что с развитием рефлексивности предлагаемые форматы работы с текстом связаны лишь опосредованно. Тем не менее они способствуют развитию профессиональной идентичности через становление значимых способностей и умений педагогов.

Заключение. В заключении отметим следующее. Ряд авторов (например, П.М. Лукичев, О.П. Чекмарева) считают, что о готовности студентов продуктивно использовать искусственный интеллект в образовательной

деятельности свидетельствует их умение различать сгенерированные и авторские тексты, сформированное у них представление о ситуациях неуместного использования искусственного интеллекта, владение различными способами представления знаний, признание студентами ведущей роли человека в программировании систем искусственного интеллекта [6]. А среди способов минимизации рисков распространения искусственного интеллекта предлагают пересмотреть методики и технологии контроля результатов образования, сделав акцент на сформированности таких качеств и способностей выпускников вузов, как креативность и инновационность, контролировать сформированность практических навыков, а не знание теории [14].

Мы согласны с необходимостью увеличения доли устных форм контроля в режиме реального времени, творческих заданий, выполняемых непосредственно в аудитории (как индивидуально, так и в группе), контроля сформированности практических навыков. В то же время, важно не увлечься чрезмерно идеей исключительно практико-ориентированной подготовки, поскольку она связана с потенциальным риском возврата к двухгодичным педагогическим курсам. В середине XIX – начала XX века они решали задачу покрытия острого кадрового дефицита при развитии сети школ в отдаленных деревнях, реализации программы ликвидации неграмотности населения и т.д. Сегодня ситуация иная. Без фундаментальной теоретической подготовки, глубокого понимания закономерностей развития школьников, знания принципов преподавания, владения вариативными методиками педагог не может рассчитывать на сформированную профессиональную идентичность и эффективную педагогическую деятельность.

Список источников

1. *Букина Т.В.* Искусственный интеллект в образовании: современное состояние и перспективы развития // Общество: социология, психология, педагогика. 2025. № 1. С. 76–83.

2. *Шакурова М.В.* Особенности приобщения будущих педагогов к профессиональной культуре // Педагогический журнал Башкортостана. 2025. № 3 (109). С. 133–143.

3. *Руденко М.Б., Голодков Ю.Э., Карелин А.Г.* Искусственный интеллект в образовании: возможности и риски // Образование и право. 2023. № 10. С. 363–366.

4. *Кальницкая И.В*. Риски использования технологий искусственного интеллекта в высшем образовании // Управление развитием образования. 2025. № 35 (3). С. 84–89.

5. *Frumin I., Vorochkov A., Kiryushina M., Platonova D., Terentiev E*. Mapping the Generative AI Research in Higher Education: 2022–2024 Insights // Higher Education Quarterly. 2026. Т. 80, № 1. С. e70075.

6. *Лукичев П.М., Чекмарева О.П.* Риски применения искусственного интеллекта в системе высшего образования // Вопросы инновационной экономики. 2024. Т. 14, № 2. С. 463-482.

7. *Жукова Е. Д., Гильмиянова Р.А.* Социокультурная идентичность: современные теоретические подходы // Педагогический журнал Башкортостана. 2024. № 1 (103). С. 133–145.

8. *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения. Москва: Академия, 2010. 304 с.

9. *Шнейдер Л.Б.* Психология идентичности. Москва: Юрайт, 2019. 329 с.

10. *Сосланд А.И.* Харизматическая личность в психотерапии. // Московский психотерапевтический журнал. 1997. № 3 (17). С. 152–191.

11. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель): приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 25.12.2014): (зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550). URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf?ysclid=mtf5j6hxur983416095 (дата обращения 06.06.2026)

12. *Бехоева А.А.* Проектирование программы развития профессионально-педагогической рефлексии будущих учителей на основе рефлексивно-деятельностного подхода // Национальный психологический журнал. 2017. № 1 (25). С. 54–61. DOI: 10.11621/npj.2017.0107

13. *Стеценко И.А.* Рефлексивно-ориентированная модель педагогического образования // Инновационные проекты и программы в образовании. 2012. № 6. С. 3–6.

14. *Давыдова Г.И., Шлыкова Н.В.* Риски и вызовы при внедрении искусственного интеллекта в систему высшего образования // Вестник практической психологии образования. 2024. № 21 (3). С. 62–69.

References

1. *Bukina T.V.* Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvitiya. *Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika* = Society: sociology, psychology, pedagogics. 2025; (1): 76–83. (In Russian)

2. *Shakurova M.V.* Osobennosti priobshcheniya budushchih pedagogov k professionalnoj culture. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana* = Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2025; 109 (3): 133–143. (In Russian)

3. *Rudenko M.B., Golodkov Yu.E., Karelin A.G.* Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: vozmozhnosti i riski. *Obrazovanie i pravo* = Education and Law. 2023; (10): 363–366. (In Russian)

4. *Kalnickaya I.V.* Riski ispolzovaniya tekhnologij iskusstvennogo intellekta v vysshem obrazovanii. *Upravlenie razvitiem obrazovaniya* = Educational Development Management. 2025; 35 (3): 84–89. (In Russian)

5. *Frumin I., Vorochkov A., Kiryushina M., Platonova D., Terentiev E.* Mapping the Generative AI Research in Higher Education: 2022–2024 Insights. *Higher Education Quarterly.* 2026; (1): e70075. (In English)

6. *Lukichev P. M., Chekmareva O. P.* Riski primeneniya iskusstvennogo intellekta v sisteme vysshego obrazovaniya. *Voprosy innovacionnoj ekonomiki = Russian Journal of Innovation Economics.* 2024; (2): 463-482. (In Russian)

7. *Zhukova E.D., Gilmiyanova R.A.* Sociokulturnaya identichnost: sovremennye teoreticheskie podhody. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana*. = Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2024; 103 (1): 133–145. (In Russian)

8. *Klimov E.A.* Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2010. 304 s. (In Russian)

9. *Shnejder L. B.* Psihologiya identichnosti. Moskva: Yurajt, 2019. 329 s. (In Russian)

10. *Sosland A.I.* Harizmaticheskaya lichnost v psihoterapii. *Moskovskij psihoterapevticheskij zhurnal* = Moscow Journal of Psychotherapy. 1997; 17(3): 152–191. (In Russian)

11. Prikaz Mintruda Rossii ot 18.10.2013 № 544n (s izm. ot 25.12.2014) «Ob utverzhdenii professionalnogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaya deyatelnost v sfere doshkolnogo, nachalnogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel, uchitel)» URL: // https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf?ysclid=mtf5j6hxur983416095 (data obrashcheniya 06.06.2026) (In Russian)

12. *Bekhoeva A.A.* Proektirovanie programmy razvitiya professional'no-pedagogicheskoj refleksii budushchih uchitelej na osnove refleksivno-deyatelnostnogo podhoda. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal* = National Psychological Journal. 2017; 25(1): 54–61. (In Russian)

13. *Stecenko I.A.* Refleksivno-orientirovannaya model pedagogicheskogo obrazovaniya. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovani.* = Innovative Projects and Programs in Education. 2012; (6): 3–6. (In Russian)

14. *Davydova G.I., Shlykova N.V.* Riski i vyzovy pri vnedrenii iskusstvennogo intellekta v sistemu vysshego obrazovaniya. *Vestnik prakticheskoj psihologii obrazovaniya* = Bulletin of the Practical Psychology in Education. 2024; 21 (3): 62–69. (In Russian)

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Author has read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию 06.08.2026; одобрена после рецензирования 01.09.2026; принята к публикации 15.09.2026.

The article was submitted 06.08.2026; approved after reviewing 01.09.2026; accepted for publication 15.09.2026.

Педагогический журнал Башкортостана. 2026. № 3. С. 57-73.
Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2026; (3): 57-73.

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Научная статья
УДК 37.018.1; 37.018.7; 821.161.1
DOI 10.21510/ 1817-3292_ 2026_113_3_57-73

СТИХОТВОРЕНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ ОБ ОСНОВАХ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ: КРИТЕРИИ АНАЛИЗА И ОСОБЕННОСТИ РЕЦЕПЦИИ

Елена Александровна Полева [1], Ирина Александровна Ключник [2]
[1] Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, polewaea@rambler.ru, ORCID 0000-0002-4224-8456
[2] irina.kluchnik33@gmail.com, ORCID 0009-0009-9353-5840

Аннотация. В статье ставится вопрос о критериях анализа «художественно-педагогических книг», которые выполняют одновременно две функции: эстетическую и педагогическую. Материалом исследования послужили поэтические сборники по теме безопасности детства. Исследование включало два этапа (методико-филологический анализ текста и рецептивное восприятие отдельных стихотворений обучающимися второго-третьего классов) и основывалось на тезисе, что в детской поэзии на тему безопасности должен быть соблюдён баланс двух составляющих: дидактической и художественной.

Анализ книг для детей по выделенным критериям показал, что читателям доступны поэтические сборники разного качества. Некоторые тексты В. В. Гусятниковой содержат трудную для понимания лексику, не оправданные художественной задачей нарушения стихотворного размера, стилистические и логические ошибки. Отдельные стихотворения Я. Н. Зубковского малоинформативны в контексте основной темы безопасности и работы МЧС. Книги стихов М. В. Дружининой и Ю. К. Беликовой сочетают эстетическую и педагогическую функциональность: четкие правила безопасного поведения детей передаются с помощью выразительных образов, динамичных сюжетов, игровой поэтики и различных повествовательных приемов, рассчитанных на детское восприятие.

Рецептивный аспект исследования подтвердил, что в целом обучающиеся адекватно интерпретируют эстетические и функциональные особенности стихотворений по теме безопасности.

Стихотворения о безопасности жизнедеятельности могут быть действенным образовательным и воспитательным инструментом, если они являются произведениями, где поэтическая форма и содержание (правила безопасности) гармонично интегрированы, взаимно усиливают друг друга.

Ключевые слова*:* стихотворения для детей, современная детская литература, детская безопасность, художественно-педагогическая книга, рецепция детской литературы

Благодарности: Работа выполнена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации по теме «Исследование специфики восприятия

© Полева Е.А., Ключник И.А., 2026

художественных произведений для подростков обучающимися и педагогическими работниками: круг чтения, читательская рецепция, оценка воспитательного потенциала произведений».

Для цитирования: Полева Е.А., Ключник И.А. Стихотворения для детей об основах безопасности жизнедеятельности: критерии анализа и особенности рецепции // Педагогический журнал Башкортостана. 2026. № 3 (113). С. 57-73.

PROBLEMS OF MODERN PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Original article

POEMS FOR CHILDREN ABOUT THE BASICS OF LIFE SAFETY: ANALYSIS CRITERIA AND RECEPTION FEATURES

Elena A. Poleva[1], Irina A. Klyuchnik[2]

[1] Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia, polewaea@rambler.ru, ORCID 0000-0002-4224-8456

[2] ORCID 0009-0009-9353-5840

Abstract. The article raises the issue of the criteria for analyzing "artistic and pedagogical books" that perform two functions simultaneously: aesthetic and pedagogical. The study was based on poetic collections on the topic of childhood safety. The research included two stages (methodological and philological analysis of the text and the receptive perception of individual poems by students in the second and third grades) and was based on the thesis that children's poetry on the topic of safety should maintain a balance between two components: didactic and artistic.

The analysis of children's books based on the criteria outlined in the article revealed that readers have access to poetic collections of varying quality. Some of V. V. Gusyatnikova's texts contain difficult-to-understand vocabulary, violations of poetic meter that are not justified by the artistic purpose, and stylistic and logical errors. Some of Y. N. Zubkovsky's poems are not informative in the context of the main theme of safety and the work of the Ministry of Emergency Situations. The books of poems by M. V. Druzhinina and Y. K. Belikova are examples of a successful combination of aesthetic and pedagogical functionality: clear rules for children's safe behavior are conveyed through expressive imagery, dynamic plots, playful poetics, and various narrative techniques designed for children's perception.

The receptive aspect of the study confirmed that, in general, students adequately interpret the aesthetic and functional features of poems on the topic of safety.

Poems on life safety can be an effective educational and upbringing tool if they are works where the poetic form and content (safety rules) are harmoniously integrated, reinforcing each other.

Keywords: poems for children, modern children's literature, children's safety, art-educational book, reception of children's literature

Acknowledgments: The work was carried out as part of a state assignment from the Ministry of Education of the Russian Federation on the topic «Research on the specifics of the perception of literary works for teenagers by students and teachers: reading circle, reader reception, and assessment of the educational potential of works».

For citation: Poleva E.A., Klyuchnik I.A. Poems for children about the basics of life safety: analysis criteria and reception features *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana* = Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2026; 113 (3): 57-73.

Введение. Литература, ориентированная на читателя-ребёнка, традиционно выполняет не только эстетические, но и просветительско-обучающие функции. В связи с этим И. Г. Минералова ввела определение «художественной педагогической книги», которая «адресована двум субъектам педагогического процесса – педагогу и ребёнку... – и во главу угла ставит педагогический смысл художественного целого» [1, с. 27–28].

Проблематизация изучения художественно-педагогических книг лежит, на наш взгляд, в определении критериев оценки их качества и, соответственно, подходов к анализу: с одной стороны, такая литература должна в своём единстве формы и содержания служить решению конкретной педагогической задачи, с другой – представлять эстетический феномен, отвечающий требованиям художественности.

Адресация произведений детям накладывает дополнительные требования на художественный текст, о чём говорил К. И. Чуковский, обозначая «заповеди» для детских поэтов (впервые опубликованы в 1929 году). С его точки зрения, поэзия для детей должна соединять музыкальность и живописность. Нужно, чтобы образы легко представлялись в воображении; стихотворения должны быть графичны. Но главное, что отмечает К. И. Чуковский, «детская литература должна быть раньше всего *литературой*, а потом уже детской» (курсив К. И. Чуковского – Е.П., И.К.) [2, с. 12]. Завершается статья К. И. Чуковского обращением не к поэтам, а к педагогам, от которых зависит выбор материала для воспитательной работы: «Педагоги настолько литературно не развиты, что в стихах по большей части замечают только их содержание. Они не догадываются, что самое ценное содержание стихов для детей будет безнадежно погублено халтурно-неряшливой формой…» [2, с. 13].

С позиций такого подхода представим попытку анализа стихотворений для детей дошкольного и младшего школьного возраста об основах безопасности жизнедеятельности. Книги данной тематической направленности стали массово издаваться в последние десять лет. При этом в 2020-е годы отмечается увеличение числа авторов, работающих в этом направлении, что может быть объяснено вниманием и государства, и общества к проблеме защиты детства. Прагматично-педагогическая целевая установка таких книг очевидна – они призваны сформировать у юных читателей верные представления о правилах безопасного поведения в бытовых и экстремальных ситуациях. Вопрос баланса информативности, педагогичности произведения с его художественностью – в центре нашей работы. Трудность такого анализа – в сложности разделения субъективной оценки восприятия стихотворения и объективных доказательств низкого или высокого качества поэтического текста.

Исследований стихотворений, посвящённых безопасности жизнедеятельности, а также работ о читательской рецепции таких текстов выявить не удалось; этот материал анализируется впервые.

Методология исследования. Для интерпретации стихотворных текстов использовался метод тематического и структурно-семиотического анализа (Б.В. Томашевский, Ю.М. Лотман). Рецептивное исследование проводилось с опорой на концепции рецептивной эстетики (В. Изер, Г.Р. Яусс), объясняющую, что читатель – активный субъект формирования смысла текста. На понимание текста и его восприятие влияют как общекультурные и исторические контексты, так и индивидуальный читательский опыт.

Рецептивное исследование носит вспомогательный характер и призвано подтвердить или скорректировать результаты, полученные в ходе анализа стихотворных текстов.

Сам процесс проведения рецептивного исследования был близок к методике проведения группового фокусированного интервью: с обучающимися обсуждались конкретные тексты на определённую тему, позиция модератора была предельно нейтральной, важна была палитра мнений. Вместе с тем, учитывая возраст респондентов, в метод фокус-групп были внесены коррективы: дети не только высказывали личные мнения, но и проводили оценку произведений по чётко заданным критериям. Три этапа групповой встречи были направлены на верификацию данных, полученных разными способами. На первом этапе – беседа, на втором – работа с таблицей и выставление оценок, на третьем – создание визуального изображения (рисунка). При разработке сценария рецептивного исследования мы опирались на представления о специфике мышления и восприятия младших школьников: необходимость переключения внимания; воображение и образное мышление как основа перехода к логическому, абстрактному (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов и др.).

Исходя из функциональной заданности изучаемой литературы, специфики мышления и восприятия младших школьников были выделены критерии, которым должны соответствовать стихотворения о детской безопасности: общесмысловая доступность для понимания; яркая образность, воздействующая одновременно на логику и воображение; ясное и корректное объяснение правила безопасности, алгоритма поведения или взаимодействия со службами спасения; стилистическая и художественная качественность текста.

Результаты. В процессе систематизации современных неучебных изданий для детей по основам безопасности жизнедеятельности (выявлено более сорока) был обнаружен ряд стихотворных книг, *четыре* из них посвящены не узкой тематике (например, правилам дорожного движения), а широкому кругу вопросов безопасности. Эти четыре издания и стали материалом анализа в данной статье.

Книга Я.Н. Зубковского «Это точно МЧС[1]?» включает предисловие и 11 стихотворений, опубликована самим автором без участия какого-либо издательства, представлена в библиотеке ЛитРес и на ряде сайтов в открытом

[1] Имеется в виду Министерство Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий.

доступе; судя по отзывам, внедряется в воспитательный процесс в ряде образовательных организаций.

Автор обращается к традициям поэзии для детей: использует образы персонажей из животного мира. Сюжетная ситуация телефонного разговора напоминает «Телефон» К.И. Чуковского: «Кто звонит? Алло, алло! // Что у Вас произошло?» [3, с. 6]. В некоторых стихотворениях даются советы, как действовать в той или иной ситуации в ожидании спасателей. Например, если машина застряла в морозную погоду на заснеженной трассе:

Телефон Ваш прижмите к себе,
Чтобы был он всё время в тепле [3, с. 7].

Отдельные фрагменты стихотворений Я. Зубковского по поэтике близки к небылицам, которые, как отметила И.Н. Арзамасцева, обладают педагогическим потенциалом и через комическое, "от обратного", формирует верные представления о мире [4, с. 41]. Например, *цапля* в кафе «У Койота» объелась «ризотто», «антрекота», «осота», «бергамота», «компота» («Цапля объелась») [3, с. 10]. Однако возникает вопрос, не вступают ли элементы «небыличного» жанра в конфликт с самим замыслом и назначением книги Я.Н. Зубковского: обозначить нормы поведения в опасных и чрезвычайных ситуациях, дать *правильную* информацию.

Книга в целом формирует представления об МЧС как о ведомстве, в которое можно обращаться с разными, в том числе совсем незначительными, просьбами и проблемами, что, на наш взгляд, дезориентирует читателей. Наряду с чрезвычайными ситуациями (машина Лисы с лисятами застряла в непогоду и есть опасность их обморожения, Котята оказались на льдине, Лось наступил на гвоздь, случился пожар и т.д.) описаны более мелкие и совсем уже не имеющие отношения к МЧС (икота у Цапли, у Каракатицы «порвалось» «платьице» и т.д.).

В ряде стихотворений сюжет чрезмерно затянут, что может сформировать у детей-читателей представление о том, что звонить в МСЧ и долго подводить к сути дела, сообщая много не относящихся к делу сведений – нормальное поведение. Это проявляется в стихотворении «Черепаха Аха». Приведём только фрагмент монолога Черепахи, позвонившей в МЧС:

Раньше звали меня Ашка,
Девчонка-черепашка.
Время быстро проползло,
230 лет прошло,
И теперь я – Аха,
Старушка–черепаха.
И хоть я не молода,
Я – бабуля хоть куда.
Физкультуру, спорт люблю
И на сёрфе я стою,
И волну свою ловлю… [3, с. 24].

Книга Я.Н. Зубковского позволяет проблематизировать именно функциональную сторону литературы о детской безопасности: насколько авторские эксперименты с жанровыми формами и средствами создания образов способствуют решению педагогических задач книги.

«Правила безопасности в быту» В.В. Гусятниковой представляет собой современный самиздат, но при этом доступный для чтения в сети Интернет. Первое стихотворение «Телефоны, которые необходимо помнить» может быть использовано в работе с детьми для запоминания номеров служб спасения (пожарной, скорой, МЧС). Авторским приёмом привлечения внимания к правилам безопасности является вынесение их формулировок в название, причём практически везде используются императивы: «Не трогай лекарства», «Не купайся без взрослых», «Не бери острые предметы без разрешения взрослых» и т.д. При этом большинство стихотворений в книге вызывают вопросы в части уровня художественности: информативность в них преобладает над образностью, некоторые стихотворения поверхностны. Например, в четверостишье «Возвращайся» не соблюдён стихотворный размер, что трудно оправдать особой художественной задачей автора, отсутствует образный компонент, рифмовка глаголов «не отвлекайся» и «возвращайся» малоинформативна, так как данная в тексте инструкция не привязана к какой-либо конкретной ситуации, абстрактна, поэтому будут тяжело восприниматься дошкольниками и младшими школьниками, у которых преобладает образное мышление.

Стихотворение «Не бери острые предметы без разрешения взрослых» можно рассматривать как пример использования комплекса приёмов, демонстрирующих низкое и художественное, и педагогическое качество текста:

Очень взрослым стать хочу
И, поверьте не шучу.
Мне ведь не до озорства,
Привык к порядку сызмальства.
Ножиком играть нельзя.
Гвозди не для баловства.
Ну а если взял станок,
Осторожней с кожей щёк.
Мама скажет: «Молодец,
Хотя и совсем не юнец,
Надо правила всем знать
И опасность избегать» [5, с.13].

Логические связи между фразами и отдельными словами ослаблены; в смысловой конфликт вступает начало, из которого понятно, что лирический герой – ребёнок, и последнее четверостишье, где мама ему говорит, что он уже «совсем не юнец». Похвала мамы следует за строками о том, что ребёнок «взял станок», то есть опасный предмет. В тексте нарушены стихотворный размер, правила сочетания слов («И опасность избегать»), использованы трудно

расшифровываемые и при этом неметафоричные детали («станок», вероятно, бритвенный, опасный для «кожи щёк»), неудачная рифмовка, включающая два близких по смыслу слова и третье – длинное, труднопроизносимое («озорства» / «сызмальства» / «баловства»).

Книга Марины Дружининой «Правила безопасности и поведения для детей» разделена на части, среди которых выделяются тематические блоки «Правила безопасности в доме», «Правила безопасности на улице», «Правила дорожного движения», «Будь вежливым!», «Правила поведения в школе» и «Самые важные телефоны». Названия стихотворений лаконичны, запоминаемы и ориентированы на формулировку правила или запрета («Закрывай кран!», «Не катайся по перилам!», «Не играй с огнем!» и т. д.). Цель таких заголовков – дать представление, о чем пойдет речь в тексте, напомнить о важности сказанного. Они фиксируют предписание с помощью визуально-графических средств, таких как восклицательный знак и красный цвет шрифта, который ассоциируется с предупреждением. Правила дорожного движения продублированы: приведены после стихотворений и выделены красным цветом («Нельзя отвлекать водителя во время движения», «Переходя улицу, надо идти пешком рядом с велосипедом» и т.д.). Визуальность свойственна и внутренней образной, и внешней (графической) структуре произведений.

В стихотворениях первых двух разделов используется устойчивая композиционная схема: описание потенциально опасной или социально значимой ситуации сменяется дидактическим наставлением – конкретным правилом или запретом, которое занимает финальную позицию и служит выводом. Сравним, как М. Дружинина интерпретирует ту же тему взаимодействия с острыми предметами, что и В. Гусятникова.

В первом четверостишье дано лаконичное объяснение, лишённое безапелляционных запретов:

Нам нужны предметы эти,
Но они не для игры,
Очень важно помнить, дети:
Нож и ножницы остры!

Далее автор рифмует ряд других «колких» предметов и делает вывод:

«Забавляться с ними станешь
Мигом сам себя поранишь!» [6, с. 4].

В произведении нет лишних деталей, отвлекающих от темы. М. Дружинина использует парную или перекрёстную рифмовку, динамичный, лёгкий ритм, описание ситуации рождает в воображении визуальный образ и отдельных вещей, и последствий их неаккуратного использования.

С.М. Лойтер среди важных свойств именно детской поэзии отметила, во-первых, диалогизм, так как «вопросно-ответная» форма отражает процесс познания мира, включает игровой и творческо-коммуникативный компонент, во-вторых, использование перволичного субъекта речи, лирического героя-ребёнка,

выражающего «“раскрытую точку зрения” детства» [7, с. 98, 108]. М. Дружинина во многих текстах применяет оба приёма, часто в диалогах персонажей представлены голоса и взрослого, и ребёнка, дающего *принимающую* реакцию на наставления:

Подарил слонёнку дед
Скоростной велосипед.
И сказал:
– Запоминай:
Со двора не выезжай!
Улица не для ребят!
– Знаю, все так говорят!
Буду ездить осторожно
Только там, где ездить можно» [6, с. 26].

Использование образов животных в роли персонажей метафорически обобщает ситуацию, делает сюжет более ярким и запоминающимся.

В стихотворениях прослеживается ритм, преимущественно используется парная рифмовка, редко – перекрестная, сохранён стихотворный размер, как правило, двусложный (ямб или хорей), что облегчает восприятие текста детьми. Динамичности текстов способствует и отказ от эпитетов – доминируют глаголы, чаще всего используются императивы («запоминай», «не выезжай», «выполняйте», «стойте», «езжайте»), как в самих произведениях, так и в названиях («Не ешь», «не играй», «закрывай»), но за счёт создания игровой, сюжетной ситуации не возникает ощущения занудного нравоучения:

Если красный свет горит,
Значит, стойте! Путь закрыт!
Жёлтый – будьте осторожны,
А зелёный – ехать можно!» [6, с. 20].

Последний раздел «Самые важные телефоны» занимает особое место в дидактической структуре книги. Стихотворения не просто информируют ребенка о номерах экстренных служб (заметим: автор транслирует номера *сотовых* телефонов 101, 102, 103, что актуально), но и моделируют конкретные ситуации, требующие немедленного применения этих знаний. Через визуализацию и эмоциональное вовлечение существенно повышается вероятность запоминания номеров и понимания алгоритма действий в случае реальной опасности:

«Дом горит! Огонь и дым!
Срочно 101 звоним!» [6, с. 43].

В книге М. Дружинина использует разные жанровые матрицы и композиционные структуры: в ряде текстов дана бытовая зарисовка, яркое, легко воображаемое описание ситуации и краткий дидактичный вывод, есть стихотворения-диалоги, тексты с элементами докучной сказки, так называемые «бесконечные стихотворения» («Эй ребята, раз-два-три! / Берегите буквари!»

завершается словами «Начинай сначала» [6, с. 40]), считалки (по первым строкам «На уроках не болтаем», «Говорили мы Егору»). М.В. Дружинина обращается к ресурсам фольклорных жанров, что в целом свойственно детской игровой лирике и обусловлено «единоприродностью и общими психосоциокультурными истоками словесной культуры детства» [8, с. 66]. Наряду с правилами безопасности в книге представлены этикетные нормы общения, а также правила поведения в школе.

Если М. Дружинина отражает поведенческие аспекты безопасности, то Юлия Беликова привносит поэтику психологизма в поэтические тексты, реконструирует внутренние мотивы поведения детей в опасных и экстремальных ситуациях. В книге «Детство без опасности. Истории в стихах для детей от 7 до 10 лет» Ю. Беликова отмечает, что её подход соответствует «методике Академии безопасности Ольги Бочковой», в основе которой принципы «обучать без запугивания и запретов, системно, на практике, в игре» [9, с. 4]. Автор ставит задачу в стихотворной форме осветить и самые щекотливые темы, связанные с личными границами: манипулирования в отношениях лжедружбы; ситуации буллинга, нарушение личных границ (прикосновения других, интимные зоны); просьбы выслать через мессенджер интимные фото, опасное виртуальное общение со взрослым, притворяющимся сверстником и тому подобное). Несмотря на адресацию детям, в предисловии автор обращается к родителям. Это принципиально, так как закрепляет стратегию не просто детского, а семейного чтения книги родителей вместе с детьми.

М. Дружинина воссоздаёт образы детей, которые могут быть отнесены к двум типам: 1) прожившие негативный опыт из-за не соблюдений правил безопасности и сделавших правильные выводы; 2) изначально владеющие нормами поведения в разных ситуациях и поэтому избежавших проблем. Ю. Беликова следует такой же стратегии репрезентации образа ребёнка. Но во всех случаях, в каждом стихотворении дана именно правильная модель поведения, закреплён верный алгоритм действий. Таким образом, формируется положительный образ ребёнка, который поддаётся разным соблазнам, находится в мире потенциальных угроз, но благодаря своему уму, способности учиться, анализировать, следовать правилам избегает опасностей. Кроме этого, и у М. Дружининой, и у Ю. Беликовой в текстах воссоздан образ поддерживающего взрослого, который не занудно наставляет, а в экстремальных ситуациях ведёт себя спокойно, разумно, он не наказывает ребёнка за неправильное поведение, а объясняет, чем оно опасно, и даёт аргументированные, чёткие инструкции, как обезопасить себя в той или иной ситуации. В этом смысле рассматриваемые детские книги адресованы и взрослым, так как в них фактически содержатся рекомендации родителям, как научить ребёнка безопасному поведению.

Рефреном в книге Ю. Беликовой проводится обращённая к ребёнку-читателю мысль о необходимости сохранять спокойствие, не впадать в панику, вспоминать, как нужно действовать:

В дверь звонят, а я один…

Я не растерялся!
Я уже не в первый раз
Сам с собой остался («Один дома») [9, с. 11];
Если родитель уехал случайно
Никакой паники или отчаяния» [9, с. 35];
Страшно? Конечно! Но мы уже знаем:
Не паникуем и не убегаем [9, с. 34].

Если у М. Дружининой одной ситуации посвящено одно стихотворение или рядом расположенная серия текстов, то Ю. Беликова в некоторых случаях возвращается к одному и тому же правилу, воссоздавая сюжеты разных ситуаций. Например, закреплению правила «если ребёнок потерялся, он должен стоять на одном месте, перемещаются и ищут взрослые» посвящены два стихотворения, отдалённые друг от друга в композиции книги («Потерялся» и «Случай в транспорте») [9, с. 9, 33].

В целом стихотворения Ю. Беликовой удачно сочетают педагогичность и художественность: в них дан развёрнутый сюжет, отражающий правила поведения в сложных ситуациях (потерялся, с тобой заводит разговор незнакомый человек с целью увести; в квартиру звонит незнакомец с просьбой открыть дверь и т.д.); в рифмованном виде представлены чёткие алгоритмы действий, в сносках даны пояснения, которые могут способствовать совместной с родителями (законными представителями) выработке правил поведения. Несмотря на серьёзность тем, в текстах (где это уместно) присутствуют элементы комизма, за счёт чего стихотворения воспринимаются легко, не как скучно-назидательные. Например, стихотворение «Один дома» завершается наказом ребёнка маме: «Строго-настрого сказал // Быть всегда на связи!», а реверс ролей «ребёнок-взрослый» вызывает интерес читателей-детей.

Ещё одно достоинство текстов Ю. Беликовой в том, что её советы лишены крайностей и при этом максимально детализированы. Например, стихотворение «Давка» включает описание поведения в экстремальной ситуации на стадионе. Вначале Ю. Беликова даёт конкретные рекомендации по подготовке к походу на стадион (держаться рядом, иметь хорошо заряженный телефон, помнить номер телефона родителей на случай, если телефон будет утрачен, быть в яркой, выделяющей из толпы одежде и т.д.). Поведение в случае давки в толпе также расписано поэтапно, учтены самые разные варианты развития ситуации и нюансы: если упал телефон или другая вещь, толпа разделила ребёнка с тем, с кем он пришёл, ребёнок, несмотря на старания устоять, случайно упал и сумел подняться, зацепившись за ногу впереди идущего человека, упал и не сумел встать). При этом правила не просто перечисляются, а предельно понятно объясняется их смысл:

В давке очень трудно дышать,
Поэтому выстави локти,
Ладони в плечи упри и так
Иди, защищая лёгкие [9, с. 48].

Ю. Беликова использует в книге разные жанры и композиционные приёмы. Например, стихотворение «Планшет» имеет двухчастную смысловую структуру. В первой ребёнок, которому подарили планшет, рассказывает о том, как он станет блогером. Рассказ о его мечте включает описание целого ряда нарушений правил безопасности в сети Интернет. Вторая часть – о том, как узнавший о планах сына папа не лишает ребёнка подарка, а учит его безопасности в сети, приводя ряд конкретных мер («И понеслось: логин, пароль, // Настройки, вирус, фейк…»). Стихотворение включает современный сленг, что также может быть положительно воспринято читателями-детьми. После разговора с отцом ребёнок делает выводы:

Я так скажу: дружить онлайн
Не хуже, чем в реале.
Лишь бдительности не теряй
И помни пару правил [9, с. 40].

Отметим разнообразие жанрово-нарративных приёмов, используемых автором: это и инструкции, и песня, и разговор.

В стихотворении «Интимные фото» Ю. Беликова использует рефрен через каждые две строки, что создаёт поэтику заговора, внушения: «Не оправляй НИКОГДА НИКОМУ // Свои интимные фотки» (заглавные буквы автора – Е.П., И.К.). После этой фразы следует перечисление возможных причин «Даже если», которые нужно отмести: «Даже есть “любовь навсегда” // Или обычный подкуп» и т.д. Завершается стихотворение аргументацией, почему нельзя отправлять или выкладывать в Интернет интимные фото, причём изложена она в доступной детям форме. Стихотворение рассматривает вопрос с самых разных сторон, автор обращает внимание на важные, убеждающие нюансы (необратимость действия, возможные последствия, в том числе для будущего), даёт советы, как отказать в неприличной просьбе, как выстроить отношения с тем, кто настаивает на этой просьбе. Объёмность освещения проблемы, нешаблонность повествования о ней – факторы продуктивного воздействия на читателя-ребёнка.

Итак, анализ показал, что читателям доступны книги о детской безопасности разного качества: написанные профессиональными поэтами и изданные в издательствах, специализирующихся на учебной, научной и художественной литературе, а также самиздатовские книги, которые не в полной мере соответствуют художественным и / или функционально-педагогическим критериям.

Второй этап работы связан с проверкой восприятия текстов этих авторов детьми-читателями. Анализ рецепции проводился на основе результатов занятия в двух группах по 12 человек, с учащимися второго и третьего класса. Полученные данные были использованы в обобщённом виде. Цель рецептивного аспекта работы – уточнить, совпадают ли результаты анализа текста с реальным читательским восприятием произведений или есть отличия, не учтённые в процессе интерпретации.

В вводной части учащимся была обозначена цель встречи: им предлагалось выступить в позиции исследователя и критика произведений для детей, высказать свои мнения и своё понимание четырёх стихотворений разных авторов. Для установления контакта и введения в тему им были заданы вопросы: «Читали или слушали ли вы когда-нибудь книги о безопасном поведении? Помните ли вы какие-нибудь правила безопасного поведения?». Выяснилось, что во втором классе только единицы знакомы с книгами о безопасности, в третьем, наоборот, только один ребёнок ответил, что не читал и не слушал подобные произведения. Но при этом в обеих группах детьми свободно назывались нормы поведения, чаще всего относящиеся к правилам дорожного движения, связанные с пожарной безопасностью, общением с незнакомцами, перемещения в лифте и т.п. На вопрос «Как вы думаете, какое стихотворение о безопасности жизни можно считать хорошим?» дети, в целом, выделили три критерия «интересное», «лёгкое для чтения, запоминания», «понятно объясняющее, как нужно себя вести в опасной ситуации». Ответы третьеклассников были более развёрнутые, осмысленные, они были более вовлечены в процесс обсуждения, чем ученики второго класса.

Далее модератор выразительно читал стихотворения четырёх выше названных авторов, дети следили за чтением по розданным распечаткам и должны были подчеркнуть слова и фразы, смысл которых им непонятен. Прокомментируем такое методическое решение. Во-первых, чтение текстов должно быть качественным, подготовленным, чтобы понимание слов не зависело от уровня читательских способностей самих учеников. Поэтому текст читал подготовленный взрослый. При этом у обучающихся были задействованы два канала получения информации – они воспринимали текст на слух и визуально, следя за чтением модератора. Детям было дано достаточно времени обозначить непонятные слова и выражения. Так были учтены индивидуальные особенности восприятия детей (аудиалов / визуалов), их темп работы с информацией.

Менее понятными оказались два стихотворения: В. Гусятниковой («Не бери острые предметы без разрешения взрослых») и Я. Зубковского («Проблема Каракатицы»). В обоих группах были выделены одни и те же слова, значение которых респонденты не знают или затрудняются с контекстной интерпретацией. У В. Гусятниковой это «сызмальства», «озорства» (частотный выбор, более 10 респондентов), «станок», «юнец», «кожей щек» (от 5 до 1 учащегося). В тексте Я. Зубковского: «эксцесс», «кутюрье», «конгресс», (частотный выбор, более 10 респондентов), «компетенции», «лихо», «ателье», «Каракатица», «МЧС», «инфекции» (от 5 до 1 учащегося).

В стихотворении М. Дружининой «Нам нужны предметы эти» один ученик не понял слова «колки», «шило», «пилка», в тексте Ю. Беликовой «Потерялся» три человека затруднились с пониманием слова «голосить», один – «гласит» и «деть».

Таблица 1. Критерии и шкалы оценки стихотворений о безопасности

Понятность стихотворения (понятны ли слова, о чем все стихотворение)	**Легко ли вообразить, представить себе то, что описано в стихотворении**	**Насколько интересное стихотворение и легко читается**	**Польза стихотворения. Хорошо ли объяснено правило безопасности / как надо действовать**
1 – непонятно, 3 – в общем понятно, но не всё 5 – всё понятно	1 – мне трудно представить, то что описано; 2 – я представил какие-то предметы, образы из стихотворения 5 – у меня сразу нарисовалась картинка, как всё происходит и как нужно действовать	1 – трудно и неинтересно, 3 – нормально 5 – интересно, легко читается и запоминается	1 – нет, непонятно 3 – немного полезно 5 – очень полезно, я применяю или буду применять это правило

Таблица 2. Оценки стихотворений в восприятии учащихся 2 класса

Автор / Критерий	Понятность	Воображение	Интересность	Польза	**Средние значения**
Юлия Беликова	4,5	4,6	4,5	4,8	**4,6**
Марина Дружинина	4,8	4,3	4,2	4,5	**4,5**
Виктория Гусятникова	3,7	3,4	3,4	3,6	**3,5**
Ярослав Зубковский	2,1	3,0	2,6	1,9	**2,4**

Таблица 3. Оценки стихотворений в восприятии учащихся 3 класса

Автор	Понятность	Воображение	Интересность	Польза	**Средние значения**
Марина Дружинина	4,7	4,1	3,9	4,3	**4,3**
Юлия Беликова	4,0	4,6	4,0	3,9	**4,1**
Виктория Гусятникова	4,1	3,4	3,5	3,8	**3,7**
Ярослав Зубковский	2,8	3,9	3,9	2,5	**3,3**

Далее учащимся было предложено выставить оценки каждому стихотворению по критериям и шкалам, представленным в таблице 1. Каждый критерий был обсуждён, прокомментирован, как и алгоритм работы с розданной таблицей, в которой напротив каждого стихотворения нужно было поставить

оценки 1,3 или 5 по четырём критериям. Причём первый критерий пересекается с заданием подчеркнуть непонятные слова. Сопоставление результатов позволило верифицировать ответы, обобщённые в таблицах 2 и 3.

Стихотворение Ярослава Зубковского «Проблема Каракатицы» получило наименьшие баллы, особенно по критериям понятности и пользы в части формирования каких-то правил, знаний, связанных с безопасностью. В нём учащиеся обеих групп выделили наибольшее число непонятных им слов, для многих оказалось трудно интерпретируема связь проблемы каракатицы (у неё порвалось «платьице») с МЧС. При этом ряд учеников поставили высокие баллы по критериям «воображение» и «интерес». У третьего класса оценки выше, чем у второго, что, вероятно, связано с возрастной разницей в способности контекстной интерпретации неизвестных понятий и образов, использованных автором. В комментариях после сдачи таблиц эти респонденты пояснили, что их привлекла диалоговая форма и неожиданный юмор.

Стихотворение яркое, образное, но перегружено трудной для понимания лексикой. Его можно использовать как дополнительное юмористическое чтение для развития воображения. Для формирования навыков безопасного поведения оно не подходит, так как его содержание в принципе не связано с какой-либо ситуацией опасности и сферой деятельности МЧС.

Читая текст Виктории Гусятниковой («Не бери острые предметы без разрешения взрослых»), ученики в целом смогли уловить смысл призыва быть осторожными с колющими и режущими предметами, но не поняли отдельные слова и образы («станок» и «кожа щёк», «опасность избегать»). Поскольку в стихотворении описываются бытовые предметы (ножи, гвозди), представить их в целом легко, у отдельных учеников встречались оценки 5 за лёгкость воображения описанного, но преобладали 3. По интересу и легкости чтения оценки разные: от 1 до 5. Но в комментариях дети пояснили, что им не очень понравилось слишком «взрослое рассуждение» и сложные фразы.

Стихотворение Марины Дружининой («Нам нужны предметы эти...») оказалось самым лёгким для понимания и визуализации. Правило (быть осторожными при взаимодействии с острыми предметами, не использовать их для игры) ясно и коротко сформулировано. Оценки за «интересность» в третьем классе чуть ниже, чем во втором, потому что более старшие дети интерпретировали его как слишком лёгкое, «для малышей». Это ставит вопрос об актуальном возрасте адресатов книги М. Дружининой, но дидактической функции её стихотворение соответствует.

Стихотворение Юлии Беликовой («Потерялся») было относительно высоко оценено большинством учащихся, наибольшие оценки ему поставили ученики второго класса. По мнению детей, в тексте всё понятно, изображена конкретная жизненная ситуация: ряд учеников в комментариях описали свой опыт, близкий к сюжету стихотворения, они комментировали правило безопасного поведения и соотносили со своими знаниями. В их оценке, это эффективное стихотворение для обучения правилам безопасности.

В завершение встречи модераторы просили учеников выступить иллюстраторами любого из прочитанных стихотворений. Большинство рисунков посвящено стихотворениям М. Дружининой и Ю. Беликовой, интерес вызвало и стихотворение Я. Зубковского. Выбор стихотворений для иллюстрации в целом соотносится с оценками по критерию «воображение».

Рецептивный аспект исследования показал, что в оценке стихотворений большую роль играют индивидуальные качества читателя, его когнитивные возможности, личный опыт, предпочтения, тип мышления. По некоторым критериям встречались полярные оценки, что объясняется и факторами личностного восприятия, и разным отношением к выполнению заданий. Сложившийся опыт показал, что апробированная методика проведения занятия не даёт возможность получить объёмные представления о специфике рецепции у детей младшего школьного возраста, но позволяют установить отдельные аспекты восприятия. В контексте данного исследования значимо, что усреднённые значения соответствуют результатам, полученным в ходе литературоведческого и методического анализа текстов.

Заключение. Современная детская литература освещает бесспорно актуальную тему безопасного детства. Её актуальность подтверждается и принятыми нормативными документами, имеющими стратегический характер, и вниманием исследователей к проблемам безопасности (обзор работ представлен в статье Н.А. Семёновой [10, с. 20-31]). Книги стихотворений для детей по этой тематике можно рассматривать как художественно-педагогические, реализующие дидактическую и эстетическую функции.

Однако имеющиеся издания отличаются по качеству. Тексты Я.Н. Зубковского и В.В. Гусятниковой не реализуют в оптимальном виде обучающе-просветительскую и художественную функции. Заметим, что именно эти две книги представляют собой современный «самиздат», и косвенно это указывает на то, что в издательствах, специализирующихся на публикации детской литературы, ведётся отбор текстов. Однако книги этих авторов представлены в крупных электронных библиотеках (ЛитРес) и на интернет-ресурсах со свободным доступом, а значит, открыты читателям, ряд из которых не будет обращать внимание на то, кем / где издана книга.

Наряду с этим есть произведения, в целом оптимально выполняющие как педагогические, так и эстетические функции. В книгах стихотворений М.В. Дружининой и Ю.К. Беликовой четкие правила безопасного поведения переданы посредством выразительных образов, динамичных сюжетов, игровой поэтики и разнообразных нарративных приёмов, рассчитанных на детское восприятие. Поэтика и содержание таких книг создают условия для эффективного обучения детей правилам безопасности жизнедеятельности.

Являя отдельную в тематическом плане группу, проанализированные книги М.В. Дружининой и Ю.К. Беликовой воплощают ряд черт, которые характеризуют современную поэзию для детей. А именно: использование «взрослого слова», но не для «искажение понятий “взрослого” мира в детском восприятии» [11, с. 60], а для

трансляции социально-психологического опыта, норм и правил безопасного поведения. При несомненной дидактической функции такой поэзии талантливые авторы избегают назидательности, что достигается и средствами комического. Причём иронический (но не снижающий, не дискредитирующий) модус направлен не только на персонажа или лирического героя-ребёнка, но и образы взрослых, что в целом свойственно современной игровой поэзии для детей [12, с. 180]. Рассмотренные книги также соответствуют общей тенденции развития детско-юношеской литературы, связываемой Е.А. Асоновой и О.Б. Бухиной с «новой дидактикой»: современные произведения «воспринимаются взрослыми не столько как чтение подростковое, сколько как педагогическое чтение для взрослых» [13, с. 86]. Книги М. Дружининой и особенно Ю. Беликовой являются двухадресными; оптимальный педагогический эффект достигается в случае совместного их чтения взрослым и ребёнком. Такие стихотворения призваны сформировать общие внутрисемейные представления о *поведении как детей, так и родителей* в экстремальных ситуациях.

Список источников

1. *Минералова И.Г.* Детская литература: учеб. пособ. для вузов. Москва: Владос, 2002. 176 с.

2. *Чуковский К.* Тринадцать заповедей для детских поэтов // Детские чтения. 2020. Т.18, №2 С. 27–38.

3. *Зубковский Я.Н.* Это точно МЧС? Москва: [б.и.], 2024. 44 с.

4. *Арзамасцева И.Н.*, *Николаева С.А.* Детская литература. 4-е изд., стереотип. Москва: Академия, 2007. 576 с.

5. *Гусятникова В.* Правила безопасности в быту. Екатеринбург: Издательские решения (платформа для самиздата), 2024. 14 с.

6. *Дружинина М.* Правила безопасности и поведения для детей. Москва: АСТ, 2022. 50 с.

7. *Лойтер С.М.* Поэтика детского стиха в её отношении к детскому фольклору. Петрозаводск: Изд-во Петрозавод. гос. ун-та, 2005. 216 с.

8. *Лойтер С.М., Ровенко Н.В.* Великая игра в слово: особенности идиостиля детской поэзии Михаила Яснова // Вестник Череповецкого государственного университета. 2022. № 4 (109). С. 56–69.

9. *Беликова Ю.* Детство без опасности. Истории в стихах для детей от 7 до 10 лет. – 2-е изд., испр. Ростов-на-Дону: Феникс, 2023. 72 с.

10. *Семенова Н.А.* Благополучие и безопасность детства: педагогические аспекты // Педагогический журнал Башкортостана. 2023. № 4(102). С. 22-31.

11. *Губайдуллина А.Н.* «Взрослое слово» в современной поэзии для детей // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2012. № 3 (19). С. 59–65.

12. *Губайдуллина А.Н.* Дескриптивный анализ детской поэзии Рустама Карапетьяна // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2017. Вып. 11 (188). С. 179–184.

13. *Асонова Е.А*., *Бухина О.Б.* Детская и подростковая литература и современная дидактика // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2020. № 3 (53). С. 85–94.

References

1. *Mineralova I.G.* Children's literature: study guide for universities. Moscow: Vlados, 2002. 176 p. (In Russian)

2. *Chukovskii K.* The Thirteen Commandments for Children's Poets. *Detskie chteniya* = Children's Readings. 2020; 18(2): 27–38. (In Russian)

3. *Zubkovskii Ya. N.* Are you sure this is the Ministry of Emergency Situations? Moscow: [B.i.], 2024. 44 p. (In Russian)

4. *Arzamastseva I.N., Nikolaeva S.A.* Children's Literature. 4th edition. Moscow: Akademiya, 2007. 576 p. (In Russian)

5. *Gusyatnikova V.* Safety rules in everyday life. Ekaterinburg: Izdatel'skie resheniya (platforma dlya samizdata), 2024. 14 p. (In Russian)

6. *Druzhinina M.* Rules of safety and behavior for children. Moscow: AST, 2022. 50 p. (In Russian)

7. *Loiter S.M.* The poetics of children's poetry in its relation to children's folklore. Petrozavodsk: Petrozavodsk University Press, 2005. 216 p. (In Russian)

8. *Loyter S.M., Rovenko N.V.* The Great Word Game: Idiosyncratic Idiosyncrasies of Mikhail Yasnov's Children's Poetry. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta* = Bulletin of Cherepovets State University. 2022; 109(4): 56–69. (In Russian)

9. *Belikova Yu.* Childhood without danger. Stories in verse for children aged 7 to 10. Rostov-na-Donu: Feniks, 2023. 29 p. (In Russian)

10. *Semenova N.A.* Well-being and safety of childhood: pedagogical aspects. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana* = Pedagogical journal of Bashkortostan. 2023; 102 (4): 22-31. (In Russian)

11. *Gubaydullina A.N.* The "adult word" in modern poetry for children. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya* = Bulletin of Tomsk State University. Philology. 2012; 19(3): 59–65. (In Russian)

12. *Gubaydullina A. N.* Descriptive analysis of Rustam Karapetyan's children's poetry. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Bulletin of Tomsk State Pedagogical University. 2017; 188(11): 179–184. (In Russian)

13. *Asonova E.A., Bukhina O.B.* Children's and Adolescent Literature and Modern Didactics. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya* = Bulletin of Moscow City Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology. 2020; 53(3): 85–94. (In Russian)

Заявленный вклад авторов статьи:

Елена Александровна Полева – разработка концепции, обоснование методологии исследования, выборка и анализ текстов, анализ читательской рецепции, формулирование выводов.

Ирина Александровна Ключник – анализ текстов, проведение рецептивного исследования, первичная обработка данных, оформление статьи в соответствии с требованиями журнала.

The declared contribution of the authors of the article:

Elena A. Poleva – development of the concept, justification of the research methodology, selection and analysis of texts, analysis of reader reception, formulation of conclusions.

Irina A. Klyuchnik – analysis of texts, conducting receptive research, initial data processing, formatting the article in accordance with the requirements.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию 20.07.2026; одобрена после рецензирования 19.08.2026; принята к публикации 15.09.2026.

The article was submitted 20.07.2026; approved after reviewing 19.08.2026; accepted for publication 15.09.2026.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
THEORY AND PRACTICE OF VOCATIONAL EDUCATION

Педагогический журнал Башкортостана. 2026. № 3. С. 74-90.
Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2026; (3): 74-90.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья
УДК 94,378
DOI 10.21510/ 1817-3292_ 2026_113_3_74_90

МЕТОДИЧЕСКИЙ ОПЫТ СРЕДНЕВЕКОВОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПРАВА

Татьяна Алексеевна Леонова [1], Ия Александровна Шутелева [2]
[1] Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Уфа, Россия, leonotan@mail.ru, ORCID https://orcid.org/0000-0003-1605-4479
[2] sherbakov@rambler.ru, ORCID https://orcid.org/0000-0002-6852-5415

Аннотация. В статье на основе авторского трактата итальянского преподавателя Франческо Забареллы (1360 – 1417) «Как учить и учиться каноническому и гражданскому праву» исследуется методика преподавания в средневековом университете на высшем по статусу Юридическом факультете в эпоху Высокого Средневековья. Методология исследования основана на междисциплинарных приемах с целью интерпретации документов и реконструкции интеллектуального климата с учетом индивидуального вклада преподавателя права на примере опыта и самоанализа итальянского доктора гражданского и канонического права Франческо Забарелла (1360 – 1417). В качестве дополнительных свидетельств «из первых рук» привлечены документы, созданные предшественниками и современниками Забареллы, не менее известными мыслителями и преподавателями, как Альвар Пелагий (1280 – 1350) и Жан Жерсон (1363 – 1429). Показано, что трактаты средневековых преподавателей свидетельствуют о существовании тесной взаимосвязи учителя и учеников, что являлось основой дискурса в университетском сообществе. Почти все советы в исследуемом трактате подразумевают обоюдный процесс преподавания и познания. Огромное значение придавалось развитию памяти и собственному усердию студента, которому рекомендовалось использовать зрительные образы, а также участвовать в диспутах, приобретая новые знания. Главным в обучении средневекового учителя считалась доступность в передаче и приобретении знаний. Как правило, университетский педагог не считал свое знание совершенным и абсолютным. В заключение констатируется, что в преподавании не только юридических, но и всех университетских дисциплин использовался схоластический метод, которому в современной литературе возвращается высокая репутация «орудия прогресса» эпохи Средневековья.

Ключевые слова: Средние века, междисциплинарность, университеты, гражданское и каноническое право, методика преподавания, схоластика, лекции, образ и память

Для цитирования: ЛеоноваТ.А., Шутелева И.А. Методический опыт средневекового преподавателя права // Педагогический журнал Башкортостана. 2026. № 3 (113). С. 74-90.

© Леонова Т.А., Шутелева И.А., 2026

THEORY AND PRACTICE OF VOCATIONAL EDUCATION

Original article

METHODOLOGICAL EXPERIENCE OF A MEDIEVAL LAW TEACHER

Tatyana A. Leonova[1] Iya A Shuteleva[2]
[1] Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla, Ufa, Russia, leonotan@mail.ru
ORCID https://orcid.org/0000-0002-6852-5415
[2] sherbakov@rambler.ru ORCID https://orcid.org/0000-0002-6852-5415

Abstract. The article, based on the author's treatise "How to Teach and Study Canon and Civil Law", examines the teaching methods at a Medieval university at the highest-status Faculty of Law in the High Middle Ages. The study uses interdisciplinary approaches to interpret historical documents and reconstruct the intellectual atmosphere of the time, with particular attention to the individual role of law professors. This is illustrated through the experience and reflections of Francesco Zabarella (1360–1417), an Italian doctor of Civil and Canon Law. Analysis of medieval teachers' treatises reveals a strong bond between professors and students — this relationship formed the core of academic discourse within the university community. The advice contained in the treatise consistently points to teaching and learning as a shared, interactive process. Developing memory and fostering a student's own diligence were considered vital. Students were encouraged to use visual imagery to aid recall and to take part in debates as a way of deepening their understanding and gaining new knowledge. A key principle in a medieval teacher's training was making knowledge accessible — both in how it was delivered and how it could be absorbed. Typically, university teachers did not view their own knowledge as flawless or absolute. In summary, the scholastic method was central not only to legal instruction but to all university disciplines. Today, this approach is increasingly recognised in scholarly literature as a key "instrument of progress" in the Middle Ages.

Keywords: Middle Ages, interdisciplinarity, universities, Civil and Canon Law, teaching methods, scholasticism, lectures, image and memory

For citation: Leonova T.A., Shuteleva I.A. Methodological experience of a medieval law teacher. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana* = Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2026; 113 (3): 74-90.

Введение. Сложившаяся в Средние века университетская система стала одной из основ научного познания в гуманитарной сфере. Методика обучения гуманитарным и правовым дисциплинам, нашедшая отражение в трактатах преподавателей Средневековья, стала основой современной методической традиции университетского преподавания. Именно в Средние века, которые по давней привычке называют «темными», появились университеты, а вместе с ними и основные приемы научного познания, прежде всего в гуманитарной сфере, и методы обучения, которые зафиксировали документы этой эпохи, включая трактаты преподавателей. До сих пор остается актуальным исследование корней высшего образования, сохранившего свою трехступенчатую структуру, объединяющую мир ученого и обучающегося в современной Alma Mater. Особый интерес представляет методика обучения на высших факультетах, к которым относили и Юридический факультет. В его

выпускниках остро нуждались как светское общество и государство, так и Церковь, под эгидой которой с XIII в. возникли первые университеты Европы. Основной проблемой нашего исследования является не столько история организации и структуры университетов, сколько теория и практика университетского учителя. Отсюда возникает задача реконструкции основ университетской методики преподавания права и оценка ее эффективности с точки зрения ее создателей, применительно к своему времени. Такой подход к проблеме позволяет избегать ошибочных трактовок методических приемов в системе образования прошлых эпох, что образно охарактеризовали В.Г. Безрогов и Т.Н. Матулис как «призрак современности» [1, с. 69].

Ключевой фигурой нашего исследования является Франческо Забарелла, имя которого появилось в исторической литературе в первой половине XIX в. в связи с исследованиями схизмы в католической церкви. Ф. Забарелла (1360 – 1417) был известным университетским преподавателем, получившим статус кардинала Флорентийского (и свой первый церковный сан дьякона) уже на склоне лет, будучи сторонником ликвидации церковного раскола, что впоследствии привлекло внимание исследователей к его персоне. Изучение его педагогической деятельности, которой он посвятил почти 25 лет, обучая студентов гражданскому и каноническому праву в итальянских университетах Флоренции и Падуи, началось только в XX в. Девизом Ф. Забареллы-педагога вполне можно считать обращенную к учителям своего времени заповедь, которую мы вынесли в качестве эпиграфа к данной статье.

Решая задачу реконструкции образа мыслей и действий знаменитого итальянского доктора канонического и гражданского или обоих прав (лат. Doctor utriusque iuris) Ф. Забареллы, мы использовали его малоизвестный трактат: «Как учить и учиться каноническому и гражданскому праву». Данный рукописный трактат впервые был переведен с латинского на английский язык и опубликован в конце XX в. [2]. Уже в наши дни последовал еще один англоязычный перевод, более корректный, как пояснили его авторы [3]. В нашем исследовании использованы оба текста.

В качестве дополнительных свидетельств «из первых рук» мы привлекли документы, созданные предшественниками и современниками Забареллы, не менее известными мыслителями и преподавателями, как Альвар Пелагий (1280 – 1350) и Жан Жерсон (1363 – 1429). С последним Забарелла был знаком лично, оба были участниками XVI Вселенского собора (1414 – 1418) в Констанце, где отстаивали позицию единства католической церкви и завершения ее раскола [2, p. 30].

Заявленное нами исследование является областью интересов не только собственно истории и истории педагогики, но и философии, филологии и, безусловно, юриспруденции, что соответственно требует использования исследовательских приемов, учитывающих междисциплинарность поставленной проблемы.

История педагогики как часть обширного корпуса педагогического знания, одновременно выступает как наука о человеке и его духовной сущности, но, по мнению некоторых отечественных исследователей, в ней до сих пор сохраняются «идеологические штампы недавнего прошлого» [4, с. 47]. Также остается актуальным замечание В.Г. Безрогова о том, что «понимание педагогических наук как в принципе исторических пока не присутствует в современном русскоязычном педагогическом дискурсе» [5, с. 47]. С нашей точки зрения, указанные характеристики вполне приложимы к исследованию университетской системы образования в Средние века, в равной степени фрагментарно исследованной как в истории педагогики, так и в медиевистике. В настоящее время, когда складывается плодотворное сотрудничество на основе междисциплинарных связей с использованием методов, ориентированных на историко-антропологические, просопографические и историко-культурные подходы, вполне состоятельной представляется возможность не только интерпретации, но и реконструкции интеллектуального климата, его эволюции в прошлом, с учетом индивидуального вклада преподавателей в развитие системы образования исследуемого общества. В данном случае это университетское образование и методика преподавания права по опыту выдающихся преподавателей, как Франческо Забарелла (1360–1417) и его современников.

Отечественные исследователи средневековой школы назвали мифом бытовавшие ранее представления «об отсутствии педагогических концепций в Средние века, о застылости и единообразии воспитания и преподавания», подчеркивая при этом, что в различных «школах и течениях неизменным оставалось внимание к духовной сущности человека» [6, с. 16]. В.Г. Безрогов неоднократно отмечал существование проблемы «соотношения истории педагогики и социологии образования, а для более отдаленных эпох и иных культур – еще и соотношения истории и антропологии (социальной, культурной, исторической)» [5, с. 22]. Напомним, что современная гуманитаристика, в том числе и история, характеризуется стремлением к междисциплинарности, что ведет к использованию методов и подходов, открытых вне классических проблем и приемов исторического познания общества и человека. Педагогику сближает с историей социальная направленность, опирающаяся на методы исследования человеческого общества, его духовных и интеллектуальных потребностей, их реализации на разных этапах развития цивилизаций и регионов мира. Согласно Г.Б. Корнетову история педагогики также предстает как междисциплинарная область знания, направленная на изучение явлений и процессов исторического развития педагогики [7, с. 17].

Исследования по истории средневекового университетского образования в отечественной медиевистике появились после Великой Отечественной войны благодаря трудам Н. А. Сидоровой (1910–1961) [8]. Однако единственным советским исследователем истории средневековых университетов остается составитель и переводчик известного сборника документов Г. И. Липатникова [9]. Исходя из признания благотворного союза собственно исторических и

историко-педагогических исследований, отечественные ученые В.Г. Безрогов, О.И. Варьяш, Т.Н. Матулис, П.Ю. Уваров опубликовали серию совместных междисциплинарных трудов, в основу которых были положены документальные источники средневековых педагогов, начиная с эпохи раннего Средневековья [6].

В целом, в отечественной историографии наиболее разработанной проблемой истории средневековых университетов является по сути их организационная сторона, а именно: структура факультетов, преподаваемые предметы и формы занятий [10, 11]. Собственно методика университетских занятий, их специфика, особенно на так называемых старших факультетах, пока еще остаются слабо разработанной проблемой, отраженной в публикациях историков, правоведов и педагогов, использующих, за редким исключением, устойчивые штампы оценки схоластического метода средневекового образования.

К сожалению, в современных публикациях, как, например, в заявленном В.П. Митрофановым исследовании методики обучения в средневековых университетах, автор ограничился широко известными документами учебного пособия Г. И. Липатниковой. В духе, который выше отметила Л.Н. Беленчук, В.П. Митрофанов пришел к выводу, что главный недостаток регламентации университетских занятий заключался в том, что «затруднял возможность развития свободомыслия» в среде преподавателей и студентов [12].

В зарубежной литературе интерес к истории и практике преподавания в средневековых университетах неизменно демонстрируют энциклопедические издания. В «Новой Кембриджской истории Средних веков» последовательно с 5 по 7 том выделены разделы, посвященные возникновению и истории средневековых университетов Европы, написанные Жаком Верже [13, 14, 15]. Ж. Верже считает, что университетская система обучения уходит корнями в XII–XIII вв., унаследовав практику обучения от поздней Античности и раннего Средневековья, начиная от иерархии дисциплин, заканчивая списками почитаемых и изучаемых авторов [15, p. 229]. Методы преподавания также оставались на уровне доуниверситетских школ во всех дисциплинах, основанных на систематическом использовании диалектики [13, p. 272–273]. Что касается новаций, то с начала XIV в. в преподавании права на смену «глоссаторам» пришли «комментаторы», соединившие синтетическую и рациональную концепцию средневекового права [14, p. 76]. Считая этот период зенитом средневекового права, Ж. Верже перечисляет славные имена итальянских профессоров, преподававших гражданское и каноническое право, к сожалению, даже не упоминая имени Франческо Забареллы.

В знаменитой Энциклопедии «Цивилизация Средневековья» под ред. У. Эко выделен раздел, посвященный возрождению юридической науки и возникновению общего права. Его автор профессор права Римского университета Дарио Ипполито указывает, что в преподавании гражданского и

канонического права использовались одинаковые методы во всех средневековых университетах [16, p. 168-171].

Ж. Ле Гофф, французский медиевист Школы Анналов, назвал XIII в. веком университетов, уделив особое внимание угасанию схоластики и исчезновению средневековых интеллектуалов, связанных с университетской средой [17, с.112]. При этом он подчеркивал, что схоластика – исключительно метод, который явился жертвой последующих светских очернений [17, с. 82].

В целом в зарубежных исследованиях истории средневековых университетов утвердилось мнение, что основой обучения являлось чтение (lectio). На это указывал французский исследователь Шеню еще в 50-х гг. XX в., подчеркивая, что практика чтения текстов имела универсальное значение в университетах [18]. С точки зрения П.Р. Мартинеса, бразильского исследователя средневековой истории и философии, эту задачу успешно выполняла схоластика, с ее обязательным обучением по технике и преодолению сложностей чтения [19, p. 3].

Современные исследователи путей формирования Европейской правовой традиции отводят огромную роль именно схоластическому методу анализа и синтеза в преподавании права в университетах средневековой Европы. Более того, как считает Г. Дж. Берман, «схоластический метод остался преобладающим способом юридического мышления на Западе до сего дня» [20, с. 127].

И современной отечественной и зарубежной историографии в целом усилилась тенденция к просопографическим исследованиям вообще, в том числе и в стенах средневековых университетов, что связано с повышенным вниманием с конца XX в. к проблемам интеллектуальной истории. Такой подход дает панорамное представление о средневековой системе и практике высшего образования в период его формирования и развития (особенно в XIII–XV вв.), как общеевропейского явления.

В связи с вышеназванным продолжается переоценка трудов средневековых мыслителей и педагогов, казалось бы, хорошо изученных, начиная с XIX в. Достаточно хорошо исследованы в настоящее время проблемы студенческой жизни, организации обучения и его последовательности в университетах Средневековья как в зарубежной, так и отечественной медиевистике [10; 11; 12; 17; 21]. Благодаря этому неплохо представляется, чему учили, но хуже – как учили и какова в этой связи была саморефлексия тех, кто учил.

В настоящее время отечественному исследователю доступны немногочисленные опубликованные документы преподавателей эпохи подъема университетского преподавания в Европе XIII–XIV вв., которые позволяют приблизиться к решению названных проблем.

В нашем исследовании использованы трактаты средневековых преподавателей, имевших значительный опыт организации учебного процесса. В них наряду с предложениями методических приемов отражена саморефлексия

ученого человека, преподавателя права. Именно таким является использованный нами трактат Франческо Забареллы «Как учить и учиться каноническому и гражданскому праву» (около 1410 г.) [2; 3]. Трактат Ф. Забареллы на русский язык пока еще не переведен. Трактат Альвара Пелагия (ок. 1280–1352) «О положении и плаче церкви» (De statu et planctu ecclesiae), составлен в 1330–1332 гг., на русский язык переведен впервые [22, с. 149]. В настоящее время его наследие активно изучается, но как участника политической борьбы эпохи. Нами использованы также извлечения из работ современника Забареллы – Жана Жерсона (1363–1429) и отдельные постановления из Статутов Парижского университета XIV века [9].

Методологическая база исследования связана с проблемами социальной истории Средневековья, в которой современные медиевисты особое внимание уделяют интеллектуальной и духовной истории прошлого, в том числе и истории формирования и развития системы университетского образования, что обусловило сотрудничество на междисциплинарном уровне медиевальной истории и истории педагогики.

По сути своей история педагогики призвана реконструировать и описать педагогическое прошлое во всем его бесконечном многообразии, что, согласно Корнетову Г.Б., происходит с использованием метода «рациональной реконструкции органично дополняемом методом исторической реконструкции, который позволяет исследователям восстановить, описать и объяснить события и процессы педагогического прошлого» [23, с. 28–40].

В совместной статье В. Г. Безрогова и Т. Н. Матулис, рассматривая вопрос о сложности историко-педагогического познания, выделили ряд «гносеологических призраков» в историко-педагогической науке. В их числе назван «призрак современности», который по сути «работает» на осовременивание прошлого и его памятников «в рамках современной научной культуры». От каждого педагога прошлого берется лишь то, что созвучно современной эпохе, автору или тем, кому адресовано исследование» [1, с. 69–70].

С нашей точки зрения, на современном этапе наметилось и происходит сближение и взаимопроникновение двух социально ориентированных направлений в гуманитаристике – собственно истории и истории педагогики в рамках интеллектуальной истории, опирающейся не только на процедуры интерпретации и реконструкции, но и на широкое понимание и использование контекста исследуемого общества. Однако, соблюдая при этом зону специальных интересов и свой специфический подход, как пишет Э.Д. Днепров «разграничивать эти исследования непроходимой стеной вряд ли возможно» без взаимного ущерба [24].

Результаты исследования. Основы юридической школы Европы, как известно, были заложены в Болонье интеллектуальным подвигом Ирнерия (XI–XII вв.) по реконструкции Кодекса Юстиниана и создания школы глоссаторов. Почти одновременно сформировались основы канонического права. В первой

половине XII в. Монах-камальдолиец Грациан составил свод почти из 4 тыс. текстов, назвав его «Согласование противоречивых канонов», получивший впоследствии название «Декрет» Грациана, который сохранил статус главного текста по каноническому праву до конца Средневековья [16].

Церковь не только поощряла, но и заставляла священников учиться, о чем говорят постановления соборов и римских пап, особенно с XIII в. В 1298 г. Бонифаций VIII апостолической конституцией «Cum ex eo» разрешил приходским священникам использовать доходы бенефиция для обучения в школе до 5 лет. В этой связи Ж. Ле Гофф приводит знаменитые слова Ирода Беррийского: «Книги суть инструменты для клирика» [17, с.55].

Благодаря Ирнерию и его последователям утвердилось представление о том, что право – это самостоятельная и полноправная дисциплина, а не часть тривиума [16, p. 169]. Школа глоссаторов, опираясь на приемы интерпретации, разработала технику «различения» (distinctio) и «противопоставления» (quaestiones), что демонстрировали специальные сборники мнений юристов на примере конкретных дел и теоретических проблем [16, p. 170]. Таким образом, в университетах стал доминировать метод логически аргументированной дискуссии в форме публичного диспута [25, с.67]. Это подчеркивал Робер де Сорбонн (1201–1274): «Познанным может считаться лишь то, что пережевано зубами диспутантов» [25, с.75].

Кульминацию школы глоссаторов связывают с деятельностью юриста Аккурзия (ок. 1182–1260). В центр исследования и методики преподавания права глоссатора был поставлен Corpus Juris Civilis, «воспринимаемый как действенное и позитивное право, нормы и принципы которого следует принимать буквально и систематически их интерпретировать во взаимной связи. Очень важной становится техника различения (distinction) [16, с. 169]. Появляются сборники (quaestiones) противоположных мнений по поводу конкретных дел или теоретических проблем [16, с. 170]. Сложились преподавательские приемы, которые свидетельствовали о строгой методике, направленной на обучение навыкам толкования, систематизации и казуистики. По сути, оформилась модель преподавания права в новорожденных европейских университетах. Кроме того, средневековая педагогика, основанная на чтении текстов, приобрела универсальное значение в практике университетского обучения [19].

Как известно, эволюция технологии чтения, а отсюда и изменения в способах коммуникации, меняет и процессы мышления [18]. Об этом размышляли и писали средневековые авторы, считая самым важным в процессе обучения научить ученика учиться [6, с. 52]. Умению читать и обучаться был посвящен труд известного средневекового теолога Гуго Сен-Викторского (1097–1141) «Семь книг назидательного обучения» или «Дидаскалион» [5, с. 52–93]. В обучении средневековые мыслители, как Иоанн Солсберийский (1115–1180), видели двуединый процесс. С одной стороны, lectio означало самостоятельное и внимательное изучение текстов учеником, но его занятия и взаимодействие с

учителем было praelectio. В целом, это была модель активного обучения чтению и интерпретации текста [6]. Сошлемся на известный схематический план последовательного продвижения в процессе обучения студентов, который выстроил Ж. Ле Гофф от lectio к quaestio, утверждая, что мастер становился мыслителем в тот момент, когда он «ставил под вопрос» текст, остающийся для него теперь только опорой» [17, с. 84].

Средневековую модель единства ученика и преподавателя отражала диалогичность педагогических трактатов, в которых переосмыслялся «идеал античного знания с его стремлением к исключению логических противоречий». Особенностью такого диалога было становление дополнительности разных точек зрения [26].

Отметим, что осознание единства процесса обучения не было эмоциональной чертой средневекового университетского сообщества. «С юридической точки зрения все участники ученой корпорации, как учителя, так и ученики, обладали равными правами» [27, с. 37]. Профессора и студенты имели право на привилегированный статус, что проявлялось в свободе и безопасности передвижения и путешествий без вмешательства местных властей [27, p. 64].

Ф. Забарелла, как и многие его предшественники, был убежден в тесной взаимосвязи преподавателя и его учеников. На это указывал и Альвар Пелагий: «прежде всего особенно внимательно школяры должны следить за тем, чтобы выбрать магистра доброго в жизни и в науке, ибо вместе с добрым магистром идет и добрый ученик» [22, с. 212].

Почти все советы в трактате Ф. Забареллы подразумевают обоюдный процесс преподавания и познания. Его наставления учителю во многом продиктованы именно заботой о студентах. В том числе даже забота о собственном здоровье, о не нанесении ему вреда, что могло бы негативно отразиться на процессе обучения. В то же время он беспокоился и о здоровье ученика, советуя придерживаться разумного режима сна и отдыха: «Не заниматься столь долго, что в итоге ничего не выучил, а классную комнату во время занятий превратил в дормиторий» [2, p. 35]. Особенно его беспокоили проблемы со здоровьем отдельных студентов из-за нерегулярного питания: «Ослабленное тело – не поддержка для ума» [2, p. 36].

Отмечая негативную сторону студенческой свободы, А. Пелагий порицал беспечных студентов, тративших «средства, которые они получают от своих родителей или церквей, на таверны, на игру в кости, на пирушки, на дурные компании…Против этого сказано: «Не пребывать в Болонье или Париже достойно похвалы, но правильно жить и, прибавляю, старательно учиться» [22, с. 208].

Наиболее важным в преподавании Забарелла считал следующие процедуры и требования к учителю. *Во-первых*, условия проведения занятий, а именно, в первую очередь должен быть достаточный объем часов для лекций [3, p. 94]. Сам преподаватель обязан «обустроить свою жизнь и расписание так,

чтобы он не был перегружен сверх своих естественных возможностей и не располагал досугом более необходимого» [3, p. 94].

Во-вторых, не только рядовым магистрам, но «даже выдающимся докторам права… советую находить время для совершенствования умений чтения лекций всю свою жизнь». Приводит в пример и себя: читая несколько лет каноническое право, «оставляю время для грамматики, чтобы избежать неправильного произношения» текста лекций [3, p.92]. Для студентов он определил базовые умения в виде своеобразной триады: знание языка; подготовленность в логике и риторике, а также знание основ философии [3, p. 33–34]. «Ты никогда не освоишься в своем исследовательском поле, если будешь игнорировать другие науки» [3, p. 34].

Особое внимание учитель должен обращать на то, чтобы быть понятным своим слушателям. Забарелла дает ряд советов и рекомендаций: ни в коем случае не возвращаться в ходе лекции со словами «я должен был вам сказать»; избегать ненужных слов и фраз. Как мы сейчас сказали бы, «слов-паразитов», засоряющих речь преподавателя [2, p. 31]. То, что мы назвали бы обратной связью – знакомиться с мнением студентов о том, как они воспринимают его лекции [3, p. 93]. Этих же студентов спросить, как воспринимается его стиль лекции, что они приветствуют, и особенно – что они не принимают. Получив такие замечания, учитель может добиться того, чтобы его стиль был понятен для всех. Он считает, что такой метод очень важен во всем процессе преподавания.

Кстати, и А. Пелагий предупреждал студентов «о том, достоин ли некто быть магистром, легко можно узнать по лекциям, диспутам и благоуханию доброй славы» [22, с. 212].

В-третьих, аудирование: во время лекции учитель должен заботиться о голосе, чтобы студенты полностью понимали преподавателя. Наконец, «было бы особенно полезно, чтобы слова не проглатывались, как делают некоторые в конце предложения. Произносить слова надо полностью, не как бегущий, но и не понижая голоса, как уставший». Считает полезным при объяснении сложного материала сконцентрировать внимание студентов, обращаясь к их памяти. Иногда полезно повторять дважды и более часто то, что исключительно должно сохраниться твердо в их памяти [3, p. 93–94].

Забарелла придавал огромное значение развитию способов закрепления юридических текстов, глосс и комментариев в памяти студентов, так как профессионализм юриста в средневековом университете основывался исключительно на развитой памяти, которую Забарелла различал как «кратковременную» и «долговременную» [3, p. 102]. Его советы по развитию памяти были разнообразными: от дружеской помощи старших студентов до дискуссий и дебатов, чем он рекомендовал студентам заниматься регулярно. Процедура полезная вдвойне: с одной стороны, укрепляет память и делает гибким ум соперников. С другой – искореняет ошибки и самоуверенность в суждениях и способностях [2, p. 34]. Но основой основ для Ф. Забареллы являлось собственное усердие студента, которому он рекомендует

стимулировать образную память, используя окружающие его предметы. Напоминая, что необразованные люди используют узелки памяти на шнурках ботинок, он предлагает логическое упражнение на запоминание текста. Важный закон можно разместить в комнате своего дома, например, перед дверью. И начало цитирования должно формироваться с этого зрительного образа. В своем трактате он пошагово останавливается на таком приеме запоминания разных текстов.

Наконец, делится опытом работы, часто встречающимся в средневековой школе с разноуровневым обучением, с учетом возможностей учеников. Определяет этапы усложнения работы с такой аудиторией. «И так как мы возлагаем более тяжелую ношу на крепкие плечи и более легкую на слабые, мы должны следовать различию в лекционных занятиях. Когда Св. Павел сказал: «И так, я даю вам молоко пить, а не твердую пищу, потому что вы еще не готовы» [См. Cor.3: 2]. В случае обучения начинающих, учитель должен осторожно наставлять их, давая им только значение отдельных слов и объясняя текст с коротким заключением. Затем делим текст гражданского или канонического права на отдельные части до коротких, ибо так студенты смогут легче понять их содержание» [3, p. 95].

Забарелла советовал не пренебрегать силой слова, с одной стороны, но, с другой – обходиться без излишней экспрессии и заимствований. Он считал, что учитель настойчиво должен объяснять сложные и важные части лекции до тех пор, пока не узнает о том, что его обучение полностью понятно. [3, p. 97]. Подводя итог своим рекомендациям, Забарелла настаивал, что в течение лекции должны четко формулироваться позиции в поставленных вопросах, чтобы в результате выработать со студентами совместный дискурс [2].

Интенсификация процесса познания и мышления в рамках университетской лекции уже в середине XIV в. привела к реформе в Парижском университете. В 1355 г. было принято постановление о методе чтения лекций на факультете «свободных искусств». Под запретом оказался медленный темп чтения лекции с точным копированием преподавательского текста, что не побуждало к восприятию, в целом, проблемы и доказательной базы мэтра, а следовательно, и активной мыслительной работы студентов. ... «Все они должны произносить свои тексты так, чтобы никто не делал записи, как это принято при произнесении проповедей и рекомендаций и как читают лекторы на других факультетах» [6, с. 209].

Новым установлением был университетский экзамен – диспут, не имевший аналогов в прошлом [28, p. 39]. Диспут можно считать утраченным форматом экзамена. В Средние века диспут был единственным методом развития новых знаний и критического анализа вновь переведенных или открытых теорий [28, p. 39].

С первых же строк трактата предстает самооценка Ф. Забареллы как преподавателя университета, где он уверяет, что не стремился «представить новый подход к этому предмету, но только то, что сам изучил в результате

собственного опыта» [3]. Ф. Забарелла не претендовал на статус исключительного педагога, предложившего для будущих поколений опыт исключительного совершенства. Напротив, он не считал свое знание абсолютным, ибо «я не более свободен от ошибки, чем любой другой человек». И поэтому он заявил, что «не испытывает предубеждения к тем, кто придет после меня, занимаясь тем же предметом» [3, p. 89].

Поразительно, не только Ф. Забарелла, но и преподаватели, его современники, были убеждены и придерживались принципа доступности в обучении: не поразить умствованием, но быть понятным ученикам, студентам. Им представлялось много общего в процессе и передачи, и приобретения знаний. В этом были убеждены все педагоги Средневековья, чья рефлексия по поводу своей деятельности включала оценку своего труда и времени; оценку способностей студентов и соответственно возможностей помочь им, опираясь на собственный приобретенный опыт обучения. Ф. Забарелла писал, что в юности у него возникали идеи, которые он тогда не мог воплотить, но это произошло со временем и приобретенным опытом, когда он стал уже доктором гражданского и канонического права [3, p. 97].

Наконец, в заключение поставим точку в рассматриваемой проблеме обучения, связанного с «нелицеприятным» явлением, о котором мы писали выше, как схоластика. Приведем мнение, высказанное еще в начале XX в. П.Г. Виноградовым, что схоластика служила «великим орудием научного прогресса, посредством которого формальная и универсальная логика анализирует понятия и строит силлогизмы. При помощи подобных приемов недостаточным и отрывочным классическим текстам сообщалась поразительная логическая стройность: это был своего рода шедевр искусства, в создании которого юристы приняли особо значительное участие» [29, с. 33].

Современные исследователи также полагают, что далеко не во всем идеализированное обучение эпохи Возрождения было благотворными для развития университетской системы преподавания. «Сопоставление права и других университетских дисциплин, особенно богословия, медицины и свободных искусств, добавило изучению права недостающую широту. Во всех дисциплинах использовался схоластический метод, предметы изучения всех дисциплин пересекались. Так студент-юрист поневоле узнавал, что его профессия — составная часть интеллектуальной жизни эпохи. Университеты собрали вместе исследователей права — преподавателей и студентов — со всей Европы, познакомив их не только друг с другом, но и с преподавателями и студентами теологии, медицины, гуманитарных наук, и сделали из них сословие, а говоря сегодняшним языком, — профессию» [20 с. 127]

Отметим, что структурно университеты не изменились до конца Средневековья, оставаясь такими же, как и в XIII в. И даже новые университеты копировали установления и статуты старых университетов [15, p. 234]. Однако с течением времени они утратили многие достижения ранних университетов,

включая отсутствие социальных ограничений, широту географического охвата и отчасти демократический характер преподавания и самоуправления.

Список источников

1. *Безрогов В. Г., Матулис Т. Н.* Концептуализация и моделирование в истории педагогики // Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография / под ред. Г. Б. Корнетова, В. Г. Безрогова. Москва: ИТОП РАО, 1996. С. 69–70).

2. *Morrissey Thomas E.* The Art of Teaching and Learning Law: A Late Medieval Tract // History of Universities, V. 8. – Oxford University Press, 1989. – P. 28-74.

3. *Cavallar O., Kirshner J.* Jurists and Jurisprudence in Medieval Italy: Texts and Contexts. Toronto Studies in Medieval Law, T.4. – University of Toronto Press, 2020. – 896 p.

4. *Беленчук Л.Н.* Средние века – сердце Европейского просвещения: история и методология изучения средневековой педагогики // Вестник православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия IV: Педагогика. Психология. – 2015. – Вып. 3 (38). – С. 53–64.

5. *Безрогов, В. Г.* История педагогики между Сциллой педагогики и Харибдой истории. – Режим доступа: URL: https://www.jeducation.ru/5_2009/104.html – (дата обращения: 16.03.2026).

6. *Антология педагогической мысли* христианского Средневековья: в 2-х тт. Т.2. Мир преломился в книге. Воспитание в средневековом мире глазами ученых наставников и их современников / сост., ст. к разделам и коммент. В.Г. Безрогова, О.И. Варьяш. – Москва: Аспект Пресс, 1994. – 352 с.

7. *Корнетов Г. Б.* Историческая педагогика: моногр. Москва: АСОУ, 2023. 300 с. (Историко-педагогическое знание; Вып. 151).

8. *Сидорова Н.А.* Основные проблемы истории университетов в Средние века в освещении современной буржуазной историографии // Средние века: сборник / АН СССР, Институт истории; отв. ред. С. Д. Сказкин. – Москва, 1963. – Вып. 23. – С. 229–237.

9. *Документы по истории университетов* Европы XII-XV вв.: учеб. пособие / под ред. и с предисл. А. Е. Москаленко; вступ. статья, пер. и примеч. Г. И. Липатниковой; Воронеж. педагог. ин-т. – Воронеж, 1973. – 157 с. URL: https://vk.com/doc7293550_546424470?hash=EcLxja4fFYnhNknlPcrXY4XRebyH7hgBlWzUfzQZRnX (дата обращения: 09.02.2026).

10. *Уваров П.Ю.* История интеллектуалов и интеллектуального труда в Средневековой Европе (спецкурс). – Москва: ИВИ РАН, 2000. – 98 с.

11. *Уваров П.Ю.* Школа и образование на Западе в Средние века (и вновь возвращение к началу: исторический очерк вместо послесловия) // Послушник и школяр, наставник и магистр: Средневековая педагогика в лицах и текстах / сост. Безгоров В., Варьяш О.И., Матулис Т.Н., Уваров П.Ю. – Москва: РОУЖ, 1996. – 414 с.

12. *Митрофанов В. П.* Учебный процесс в средневековых университетах (на материалах Парижского, Болонского и Пражского университетов) // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2024. – № 2. – С. 103–115. doi: 10.21685/2072-3024-2024-2-9

13. *Verger J.* The Universities and scholasticism // The New Cambridge Medieval History / Ed. D. Abulafia. V. V. c.1198 – c.1300. – New York: Cambridge University Press, 1999. – Pp.256-278.

14. *Verger J.* The Universities // The New Cambridge Medieval History / Ed. M. Jones. V. VI. c.1300 – c.1415. – New York: Cambridge University Press, 2000. – Pp.66-81.

15. *Verger J.* Schools and Universities // The New Cambridge Medieval History / Ed. C. Allmand. V. VII. c.1415 – c.1500. – New York: Cambridge University Press, 1998. – Pp. 220 – 242.

16. *Ипполито Д.* Возрождение юридической науки и возникновение общего права // Цивилизация Средневековья: энциклопедия / под ред. Умберто Эко; пер. с итал. Т. Никитинской [и др.]. – Москва: Просвещение, 2016. – С. 168-171.

17. *Гофф Жак Ле.* Интеллектуалы в Средние века / пер. с фр. А.М. Руткевича. 2-е изд. – Санкт-Петербург: Изд-во Санкт-Петербург. ун-та, 2003. – 160 с.

18. *Леонова Т.А.* Лекция как исторический способ мышления и обучения в прошлом и настоящем // Региональная история: междисциплинарные подходы, научные и ценностные ориентиры: сборник научных трудов IV Международных Усмановских чтений, посвящённых 100-летию со дня рождения видного российского историка Хамзы Фатыховича Усманова (г. Стерлитамак, 17 ноября 2023 г.) / отв. ред. З.Я. Рахматуллина; науч. ред. П.Н. Алешин. – Стерлитамак: СФ УУНиТ; Уфа: ИИЯЛ УФИЦ РАН, 2023. – С. 160-162.

19. *Martines P.R*. The practice of lectio in the medieval tradition - Lecturis salutem // Acta Scientiarum. Education. 2019. Vol. 41(1). URL: http://periodicos.uem.br/ojs/acta (дата обращения: 12.06.2025).

20. *Берман Г. Дж*. Западная традиция права: эпоха формирования: пер. с англ. – 2-е изд. — Москва: Изд-во МГУ: Издательская группа ИНФРА- М —НОРМА, 1998. — 624 с.

21. *Леонова Т.А*. Повседневная жизнь средневекового студенчества // Педагогический журнал Башкортостана. – 2013. - № 5 (48). – С. 112-122.

22. *Русанов А.В., Ануфриева А.С.* Альвар Пелагий. Трактат «О положении и плаче церкви», книга II, статьи 33–34: о грехах магистров и школяров (перевод и комментарии) // Vox medii aevi. 2018. Vol. 1(2). – С. 189–222. URL:https://cyberleninka.ru/article/n/alvar-pelagiy-traktat-o-polozhenii-i-plache-tserkvi-kniga-ii-stati-33-34-o-grehah-magistrov-i-shkolyarov-perevod-i-kommentarii?ysclid=lub9gfa3ma966969739 (дата обращения: 09.02.2026)

23. *Корнетов Г.Б.* Теоретические подходы к основам рациональной реконструкции прошлого в историко-педагогических исследованиях // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2019. - № 6. – С. 28–40.

24. *Днепров Э.Д.* История педагогики // Российская педагогическая энциклопедия. – Москва: Педагогика, 1993. – Т. 1. – 669 с.

25. *Вудс Т.* Как Католическая церковь создала западную цивилизацию = How the Catholic Church Built Western Civilization / Т. Вудс; пер. В. Кошкин. — 2-е изд. (эл.) .— Москва : Социум, 2020 .— 280 с. — (История) .— Пер. с англ.; Электрон. изд. на основе печат. изд. (Москва: ИРИСЭН, Мысль, 2010).— URL: https://rucont.ru/efd/719333 (дата обращения: 23.05.2026).

26. *Марчукова С. М.* Об эвристическом потенциале христианской антропологии в проблемном поле образования: историко-педагогический аспект // Социально-антропологические проблемы современного образования: материалы Междунар. науч-метод. конф., посвящ. памяти профессора Л. М. Лузиной. — Псков: Псков. гос. ун-т, 2020. – С. 93-96.

27. *Ван Хааске Л.А.* Формирование университетских корпораций и их региональная специфика в Европе эпохи Высокого Средневековья // Локус: люди, общество, культуры, смыслы, 2012. – С. 34-41. URL:https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-universitetskih-korporatsiy-i-ih-regionalnaya-spetsifika-v-evrope-epohi-vysokogo-srednevekovya/viewer (дата обращения: 09.03.2026).

28. Wilbrink B. Assessment in historical perspective // Studies in Educational Evaluation. Vol. 23, No. 1. – Amsterdam, 1997. – P. 31-48. URL: https://www.researchgate.net/publication/248448108 (дата обращения: 9.02.2026).

29. *Виноградов П.Г.* Римское право в средневековой Европе. Очерки по теории права / П. Г. Виноградов. — Москва: Юрайт, 2016. — 215 с. — (Антология мысли). Текст:

электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: https://urait.ru/bcode/397631 (дата обращения: 27.03.2026).

References

1. *Bezrogov V.G., Matulis T.N.* Konceptualizaciya i modelirovanie v istorii pedagogiki. In: *Vsemirny`j istoriko-pedagogicheskij process: koncepcii, modeli, istoriografiya* / pod red. G. B. Kornetova, V. G. Bezrogova. Moskva: ITOP RAO, 1996. S. 69–70) (in Russian).

2. *Morrissey Thomas E*. The Art of Teaching and Learning Law: A Late Medieval Tract. In: *History of Universities*. Vol. 8. Oxford University Press, 1989. Pp. 28-74. (In English)

3. *Cavallar O., Kirshner J.* Jurists and Jurisprudence in Medieval Italy: Texts and Contexts. Toronto Studies in Medieval Law. T.4. University of Toronto Press, 2020. 896 p. (In English)

4. *Belenchuk L.N.* Srednie veka – serdce Evropejskogo prosveshheniya: istoriya i metodologiya izucheniya srednevekovoj pedagogiki. *Vestnik pravoslavnogo Svyato-Tihonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya IV: Pedagogika. Psihologiya* = Bulletin of the Orthodox St. Tikhon's Humanitarian University. Series IV: Pedagogy. Psychology. 2015; 38 (3): 53–64. (in Russian).

5. *Bezrogov V.G.* Istoriya pedagogiki mezhdu Scilloj pedagogiki i Xaribdoj istorii. URL: https://www.jeducation.ru/5_2009/104.html – (data obrashheniya: 16.03.2026) (in Russian).

6. Antologiya pedagogicheskoj my`sli xristianskogo Srednevekov`ya. V 2-x tt. T. 2. Mir prelomilsya v knige. Vospitanie v srednevekovom mire glazami ucheny`x nastavnikov i ix sovremennikov / sost., st. k razdelam i komment. V.G. Bezrogova, O.I. Var`yash. Moskva: Aspekt Press, 1994. 352 s. (in Russian).

7. *Kornetov G. B*. Istoricheskaya pedagogika: monogr. Moskva: ASOU, 2023. 300 s. (Istoriko-pedagogicheskoe znanie; Vyp. 151). (in Russian).

8. *Sidorova N.A.* Osnovnye problemy istorii universitetov v Srednie veka v osveshchenii sovremennoj burzhuaznoj istoriografii. In: *Srednie veka*: sbornik / AN SSSR, Institut istorii; otv. red. S. D. Skazkin. Moskva, 1963. Vyp. 23. S. 229–237. (in Russian).

9. Dokumenty` po istorii universitetov Evropy` XII-XV vv.: ucheb. posobie / pod red. i s predisl. A. E. Moskalenko. / Vstup. stat`ya, per. i primech. G. I. Lipatnikovoj. Voronezh: Voronezh. pedagog. in-t., 1973. – 157 s. URL: https://vk.com/doc7293550_546424470?hash=EcLxja4fFYnhNknlPcrXY4XRebyH7hgBlWzUfzQZRnX (data obrashheniya: 09.02.2026) (in Russian).

10. *Uvarov P.Yu.* Istoriya intellektualov i intellektual`nogo truda v Srednevekovoj Evrope (speczkurs). Moskva: IVI RAN, 2000. 98 s. (in Russian).

11. *Uvarov P.Yu.* Shkola i obrazovanie na Zapade v Srednie veka (i vnov` vozvrashhenie k nachalu: istoricheskij ocherk vmesto poslesloviya). In: *Poslushnik i shkolyar, nastavnik i magistr*: Srednevekovaya pedagogika v liczax i tekstax / sost. Bezgorov V., Var`yash O.I., Matulis T.N., Uvarov P.Yu. Moskva: ROUZh, 1996. 414 s. (in Russian).

12. *Mitrofanov V. P.* Uchebny`j process v srednevekovy`x universitetax (na materialax Parizhskogo, Bolonskogo i Prazhskogo universitetov). *Izvestiya vy`sshix uchebny`x zavedenij. Povolzhskij region. Gumanitarny`e nauki*. University proceedings. Volga region. Hunaninities. 2024; (2): 103–115. doi: 10.21685/2072-3024-2024-2-9 (in Russian).

13. *Verger J.* The Universities and scholasticism. In: *The New Cambridge Medieval History* / Ed. D. Abulafia. V. V. c.1198 – c.1300. Cambridge University Press, New York, 1999. Pp.256-278. (In English)

14. *Verger J.* The Universities. In: *The New Cambridge Medieval History* / Ed. M. Jones. V. VI. c.1300 – c.1415. Cambridge University Press, New York, 2000. Pp.66-81. (In English)

15. *Verger J.* Schools and Universities. In: *The New Cambridge Medieval History* / Ed. C. Allmand. V. VII. c.1415 – c.1500. Cambridge University Press, New York, 1998. Pp. 220 – 242. (In English)

16. *Ippolito D.* Vozrozhdenie yuridicheskoj nauki i vozniknovenie obshhego prava // Civilizaciya Srednevekov`ya: E`nciklopediya pod red. Umberto E`ko / per. s ital. T. Nikitinskoj i dr. Moskva: Prosveshhenie, 2016. S. 168-171 (in Russian).

17. *Goff Zhak Le*. Intellektualy` v Srednie veka / per. s fr. A.M. Rutkevicha. 2-e izd. Sankt-Peterburg: Izd-vo Sankt-Peterburg. un-ta, 2003. 160 s. (in Russian).

18. *Leonova T.A.* Lekciya kak istoricheskij sposob my`shleniya i obucheniya v proshlom i nastoyashhem. In: *Regional`naya istoriya: mezhdisciplinarny`e podxody`, nauchny`e i cennostny`e orientiry`*: sbornik nauchny`x trudov IV Mezhdunarodny`x Usmanovskix chtenij, posvyashhyonny`x 100-letiyu so dnya rozhdeniya vidnogo rossijskogo istorika Xamzy` Faty`xovicha Usmanova (g. Sterlitamak, 17 noyabrya 2023 g.) / otv. red. Z.Ya. Raxmatullina; nauch. red. P.N. Aleshin. Sterlitamak: SF UUNiT; Ufa: IIYaL UFICz RAN, 2023. S. 160-162 (in Russian).

19. *Martines P. R.* The practice of lectio in the medieval tradition - Lecturis salute. *Acta Scientiarum. Education.* 2019; 41(1). URL: http://periodicos.uem.br/ojs/acta (Data obrashheniya: 12.06.2025). (In English)

20. *Berman G. Dzh.* Zapadnaya tradiciya prava: e`poxa formirovaniya: per. s angl. 2-e izd. Moskva: Izd-vo MGU: Izdatel`skaya gruppa INFRA- M —NORMA, 1998. 624 s. (in Russian).

21. *Leonova T.A.* Povsednevnaya zhizn` srednevekovogo studenchestva. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana* = Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2013; 48(5): 112-122 (in Russian).

22. *Rusanov A. V., Anufrieva A. S.* Al`var Pelagij. Traktat «O polozhenii i plache cerkvi», kniga II, stat`i 33–34: o grexax magistrov i shkolyarov (perevod i kommentarii). *Vox medii aevi.* 2018; 2(1): 189–222. URL:https://cyberleninka.ru/article/n/alvar-pelagiy-traktat-o-polozhenii-i-plache-tserkvi-kniga-ii-stati-33-34-o-grehah-magistrov-i-shkolyarov-perevod-i-kommentarii?ysclid=lub9gfa3ma966969739 (data obrashheniya: 9.02.2026) (in Russian).

23. *Kornetov G.B.* Teoreticheskie podxody` k osnovam racional`noj rekonstrukcii proshlogo v istoriko-pedagogicheskix issledovaniyax. *Innovacionny`e proekty` i programmy` v obrazovanii* = Innovative projects and programs in education. 2019; (6): 28–40 (in Russian).

24. *Dneprov E`. D.* Istoriya pedagogiki. In: *Rossijskaya pedagogicheskaya e`nciklopediya*. Moskva: Pedagogika, 1993. T. 1. 669 s. (in Russian).

25. *Vuds T.* Kak Katolicheskaya cerkov' sozdala zapadnuyu civilizaciyu = How the Catholic Church Built Western Civilization / T. Vuds; per. V. Koshkin. 2-e izd. (el.). Moskva: Socium, 2020 .280 s. (Istoriya). URL: https://rucont.ru/efd/719333 (data obrashcheniya: 23.05.2026). (in Russian).

26. *Marchukova S. M.* Ob e`vristicheskom potenciale xristianskoj antropologii v problemnom pole obrazovaniya: istoriko-pedagogicheskij aspect. In: *Social`no-antropologicheskie problemy` sovremennogo obrazovaniya*: materialy` Mezhdunar. nauch-metod. konf., posvyashh. pamyati professora L. M. Luzinoj. Pskov: Pskov. gos. un-t, 2020. S. 93-96 (in Russian).

27. *Van Xaaske L.A.* Formirovanie universitetskix korporacij i ix regional`naya specifika v Evrope e`poxi Vy`sokogo Srednevekov`ya. In: *Lokus: lyudi, obshhestvo, kul`tury`, smy`sly`*. 2012. S. 34-41. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-universitetskih-korporatsiy-i-ih-regionalnaya-spetsifika-v-evrope-epohi-vysokogo-srednevekovya/viewer (data obrashcheniya: 09.03.2026). (in Russian).

28. *Wilbrink B.* Assessment in historical perspective. *Studies in Educational Evaluation (*Amsterdam*).* 1997*;* 23(1): 31-48. URL: https://www.researchgate.net/publication/248448108 (data obrashheniya: 09.02.2026).

29. *Vinogradov P.G.* Rimskoe pravo v srednevekovoj Evrope. Ocherki po teorii prava. Moskva: Yurajt, 2016. 215 s. (Antologiya my`sli). Tekst: e`lektronny`j. In: *Obrazovatel`naya platforma Yurajt:* [sajt]. URL: https://urait.ru/bcode/397631 (data obrashheniya: 27.03.2026) (in Russian).

Заявленный вклад авторов статьи:

Татьяна Алексеевна Леонова - научное руководство, теоретический анализ литературы по проблеме исследования, сбор данных, анализ полученных результатов, оформление статьи.

Ия Александровна Шутелева ¯ критический анализ текста, обеспечение ресурсами. The declared contribution of the authors of the article:

Tatyana A. Leonova - scientific leadership, theoretical analysis of the literature on the research problem, data collection, analysis of the results obtained, article design.

Iya A. Shuteleva - critical analysis of the text, provision of resources.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию 18.06.2026; одобрена после рецензирования 20.08.2026; принята к публикации 15.09.2026.

The article was submitted 18.06.2026; approved after reviewing 20.08.2026; accepted for publication 15.09.2026.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ЭЛЕКТРОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ INNOVATIVE TECHNOLOGIES AND E-EDUCATION

Педагогический журнал Башкортостана. 2026. №3. С. 91-102.
Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2026; (3): 91-102.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ЭЛЕКТРОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Научная статья
УДК 159.9.07
DOI 10.21510/ 1817-3292_ 2026_113_3_91_102

СОЦИАЛЬНЫЙ КАПИТАЛ КАК РЕСУРС ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СТУДЕНТОВ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ирина Геннадьевна Колесникова[1], Нина Сергеевна Петрова[2], Татьяна Юрьевна Медведева[3].
[1] Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, Нижний Новгород, Россия, kolesnikova_ig@mininuniver.ru, ORCID 0009-0006-6576-8928
[2] dnspetrova@mail.ru, ORCID 0000-0001-8875-367X
[3] ttancher@yandex.ru, ORCID 0000-0001-9117-8944

Аннотация. В статье рассмотрены особенности психологической безопасности студентов в образовательной среде, её связь с личностными ресурсами: ценностными ориентациями и копинг-стратегиями. В основе работы лежит противоречие между позицией авторов о том, что высокий уровень ресурсов обеспечивает защищённость, и представлением о «парадоксах ресурсов», когда ресурсный потенциал не обеспечивает благополучие личности. Данное противоречие приобретает особую значимость в условиях цифровой трансформации высшего образования и перехода к смешанным форматам обучения. С одной стороны, данные форматы увеличивают доступ к информации, с другой – порождают дополнительные дестабилизирующие факторы: информационное перенасыщение, размытие личных границ, снижение критичности мышления. Вышеизложенным обусловлена актуальность исследования, направленного на выявление отличий группы студентов с ресурсным диссонансом психологической безопасности.

В исследовании приняли участие 239 студентов. Применялись три валидные методики: оценка психологической безопасности образовательной среды (И.А. Баева), «Ценностные ориентации» (М. Рокич), опросник SACS (С. Хобфолл, адаптация Н.Е. Водопьяновой). Использован кластерный анализ методом k-средних. Применялся и критерий Краскела-Уоллиса с поправкой Бонферрони.

Впервые выделена и охарактеризована на отечественной выборке группа студентов с ресурсным диссонансом. Её признак – высокий уровень ценностных ориентаций и копинг-стратегий при низком уровне психологической безопасности (17% выборки). Построена эмпирически обоснованная типология из четырёх групп. Механизмов диссонанса три, и они взаимосвязаны: качественный состав ресурсов (прагматические ценности преобладают над терминальными, копинг дезадаптивный), профессиональная неопределённость, возрастная динамика с наибольшей выраженностью на младших курсах.
© Колесникова И.Г., Петрова Н.С., Медведева Т.Ю., 2026

Область применения. Психологические службы вузов, кураторы и преподаватели. Результаты пригодны для разработки адресных программ психологического сопровождения студентов.

Сделаны выводы, что ресурсный потенциал не является единственным фактором психологической безопасности. Его защитная функция зависит от качественного состава ценностей и копинг-стратегий, а также от профессиональной определённости студента.

Ключевые слова: цифровая трансформация образования, психологическая безопасность, социальный капитал, цифровые угрозы, кибербуллинг, информационная перегрузка, цифровая тревожность, гибридное обучение, студенты, образовательная среда, социальная поддержка

Для цитирования: Колесникова И.Г., Петрова Н.С., Медведева Т.Ю. Социальный капитал как ресурс психологической безопасности студентов в цифровой среде высшего образования // Педагогический журнал Башкортостана. 2026. №3 (113). С.91-102.

INNOVATIVE TECHNOLOGIES AND E-EDUCATION

Original article

SOCIAL CAPITAL AS A RESOURCE FOR STUDENTS' PSYCHOLOGICAL SAFETY IN THE DIGITAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION

Irina G. Kolesnikova [1], Nina S. Petrova [2], Tatyana Y. Medvedeva[3].
1 Nizhny Novgorod State Pedagogic al University named after K. Minin, Nizhny Novgorod, Russia, kolesnikova_ig@mininuniver.ru, ORCID 0009-0006-6576-8928
2 dnspetrova@mail.ru, ORCID 0000-0001-8875-367X
3 ttancher@yandex.ru, ORCID 0000-0001-9117-8944

Abstract. The article explores the characteristics of students' psychological safety in the educational environment and its relationship with personal resources: namely value orientations and coping strategies. The work is based on the contradiction between the authors' position that a high level of resources ensures protection, and the «paradoxes of resources», when resource potential does not ensure an individual's well-being. This contradiction becomes particularly significant in the context of the digital transformation of higher education and the shift to blended learning formats. On the one hand, these formats increase access to information; on the other hand, they give rise to additional destabilizing factors: information overload, blurring of personal boundaries, and a decrease in critical thinking. The above-mentioned factors determine the relevance of the study and are aimed at identifying the differences in a group of students with resource-based dissonance in psychological safety.

The study involved 239 students; data from 87 respondents who completed all questionnaires were included in the analysis. Three validated instruments were employed: assessment of the psychological safety of the educational environment (I.A. Baeva), «Value Orientations» (M. Rokeach), and the SACS questionnaire (S. Hobfoll, adapted by N.E. Vodopyanova). The data were analysed using cluster analysis with the k-means method, as well as the Kruskal-Wallis test with Bonferroni correction.

For the first time, a group of students exhibiting resource dissonance has been identified and described using a domestic sample. Its characteristic feature is a high level of value orientations and coping strategies combined with a low level of psychological safety (17% of the sample). An empirically grounded typology consisting of four groups has been developed. There are three mechanisms of dissonance, and they are interrelated: the qualitative composition of resources

(pragmatic values prevail over terminal values, coping is maladaptive), professional uncertainty, and age-related dynamics, with the greatest intensity observed in the lower years of study.

Scope of application: university psychological services of universities, academic curators, and teachers. The results are suitable for developing targeted programs for the psychological support of students.

It is concluded that resource potential is not the only factor of psychological safety. Its protective function depends on the quality of the value system and coping strategies, as well as on the student's professional clarity.

Keywords: digital transformation of education, psychological safety, social capital, digital threats, cyberbullying, information overload, digital anxiety, hybrid learning, students, educational environment, social support

For citation: Kolesnikova I.G., Petrova N.S., Medvedeva T.Yu. Social capital as a resource for students' psychological safety in the digital environment of higher education. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana* = Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2026; 113 (3): 91-102.

Введение. Цифровая трансформация высшего образования представляет собой не столько технологический прогресс, сколько кардинальную перестройку образовательной экосистемы, затрагивающую все стороны студенческой жизни: от механизмов усвоения знаний до форм коммуникации и самопрезентации в сетевом пространстве. В настоящее время контекст изменился. Гибридный формат, соединяющий очное и дистанционное взаимодействие, сегодня становится новой реальностью, создающей как возможности, так и риски для психологической безопасности обучающихся. Информационная перегрузка, размывание границ между учебной и личной сферами, кибербуллинг, повышенное давление, обусловленное распространением искусственного интеллекта, формируют принципиально иной контекст, в котором традиционные психологические ресурсы – ценностные ориентации и копинг-стратегии – могут утрачивать свою защитную силу [1, с. 32; 2, с. 57; 3, с. 73].

Согласно актуальным данным, свыше 70% студентов вузов ежедневно прибегают к цифровым инструментам при подготовке к занятиям, а средняя продолжительность работы за компьютером превышает 6 часов в сутки. Подобная интенсивность цифрового взаимодействия создает предпосылки для накопления психологического напряжения, которое не всегда компенсируется традиционными личностными ресурсами. В связи с этим возрастает актуальность поиска дополнительных защитных механизмов, одним из которых может выступать социальный капитал.

Обозначенная проблема потребовала ответа на вопрос о механизмах, способных защитить студента в условиях цифровой неопределенности. Среди наиболее значимых зарубежные авторы называют социальный капитал – совокупность социальных связей, основанных на доверии, взаимной поддержке и общих нормах [4, с. 242; 5, с. 60]. В образовательной среде он реализуется двояко: через связи с одногруппниками и через коммуникации с преподавателями и администрацией. Рассматриваемый феномен формирует для студента поддерживающую среду. Буфером против цифровых угроз она и выступает. Студент сталкивается с информационной перегрузкой или онлайн-

агрессией, и доверительные отношения вместе с возможностью обратиться за помощью к реальным людям оказываются важным ресурсом, снижающим тревогу и восстанавливающим чувство защищенности и учебной вовлечённости [6, с. 292; 7, с. 127; 8, с. 275]. Есть у цифровой среды и обратная сторона. Предоставляя неограниченный доступ к информации и коммуникации, она одновременно подрывает привычные источники социальной поддержки.

Современная коммуникация, так же, как и образовательные услуги, во многом опосредованы дистанционным форматом и возможностью отсроченного выполнения заданий, написания ответа и др. При этом цифровое общение часто анонимно и фрагментировано, что ведет к снижению доверия и поддержки. Большинство ученых отмечают, что искусственный интеллект, предоставляя готовые ответы на вопросы, снижает потребность в обсуждении с сокурсниками и преподавателями, что, с одной стороны, упрощает жизнь, а с другой – лишает студента важнейшего социального ресурса, способствовавшего совладанию со стрессом и поддержанию психологической безопасности [9, с. 177; 10, с. 681].

Во многих современных исследованиях подчеркивается связь социального капитала с академической успеваемостью, снижением тревожности и повышением субъективного благополучия студентов [10, с. 689; 11, с. 369; 5, с. 63; 12, с. 247]. Однако в этих работах социальный капитал рассматривается главным образом в образовательном контексте. При этом на второй план уходит его роль как фактора психологической безопасности – показателя защищенности от психологического насилия и удовлетворенности средой. Следует отметить, что практически все исследования социального капитала в образовании проводились в условиях традиционного (очного) обучения, без учета цифрового контекста, который принципиально меняет характер социальных взаимодействий, что обусловливает постановку новых целей и задач исследования в ракурсе специфики гибридного формата обучения.

На сегодняшний день в научной литературе представлено несколько разрозненных исследовательских линий, обособленно изучающих социальный капитал в образовании, цифровые угрозы и психологическую безопасность. Между тем возникает вопрос: является ли социальный капитал самостоятельным ресурсом психологической безопасности в цифровой среде; каков механизм его влияния; в какой степени он способен компенсировать недостаток личностных ресурсов?

Цель статьи состоит в выявлении роли социального капитала как ресурса психологической безопасности студентов в цифровой образовательной среде ВУЗа.

Гипотезы исследования:

1. Социальный капитал положительно связан с психологической безопасностью студентов.

2. Социальный капитал является значимым фактором обеспечения психологической безопасности.

3. Социальный капитал снижает уязвимость к цифровым угрозам (информационная перегрузка, кибербуллинг, цифровая тревожность).

Методология исследования. Методологическую базу исследования составили работы по психологической безопасности (И.А. Баева) и концепция социального капитала. Для диагностики использовалась методика оценки психологической безопасности образовательной среды. Шкал в ней три: защищенность от психологического насилия, удовлетворенность основными характеристиками взаимодействия, референтность среды [13, с. 15]. В современных исследованиях методика применяется широко, в том числе для оценки психологической безопасности в цифровой среде. Показатели социального капитала выделены из неё в рамках нашего исследования. Это взаимоотношения с одногруппниками, взаимоотношения с преподавателями, возможность обратиться за помощью к преподавателям и администрации, уважительное отношение к себе со стороны преподавателей и однокурсников, возможность высказать свою точку зрения [14, 15, с. 13]. Интегральный показатель социального капитала рассчитывался как среднее арифметическое по этим пяти пунктам. Разработаны были и авторские опросники. Они оценивают восприятие респондентами цифровых угроз: тревожности в цифровом пространстве, кибербуллинга, информационной перегрузки и др.

Значимость и достоверность полученных результатов оценивались методами статистического анализа: коэффициент ранговой корреляции Спирмена, множественный регрессионный анализ. Среда вычислений – R (версия 4.3.1).

Сбор данных проводился в онлайн-форме. Респондентам предоставлялись все анкеты и опросники в электронном виде. Соблюдалась анонимность и добровольность участия в опросах.

Материалы и методы исследования. В исследовании приняли участие 239 студентов трех вузов: Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина (НГПУ), Белгородского государственного института искусств и культуры (БГИИК) и Воронежского государственного университета инженерных технологий (ВГУИТ). Возраст респондентов варьировался от 17 до 43 лет. Отбор был сплошным. Гендерный состав: 78% женщин, 22% мужчин. По полу, возрасту и социальным характеристикам эта группа от общей выборки не отличается, что показал статистический анализ и что позволяет считать её репрезентативной.

Результаты исследования. Корреляционный анализ выделил значимые корреляции. Социальный капитал связан со всеми тремя показателями психологической безопасности. Сильнее всего связь с защищенностью ($\rho = 0{,}41$; $p < 0{,}001$). Удовлетворенность и референтность демонстрируют связи средней силы ($\rho = 0{,}36$ и $\rho = 0{,}33$ соответственно, $p < 0{,}001$) (табл. 1).

Кроме того, установлена отрицательная связь. Социальный капитал и субъективное восприятие цифровых угроз связаны обратно (табл. 2). Судя по результату, он, снижает уязвимость к негативным воздействиям цифровой

среды. Так, студенты с высоким социальным капиталом менее вовлечены в кибербуллинг ($\rho = -0{,}35$; $p < 0{,}001$). Меньше они подвержены информационной перегрузке ($\rho = -0{,}29$; $p = 0{,}003$) и цифровой тревожности ($\rho = -0{,}31$; $p < 0{,}001$).

Таблица 1

Связи социального капитала с показателями ПБОС

Показатель ПБОС	ρ Спирмена	p
Защищенность	0,41	<0,001
Удовлетворенность	0,36	<0,001
Референтность	0,33	<0,001

Таблица 2

Связи социального капитала с восприятием цифровых угроз

Цифровая угроза	ρ Спирмена	p
Кибербуллинг	− 0,35	<0,001
Информационная перегрузка	− 0,29	0,003
Цифровая тревожность	− 0,31	<0,001

Полученные результаты позволяют утверждать следующее. Студенты с позитивными и крепкими социальными связями реже становятся жертвами онлайн-агрессии. Этому есть два объяснения. Первое – постоянное пребывание в кругу сверстников, которые могут оказать поддержку и защиту в случае агрессии. Второе – отсутствие социальной изоляции: по данным многих исследований, именно изолированные студенты чаще становятся мишенью для травли. Свою роль играют и доверительные отношения студентов с педагогами и администрацией. Информировать о проблеме благодаря им легче, а негативные проявления своевременно предотвращаются или прекращаются. Оба канала работают вместе.

Связь социального капитала с информационной перегрузкой выражена слабее. Вероятное объяснение таково. Студенты с высоким уровнем поддержки быстрее получают советы по организации времени и фильтрации информации. Конструктивное общение позволяет им переключаться с цифровой среды на реальные контакты, отчего общая эмоциональная нагрузка и тревожность заметно снижаются.

Пошаговый регрессионный анализ показал значимость социального капитала как фактора психологической безопасности ($\beta = 0{,}31$; $p < 0{,}001$). Полученные связи обнаруживаются независимо от пола, возраста и специфики обучения ($R^2 = 0{,}28$; $F = 12{,}4$; $p < 0{,}001$). Вклад этот, стало быть, самостоятелен.

Не все характеристики психологической безопасности одинаково коррелируют с наличием социального капитала. Причина понятна. Исследуемый конструкт не сводится к отдельным показателям. Он представляет целостное образование, и каждый компонент вносит свой вклад в обеспечение психологической безопасности студентов.

Анализ результатов подтвердил гипотезы, выдвинутые в начале исследования. Социальный капитал действительно влияет на уровень психологической безопасности студентов в условиях гибридной образовательной среды, и выяснилось, что он выполняет буферную функцию, регулирует состояние учащихся и компенсирует нехватку ресурсов, возникающую в цифровой среде. Действие его проявляется двояко: кибербуллинг и информационную перегрузку он не только предотвращает, но и смягчает их последствия. Студенты, у которых сложились крепкие связи с одногруппниками и преподавателями, воспринимают цифровые угрозы менее остро. Теория социальной поддержки объясняет это прямо. Ключевое место в обеспечении психологической безопасности и комфорта занимают именно социальные связи [16, с. 44]. Согласуется это и с прежними наблюдениями.

Цифровая среда способна затягивать стресс надолго, пряча угрозы за внешне безобидными формами. Социальный капитал работает здесь своего рода защитным барьером. Ценность его в том, что он объединяет сразу несколько видов поддержки. Видов этих четыре. Эмоциональная снимает часть негативных переживаний: человеку есть, кому о них рассказать. Информационная работает иначе – через доступ к сведениям, позволяющим взвешенно оценивать советы и осмысленно противостоять конкретной угрозе в сети. Инструментальная выручает в решении практических задач, оценочная подтверждает значимость студента в глазах окружающих, и самооценка с уверенностью в себе вслед за этим растут [17, с. 181].

Основное внимание в работе уделялось анализу личностных характеристик и психологической безопасности в цифровой среде. Полученные результаты применимы и к обычным социальным взаимодействиям. Практика и множество эмпирических исследований подтверждают простую вещь. Основу правильных, безопасных коммуникативных моделей закладывает именно живое общение. Границы и правила поведения студента в цифровой среде во многом задаёт социальный капитал. Особенно важна здесь качественная обратная связь. Фиксировать недостатки – не её задача; поддерживать удачные идеи, начинания и замыслы – вот её назначение. Потребность во внешнем подкреплении у студента благодаря этому снижается, а вместе с нею и потребность в копингах, уводящих от реальности, и вместо этого он начинает искать способы противостояния раздражителям [18, с. 95]. Уверенность и чувство безопасности в цифровой среде от этого растут. Личных ресурсов у человека может быть и немного. Тогда социальный капитал становится опорой: стресс переносится проще, тревожные состояния преодолеваются легче. Наше исследование подтвердило ещё одно. Социальный капитал способен и снижать уже сформировавшуюся тревожность и страх, и работать как профилактика.

Зарубежные исследования конца XX – начала XXI века подтвердили классические представления о психологической безопасности и способах её достижения в образовательной среде [19, с. 519]. Социальная поддержка ослабляет негативное воздействие цифрового стресса на студентов, но из-за

значительного учебного напряжения случаются сбои. Чтобы психологическая безопасность была устойчивой, необходимо постоянное живое общение с людьми, сверстниками и кураторами.

Настоящее исследование опирается на особенности социального контекста, что повышает уровень буферной функции социального капитала.

Заключение. Собранная информация дает основания для практических рекомендаций. Касаются они укрепления психологической защищённости учащихся в условиях цифровизации. Преподавателям и кураторам стоит поддерживать неформальные студенческие объединения и запускать активности, которые формируют конструктивные межличностные связи. Психологическим службам имеет смысл разрабатывать мероприятия для укрепления социального капитала. Администрации есть смысл рассмотреть создание цифровых сервисов, обеспечивающих коммуникацию и в учебном, и во внеучебном контексте. Приоритет один – доверительность и безопасность взаимодействия.

Распространить полученные результаты на глобальную выборку без оговорок нельзя. Мешает этому ряд обстоятельств, ограничивающих универсальность выводов:

1. В выборку вошли студенты всего из трёх учебных заведений. Отбирали преимущественно студентов гуманитарных и технических специальностей.
2. Дизайн исследования – кросс-секционный. Данные собирались в один момент времени, а значит причинно-следственные связи между социальным капиталом и психологической безопасностью установить нельзя.
3. Метод опирается на самоотчёт. Это его слабое место. Респонденты нередко приукрашивают собственные ответы, стараясь выглядеть в глазах исследователя лучше, чем есть на самом деле. Поэтому итоговые данные могут заметно расходиться с реальным положением дел.
4. По гендерному составу выборка неоднородна. Поэтому распространять полученные выводы на всю совокупность студентов приходится с осторожностью.

Дальнейшее изучение темы стоит вести через лонгитюдные исследования. Они покажут, как социальный капитал и психологическая безопасность меняются на протяжении всего периода обучения. Выборку стоит расширить, включив в неё студентов других специальностей и вузов. Отдельного внимания заслуживает детальный анализ факторов и условий, при которых социальный капитал формируется в цифровой среде вуза. Это и поможет разграничить характеристики конструкта как личностного образования и как академического потенциала.

Проведенный анализ позволяет заключить: социальный капитал выступает важным ресурсом психологической безопасности студентов в цифровой образовательной среде высшей школы. В ходе исследования получены следующие результаты:

1. Обнаружена положительная взаимосвязь. Социальный капитал связан со всеми показателями психологической безопасности: защищенность ($\rho = 0{,}41$, $p < 0{,}001$), удовлетворенность ($\rho = 0{,}36$, $p < 0{,}001$), референтность ($\rho = 0{,}33$, $p < 0{,}001$). Уровень значимости высок.

2. Подтвержден буферный эффект. Социальный капитал работает в отношении цифровых рисков. Показано, что конструкт ослабляет подверженность студентов кибербуллингу ($\rho = -0{,}35$, $p < 0{,}001$). Ослабляет он и подверженность информационной перегрузке ($\rho = -0{,}29$, $p = 0{,}003$), цифровой тревожности ($\rho = -0{,}31$, $p < 0{,}001$).

3. Доказана роль социального капитала. Он важнейший фактор психологической безопасности в цифровой среде ВУЗа ($\beta = 0{,}31$, $p < 0{,}001$). Сохраняется эта роль и с поправкой на возраст, курс и пол, что свидетельствует о её значимом ресурсном характере.

Социальный капитал, следовательно, – механизм важнейший. Именно он обеспечивает рост и сохранение психологической безопасности студентов в ситуации усиливающейся цифровизации образования.

Список источников

1. *Баева И.А., Кондакова И.В., Соколова М.-Е.-Л.С., Степанова Ю.С.* Особенности личностных ресурсов психологической безопасности студентов разных уровней образования в напряженной социальной среде // Психолого-педагогические исследования. – 2025. – Т. 17, № 2. – С. 3-21. – DOI: 10.17759/psyedu.2025170201.

2. *Баева И.А.* Психологическая безопасность в образовании: монография. – Санкт-Петербург: Союз, 2002. – 271 с.

3. *Бояршинов А.С., Дудорова Е.В.* Характеристики психологической безопасности образовательной среды в связи с чертами личности студентов // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. – 2026. – № 1(16). – С. 56-63. – DOI: 10.17072/2949-5601-2026-1-56-63.

4. *Водопьянова Н.Е.* Психодиагностика стресса. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 336 с.

5. *Гриценко В.В., Резник А.Д., Израйловиц Р., Константинов В.В., Гужва И.В.* Ценности как психологический ресурс студентов России и Казахстана при совладении со страхом перед COVID-19 // Экспериментальная психология. – 2023. – Т. 16, № 1. – С. 119–135. – DOI: 10.17759/exppsy.2023160107.

6. *Дунаева Н.И.* Эмпирические результаты сопротивляемости личности студентов в современной социальной среде // Вестник Мининского университета. – 2026. – Т. 14, № 2. – С.13. DOI: 10.26795/2307-1281-2026-14-2-13.

7. *Зборовский Г.Е., Амбарова П.А., Шаброва Н.В.* Тернистый путь учащейся молодежи к образовательной успешности // Педагогический журнал Башкортостана. – 2021. – № 3(93). – С. 11-28.

8. *Краева В.С., Жданова С.Ю.* Личностные детерминанты психологической безопасности студентов в среде вуза // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2025. – № 217. – С. 176–187. – DOI: 10.33910/1992-6464-2025-217-176-187.

9. *Лактионова Е.Б., Кондакова И.В., Тузова А.С.* Сравнительный анализ восприятия психологической безопасности образовательной среды вуза российскими и китайскими

студентами // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2026. – № 3(253). – С. 291-298. – DOI: 10.5930/1994-4683-2026-3-281-288.

10. *Морозова И.С., Каргина А.Е., Гриненко Д.Н., Кондакова И.В., Медовикова Е.А.* Формирование психологической безопасности у студентов посредством развития самоуправляющих механизмов личности // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2021. – Т. 11, № 3. – С. 42-57. – DOI: 10.15293/2658-6762.2103.03.

11. *Рассказова Е.И., Леонтьев Д.А.* Жизнестойкость как составляющая личностного потенциала // Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. – Москва: Смысл, 2011. – С. 178-209.

12. *Требушенкова О.Ю.* Влияние характеристик ценностно-смысловой сферы на личностную психологическую безопасность студента // Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития: материалы VII Международ. науч. - практ. конф. (Тула, 15-16 окт. 2025 г.). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 94-96.

13. *Bandura A.* Self-efficacy: The exercise of control. – New York: W.H. Freeman, 1997. – 604 p.

14. *Carver C.S., Connor-Smith J.* Personality and coping // Annual Review of Psychology. – 2010. – Vol. 61. – P. 679-704. – DOI: 10.1146/annurev.psych.093008.100352.

15. *Edmondson A.C.* Psychological safety and learning behavior in work teams // Administrative Science Quarterly. – 1999. – Vol. 44, No. 2. – P. 350-383. – DOI: 10.2307/2666999.

16. *Hobfoll S.E.* Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress // American Psychologist. – 1989. – Vol. 44, No. 3. – P. 513-524. – DOI: 10.1037/0003-066X.44.3.513.

17. *Kahu E.R., Nelson K.* Student engagement in the educational interface: understanding the mechanisms of student success // Higher Education Research & Development. – 2018. – Vol. 37, No. 1. – P. 58-71. – DOI: 10.1080/07294360.2017.1344197.

18. *Rokeach M.* The Nature of Human Values. – New York: Free Press, 1973. – 438 p.

19. *Schwarzer R., Knoll N.* Functional roles of social support within the stress and coping process: A theoretical and empirical overview // International Journal of Psychology. – 2007. – Vol. 42, No. 4. – P. 243-252. – DOI: 10.1080/00207590701396641.

References

1. *Baeva, I.A., Kondakova I.V., Sokolova M.-E.-L.S., Stepanova Yu.S.* Features of personal resources of psychological safety of students of different levels of education in a tense social environment. *Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya* = Psychological and pedagogical research. 2025; 17(2): 3-21. – DOI: 10.17759/psyedu.2025170201. (In Russian)

2. *Baeva I.A.* Psychological safety in education: monograph. St. Petersburg: Soyuz, 2002. 271 s. (In Russian)

3. *Boyarshinov A.S., Dudorova E.V.* Characteristics of the psychological safety of the educational environment in connection with the personality traits of students. *Social'nye i gumanitarnye nauki: teoriya i praktika* = Social and humanitarian sciences: theory and practice. 2026; 16(1): 56-63. – DOI: 10.17072/2949-5601-2026-1-56-63. (In Russian)

4. *Vodopyanova N.E.* Psychodiagnostics of stress. St. Petersburg: Peter, 2009. 336 p. (In Russian)

5. *Gritsenko V.V., Reznik A.D., Izrajlovic R., Konstantinov V.V., Guzhva I.V.* Values as a psychological resource for students of Russia and Kazakhstan while coping with fear of COVID-19. *Eksperimental'naya psihologiya* = Experimental psychology. 2023; 16(1): 119-135. – DOI: 10.17759/exppsy.2023160107. (In Russian)

6. *Dunaeva N.I.* Empirical results of student personality resistance in the modern social environment. *Vestnik Mininskogo universiteta* = Bulletin of Mininsky University. 2026; 14(2): 13

DOI: 10.26795/2307-1281-2026-14-2-13. (In Russian)

7. *Zborovsky G.E., Ambarova P.A., Shabrova N.V.* Thorny path of students to educational success. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana* = Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2021; 93 (3): 11-28. (In Russian)

8. *Kraeva V.S. Zhdanova S.Yu.* Personal determinants of the psychological safety of students among the university. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena* = Izvestia Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen. 2025; (217): 176-187. – DOI: 10.33910/1992-6464-2025-217-176-187. (In Russian)

9. *Laktionova E.B., Kondakova I.V., Tuzova A.S.* Comparative analysis of the perception of the psychological safety of the educational environment of the university by Russian and Chinese students. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena* = Izvestia Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen. 2026; 253(3): 291-298 – DOI: 10.5930/1994-4683-2026-3-281-288. (In Russian)

10. *Morozova I.S., Kargina A.E., Grinenko D.N., Kondakova I.V., Medovikova E.A* Formation of psychological safety in students through the development of self-governing personality mechanisms. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University. 2021; 11(3): 42-57. – DOI: 10.15293/2658-6762.2103.03. (In Russian)

11. *Rasskazova E.I., Leont'ev D.A*. Resilience as a component of personal potential. In: *Personal potential: structure and diagnosis*/ed. D.A. Leontief. Moscow: Meaning, 2011. Pp. 178-209. (In Russian)

12. *Trebushenkova O.Y.* Influence of the characteristics of the value-semantic sphere on the personal psychological safety of the student. In: *Psychologically safe educational environment: design problems and development prospect*s: materials of the VII International. Scientific-practical conf. (Tula, Oct 15-16, 2025). Cheboksary: Publishing House "Spread", 2025. S. 94-96. (In Russian)

13. *Bandura A.* Self-efficacy: The exercise of control. New York: W.H. Freeman, 1997. 604 p. (In English)

14. *Carver C.S., Connor-Smith J.* Personality and coping. *Annual Review of Psychology*. 2010; (61): 679-704. – DOI: 10.1146/annurev.psych.093008.100352. (In English)

15. *Edmondson A.C.* Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*. 1999; 44(2): 350-383. – DOI: 10.2307/2666999. (In English)

16. *Hobfoll S.E.* Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*. 1989; 44(3): 513-524. – DOI: 10.1037/0003-066X.44.3.513. (In English)

17. *Kahu E.R., Nelson K.* Student engagement in the educational interface: understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*. 2018; 37(1): 58-71. – DOI: 10.1080/07294360.2017.1344197. (In English)

18. *Rokeach M.* The Nature of Human Values. New York: Free Press, 1973. 438 p. (In English)

19. *Schwarzer R., Knoll N*. Functional roles of social support within the stress and coping process: A theoretical and empirical overview. *International Journal of Psychology*. 2007. 42(4): 243-252. – DOI: 10.1080/00207590701396641. (In English)

Заявленный вклад авторов статьи:

Ирина Геннадьевна Колесникова – дизайн исследования и научное руководство, критический анализ текста, обеспечение ресурсами.

Петрова Нина Сергеевна - подбор диагностического инструментария, сбор данных, анализ полученных результатов, оформление статьи.

Татьяна Юрьевна Медведева – теоретический анализ литературы по проблеме исследования, анализ полученных результатов, оформление статьи.

The declared contribution of the authors of the article:

Irina G. Kolesnikova – study design and scientific supervision, critical analysis of the text, provision of resources.

Nina S. Petrova – selection of diagnostic tools, data collection, analysis of the results, manuscript preparation.

Tatyana Y. Medvedeva – theoretical analysis of the literature on the research topic, analysis of the results, manuscript preparation.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Authors read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию 21.07.2026; одобрена после рецензирования 28.08.2026; принята к публикации 15.09.2026

The article was submitted 21.07.2026; approved after reviewing 28.08.2026; accepted for publication 15.09.2026.

ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА
EDUCATION AND CULTURE

Педагогический журнал Башкортостана. 2026. № 3. С. 103-115.
Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2026; (3): 103-115.

ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА

Научная статья
УДК 374.7
DOI 10.21510/ 1817-3292_ 2026_113_3_103_115

МОДЕЛЬ ПРИОБЩЕНИЯ УЧАЩИХСЯ К ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫМ ЦЕННОСТЯМ ЧЕРЕЗ ФОЛЬКЛОР В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН

Александр Степанович Кобыскан,
Институт стратегических исследований Академии наук Республики Башкортостан, Уфа, Россия, sgtpepper1989@yandex.ru, ORCID 0000-0001-6454-2659

Аннотация. Статья посвящена разработке и обоснованию модели приобщения учащихся к традиционным духовно-нравственным ценностям через фольклор в поликультурной образовательной среде Республики Башкортостан. Актуальность исследования обусловлена необходимостью реализации Указа Президента РФ № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» в условиях этнокультурного разнообразия региона. Цель работы – представить научно-методическую модель, преодолевающую разрыв между фольклорным наследием и современной молодёжной средой. Методами исследования выступили анализ нормативных документов, экспертные интервью, моделирование и кейс-стади. В результате предложена трехуровневая модель, интегрирующая содержательный, технологический и организационно-событийный блоки, основанная на принципах практико-ориентированности, возрастной дифференциации, диалогической поликультурности и деятельностного подхода. Научная новизна заключается в системном представлении фольклора как инструмента ценностного ориентирования в поликультурном регионе. Практическая значимость модели состоит в её применимости для разработки учебных программ, внеурочной деятельности и сетевого взаимодействия образовательных, научных и культурных учреждений. Делается вывод о том, что предложенная модель через глубокое эмоциональное и интеллектуальное освоение традиционных ценностей способствует формированию общероссийской гражданской идентичности.

Ключевые слова: фольклор, духовно-нравственные ценности, поликультурная среда, Республика Башкортостан, образовательная модель, этнокультурное образование, практико-ориентированный подход, гражданская идентичность

Благодарность: Исследование выполнено в рамках научно-исследовательской работы по государственному заданию на тему «Современное языковое пространство Республики Башкортостан в аспекте полилингвизма и постграмотности».

Для цитирования: Кобыскан А.С. Модель приобщения учащихся к духовно-нравственным ценностям через фольклор в условиях поликультурной среды Республики Башкортостан // Педагогический журнал Башкортостана. 2026. № 3 (113). С. 103-115.

© Кобыскан А.С., 2026

EDUCATION AND CULTURE

Original article

A MODEL FOR INTRODUCING STUDENTS TO SPIRITUAL AND MORAL VALUES THROUGH FOLKLORE IN THE MULTICULTURAL ENVIRONMENT OF THE REPUBLIC OF BASHKORTOSTAN

Alexandr S. Kobyskan,
Strategic Studies Institute in Bashkortostan Academy of Sciences, Ufa, Russia, sgtpepper1989@yandex.ru, ORCID 0000-0001-6454-2659

Abstract. The article is devoted to the development and justification of a model for introducing students to traditional spiritual and moral values through folklore in the multicultural educational environment of the Republic of Bashkortostan. The relevance of the study is due to the need to implement Presidential Decree No. 809 "On the approval of the Foundations of State Policy for the preservation and strengthening of traditional Russian spiritual and moral values" in the context of the region's ethno-cultural diversity. The purpose of the work is to present a scientific and methodological model that bridges the gap between folklore heritage and the modern youth environment. Research methods included analysis of regulatory documents, expert interviews, modeling, and case studies. As a result, a three-level model is proposed that integrates content, technological, and organizational-event blocks, based on the principles of practice-oriented approach, age differentiation, dialogic multiculturalism, and activity-based approach. The scientific novelty lies in the systemic representation of folklore as a tool for value orientation in a multicultural region. The practical significance of the model lies in its applicability for the development of educational programs, extracurricular activities, and network interaction of educational, scientific, and cultural institutions. It is concluded that the proposed model contributes to the formation of an all-Russian civic identity through deep emotional and intellectual assimilation of traditional values.

Keywords: folklore, spiritual and moral values, multicultural environment, Republic of Bashkortostan, educational model, ethnocultural education, practice-oriented approach, civic identity.

Acknowledgments: The study was carried out as part of the research work on the state assignment on the topic "The Modern Language Space of the Republic of Bashkortostan in the Aspect of Multilingualism and Post-Literacy".

For citing: Kobyskan A.S. A model for introducing students to spiritual and moral values through folklore in the multicultural environment of the Republic of Bashkortostan. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana* = Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2026; 2026; 113 (3): 103-115.

Введение. Современная государственная политика Российской Федерации, закреплённая в Указе Президента № 809 от 09.11.2022 [1], определяет традиционные духовно-нравственные ценности в качестве основы общероссийской гражданской идентичности. В этой связи принципиальное методологическое значение приобретает культурно-историческая теория Л.С. Выготского [2]. Развитие высших психических функций, по Выготскому, представляет собой процесс интериоризации: когда внешние, социальные формы деятельности постепенно становятся внутренними психическими процессами [2, с. 224]. Именно этот механизм «вращивания» культурных форм в структуру личности лежит в основе приобщения к духовно-нравственным ценностям.

В работах С.Б. Адоньевой [3] и Б.Н. Путилова [4] фольклор рассматривается как носитель культурного кода и инструмент передачи коллективной памяти, что созвучно нашему пониманию фольклора как средства ценностного ориентирования. Лингвокультурологический потенциал фольклорных текстов, раскрываемый в исследованиях В.В. Воробьёва [5] и В.А. Масловой [6], позволяет рассматривать народные песни и обряды как носители языковой картины мира, формирующей ценностные ориентации личности. Отдельные модели использования народного творчества в этнопедагогике, описанные И.И. Валеевым [7] и Г.Н. Волковым [8], а также современные практики бытования фольклора [9; 10; 11] и его адаптации в цифровой среде [12] создают необходимый эмпирический и теоретический фундамент для разработки предлагаемой модели.

Актуальность проблемы приобщения подрастающего поколения к традиционным ценностям через фольклор находит широкое отражение в современных педагогических исследованиях. Так, О.К. Николаева и Е.В. Ситникова [13] рассматривают русский народный фольклор как эффективное средство приобщения детей к общечеловеческим ценностям и акцентируют его нравственный потенциал. А.Е. Баранова и Н.С. Подорящая [14], а также О.В. Седых [15] сосредоточиваются на музыкальном фольклоре и подчёркивают его роль в приобщении старших дошкольников к истокам народной культуры, причём О.В. Седых обосновывает необходимость «погружения» в традицию в условиях дополнительного образования. М.А. Собина и Е.Н. Тимрякова [16], а также Т.Н. Старкова [17] подтверждают результативность использования малых фольклорных жанров в работе с детьми младшего школьного и дошкольного возраста для формирования национального самосознания. Вместе с тем исследователи фиксируют и системные проблемы, затрудняющие этот процесс. И.В. Фролова [18] выделяет как общекультурные вызовы (влияние массовой культуры, утрата коллективных форм досуга), так и организационные (дефицит компетентных кадров, недостаток учебно-методических ресурсов). С.Д. Томилова и Ю.Г. Гладкова [19] на примере дошкольного образования показывают, что эффективное формирование духовно-нравственных ценностей возможно при интеграции художественной литературы и фольклора, однако эта интеграция чаще всего ограничивается рамками отдельных занятий. В целом, существующие исследования последних лет убедительно доказывают педагогический потенциал фольклора, но носят преимущественно фрагментарный характер: они сосредоточены на определённых возрастных группах (преимущественно дошкольники и младшие школьники), на отдельных жанрах (музыкальный или словесный фольклор) и не предлагают целостной, масштабируемой модели, учитывающей специфику поликультурного региона. В отличие от них, настоящее исследование представляет комплексную трёхуровневую модель, охватывающую все ступени образования (от дошкольного до старшего школьного возраста), интегрирующую содержательный, технологический и организационный

компоненты и адаптированную к условиям Республики Башкортостан. Это позволяет преодолеть разрыв между традиционным наследием и современной молодёжной средой, а также выстроить системную работу по формированию общероссийской гражданской идентичности на основе диалога этнокультурных традиций, что составляет научную новизну и практическую значимость предлагаемой разработки.

Мы можем отметить, что эффективная интеграция фольклорного наследия в образовательное пространство поликультурного региона требует сочетания системного научного анализа (лингвокультурологического, сравнительного), практико-ориентированных педагогических технологий и создания соответствующей социокультурной среды. Однако существующие исследования и практики, как правило, сосредотачиваются либо на теоретическом осмыслении наследия, либо на описании отдельных мероприятий, без выстраивания целостной модели, преодолевающей разрыв между академическим знанием, традицией и восприятием современной молодёжи. Особенно слабо изучен механизм «культурного перевода» традиционных ценностей, закодированных в фольклоре, на язык цифровой эпохи в условиях поликультурного класса. Данная работа призвана восполнить этот пробел.

Цель данной статьи – представить и научно обосновать комплексную модель приобщения учащихся к духовно-нравственным ценностям через фольклор, разработанную для условий поликультурной образовательной среды Республики Башкортостан. Исследование является логическим продолжением проведённого нами изучения аспектов приобщения обучающихся младшей школы к родной культуре [20].

Методологическую базу исследования составили три взаимодополняющих подхода.

Культурно-исторический подход (Л.С. Выготский) позволяет рассматривать фольклор как знак, являющийся элементом культуры, в котором объективируются сложившиеся формы поведения [2]. Процесс присвоения ценностей через фольклор трактуется как путь от социального к индивидуальному. При этом, как подчёркивал М.М. Бахтин, диалогическое понимание есть понимание активное, творческое [21]. Мифопоэтический подход В.Н. Топорова [22] позволяет рассматривать фольклорные образы как архетипические структуры, формирующие ценностное сознание.

Деятельностный подход акцентирует роль практики, поскольку «психические функции человека на каждой ступени развития действуют не бессистемно... а в определенной системе, направляемые определенными... стремлениями, влечениями и интересами» [2, с. 6]. В контексте нашего исследования это означает, что ценностные ориентации не транслируются в готовом виде, а формируются через субъект-значимую деятельность по освоению фольклорного наследия. Согласно А.Н. Леонтьеву, личность есть продукт общественно-исторического и онтогенетического развития человека [23], следовательно, приобщение к ценностям через фольклор должно быть

выстроено как поэтапное восхождение от внешних форм культурной практики к внутренним личностным смыслам.

Этнопедагогический подход (Г.Н. Волков) определяет предмет исследования – приобщение учащихся к духовно-нравственным ценностям через фольклор в поликультурной среде региона. Собственно, этнопедагогика есть «наука об эмпирическом опыте этнических групп в воспитании и образовании детей, о морально-этических и эстетических воззрениях на исконные ценности семьи, рода, племени, народности, нации» [8, с. 4]. Данный подход ориентирует на выявление педагогического потенциала фольклора как концентрированного выражения народного идеала совершенного человека. Фольклорные традиции, зафиксированные в обрядовой культуре, выступают формой трансляции этнокультурного опыта.

Материалы и методы исследования. Разработка модели осуществлена на основе анализа результатов научно-исследовательской работы «Фольклор в поликультурном пространстве Республики Башкортостан», проведённой в 2025 г., и явилась основой исследования языкового пространства Башкортостана в 2026 г. Эмпирическую базу составили: данные лингвокультурологического и контент-анализа корпусов русских народных песен сёл Красный Зилим и Красный Яр; результаты серии экспертных интервью с педагогами и работниками культуры (n=18); кейс-стади успешных практик (проект «Сердце Урала», фестиваль «Иван Купала» в с. Балтика, деятельность фольклорных ансамблей); ассоциативный эксперимент с учащимися. В процессе работы применялись методы моделирования, теоретического обобщения и сравнительного анализа.

Результаты исследования. В ходе проведённой нами исследовательской работы была разработана трехуровневая практико-ориентированная модель приобщения учащихся к духовно-нравственным ценностям через фольклор. Она формирует целостную педагогическую систему, предназначенную для условий поликультурной образовательной среды Республики Башкортостан. Её концептуальный каркас базируется на конвергенции четырёх взаимосвязанных методологических подходов, выведенных из комплексного анализа эмпирических данных и теоретических положений представленного научного отчета. Первым и фундаментальным является аксиологический подход, который трактует фольклор как концентрированный аксиологический код. Этот подход опирается на результаты лингвокультурологического анализа корпусов русских народных песен сёл Красный Зилим и Красный Яр, частотный анализ лексики которых выявил устойчивое семантическое ядро, сформированное концептами «семья», «верность», «труд», «справедливость», «вера». Цель педагогического процесса в рамках модели заключается в глубокой аксиологической интерпретации фольклорных текстов и практик, направленной на перевод коллективных культурных смыслов, закодированных в эпических сюжетах (таких как «Урал-батыр»), календарных обрядах (Масленица, Иван Купала) и

песенных нарративах, в личностные ценностные ориентиры каждого обучающегося.

Второй ключевой подход – деятельностно-практический, утверждающий «проживание» в качестве основного механизма интериоризации ценностей. Эмпирические данные серии экспертных интервью однозначно указывают на неэффективность репродуктивно-просветительских методов, ведущих к фрагментарности знаний и поверхностному интересу, что особенно ярко проявилось в анализе современного бытования фольклора. Модель строится на тезисе, что подлинное присвоение ценностей происходит исключительно в процессе субъектно-значимой деятельности. Это предполагает переход от пассивного изучения фольклора как объекта к активной работе с фольклором как с живым языком и материалом в исследовательской, творческой, проектной и социальной практике. Данный вывод находит своё эмпирическое подтверждение в успешных кейсах, детально проанализированных в отчёте: в проекте «Сердце Урала», игровая механика которого обеспечила глубокое погружение в мир эпоса «Урал-Батыр»; в практике СДК с. Ломовка Белорецкого района через создание ритуальных кукол-«обидушек», которое является актом символического очищения и эмоционального прояснения; в ассоциативном эксперименте с текстами русских народных песен с. Красный Яр, показавшем, что именно эмоциональное «проживание» текста через цвет, образ и персональную ассоциацию формирует глубокий личностный отклик.

Третьим основанием модели выступает культурно-диалогический (поликультурный) подход, который операционализирует специфику среды Республики Башкортостан, в которой, как показано в анализе фольклорных практик, традиции различных народов естественным образом переплетаются и сосуществуют. В процессе разработки модели мы сознательно отошли от принципа изолированного изучения этнических традиций: вместо этого предполагаем их сопоставительный анализ и содержательный диалог. Образовательная задача – через сравнение сюжетов, образных систем и ценностных конструктов (например, эпических героев тюркского «Урал-батыра» и русских былинных богатырей, мифологических картин мира тюркских, славянских и финно-угорских народов) выявить уникальные культурные коды и общее ценностное ядро. Этот принцип находит своё прямое отражение в практиках, зафиксированных экспертами из числа руководителей фольклорных ансамблей: например, в ситуациях, когда дети разных этносов вместе колядуют на Рождество или участвуют в обряде Ивана Купала в с. Балтика. Это способствует формированию гражданской идентичности, основанной на принципе единства в многообразии.

Четвёртый, интегрирующий подход – возрастно-дифференцированный и средовой, который постулирует, что эффективность модели детерминирована точным соответствием педагогических форм психологическим особенностям возраста обучающихся. На основе эмпирических данных экспертных интервью выстраивается непрерывная образовательная вертикаль. Для дошкольного и

младшего школьного возраста наиболее эффективными являются сенсорно-игровые, эмоциональные формы: народные игры, простые хороводы, тактильное творчество по мотивам орнамента, слушание сказок. Подростковый возраст, характеризующийся выраженной потребностью в социальной самореализации и идентификации, требует смещения акцента на ансамблевые формы (фольклорный театр, музыкальные коллективы), исследовательские и медийные проекты (создание подкастов, влогов), дающие возможность признания в среде сверстников. Для старшего школьного и студенческого возраста наиболее релевантными становятся аналитическая и проектная деятельность, менторство (в роли «культурных переводчиков» для младших) и социальное проектирование (организация событий, волонтёрство в музеях), обеспечивающие ощущение личностной и общественной значимости.

Структурно-содержательная архитектура модели реализуется через трехуровневую систему, интегрирующую содержательное наполнение, технологический инструментарий и организационную инфраструктуру, элементы которой были апробированы и описаны в различных фрагментах исследования. Содержательный компонент «Фольклор как интегративный образовательный ресурс» обеспечивает научное наполнение модели и реализуется на двух взаимосвязанных уровнях, что позволяет преодолеть фрагментарность, отмеченную экспертами. Интегративный урочный уровень предполагает включение фольклорного материала в основные дисциплины через систему тематических модулей, разработанных на основе материалов отчёта. Например, в литературе это может быть модуль «Эпос как модель мира: “Урал-батыр” и русские былины»; в истории – «Традиционное право и социальные нормы в фольклоре» на основе анализа песен о рекрутчине и семейных конфликтах; в музыке – «Языковая специфика и мелодика русских песен Башкортостана»; в технологии – «Символика традиционного ремесла в орнаменте и костюме» с опорой на коллекции ансамблей «Берестиночка» и «Хэтирә». Это обеспечивает межпредметность и преодоление маргинализации фольклора как «дополнительного» материала. Углубленный внеурочный уровень (профильный класс или кружок) призван создать системообразующее ядро для мотивированных учащихся, по аналогии с предложенным перспективным проектом. Его программа включает теоретический модуль (эпос, мифология, жанры), практико-исследовательский (полевая работа по фиксации диалектизмов, контент-анализ текстов), творческо-прикладной (студии традиционного ремесла и исполнительского искусства) и экспедиционно-иммерсивный (этнографические выходы, участие в календарных праздниках).

Технологический компонент «Механизмы актуализации и культурного перевода» нацелен на преодоление семиотического и мотивационного разрыва между традиционным культурным кодом и современным сознанием. Он включает создание цифровой экосистемы («Digital фольклор») – единого онлайн-ресурса, выполняющего функции навигатора (интерактивная карта), архива (медиатека), конструктора (геймифицированные курсы) и площадки для

пользовательского контента. Внедрение проектно-деятельностных технологий ставит учащихся в позицию создателей-интерпретаторов, осуществляющих «культурный перевод» через медиапроекты (влоги, подкасты), творческие проекты (комиксы, аранжировки по модели группы Ay-Yola) и социальные проекты. Важным элементом является технология подготовки «культурных переводчиков» – системная работа по формированию кадрового медиативного звена из числа как приглашённых экспертов (дизайнеров, музыкантов), так и самих учащихся-старшеклассников, что повышает уровень доверия в молодёжной среде.

Организационно-управленческий компонент «Создание целостной воспитательной среды» определяет инфраструктурные условия для системной и непрерывной работы, недостаток которой был выявлен в экспертных интервью. Он предполагает формирование внутришкольной событийной системы через закрепление в календаре регулярных мероприятий (фестиваль «Этнокультурная мозаика», научно-практическая конференция). Ключевое значение имеет выстраивание межпоколенческого и сетевого взаимодействия: формализация связей с носителями традиций (мастерами, исполнителями) и установление партнёрства с вузами (для научно-методической поддержки), учреждениями культуры (как ресурсной базы) и национально-культурными центрами (для координации и экспертизы). Такая сеть, примеры которой видны в деятельности ИКЦ в с. Балтика, призвана снять институциональную изолированность школы и интегрировать её в региональную систему сохранения наследия.

Обсуждение научной новизны, ограничений и условий реализации модели позволяет оценить её потенциал и риски: разработана целостная система, которая интегрирует фольклор в качестве стержневого компонента ценностного воспитания в поликультурной школе на основе эмпирически выверенных данных. Предложена оригинальная трехуровневая структура, синтезирующая содержательную интеграцию, цифровую актуализацию и средовое проектирование. Практическая значимость модели состоит в том, что она служит конкретным инструментом реализации государственной политики в сфере традиционных ценностей на региональном уровне, школам предлагается алгоритм действий от разработки учебных модулей до построения сетевого взаимодействия. Фольклор в данной модели выступает инструментом овладения собственными психологическими процессами. Трехуровневая структура модели (содержательный, технологический, организационный блоки) отражает логику перехода от «интерпсихической» (социальной) формы бытования фольклора к «интрапсихической» (личностной) – от коллективного переживания через совместную деятельность к индивидуальному ценностному ориентиру.

Как подчёркивает Г.Н. Волков, «… судьбу каждого человека и любого народа в конечном счёте решают три любви – любовь к детям, любовь к труду, любовь к Родине» [8, с. 27], и именно эти константы составляют ценностное ядро, актуализируемое через фольклор. Эмпирические данные, полученные в ходе анализа песенных традиций русских сёл Красный Зилим и Красный Яр, а

также украинских и белорусских переселенческих общин, подтверждают, что в регионе сохраняется устойчивое семантическое ядро, коррелирующее с выделенными ценностными доминантами [9; 10; 11]. При этом этнопедагогические основы патриотического воспитания требуют учёта региональной специфики, что нашло отражение в содержательном блоке модели.

Трансформации малых песенных жанров в современном коммуникативном пространстве [12] указывают на необходимость технологического компонента модели, обеспечивающего «культурный перевод» традиционных форм на язык цифровой эпохи. Лингвокультурологический анализ [5; 6] позволяет выявить ценностные доминанты, закодированные в фольклорных текстах, что составляет основу содержательного компонента модели. Исследования С.Б. Адоньевой [3] и Б.Н. Путилова [4] подтверждают, что фольклор является системообразующим элементом народной культуры, аккумулирующим коллективный нравственный опыт.

Однако, как показал экспертный опрос, модель сталкивается с рядом внешних вызовов. Ключевым является кадровый риск «синдром энтузиаста» (прим. А.С.), то есть высокая зависимость от личной заинтересованности и компетенций конкретного педагога-организатора, что требует для подготовки специалистов создания программ повышения квалификации. Существенны ресурсные ограничения – дефицит финансирования для приобретения аутентичного инвентаря, создания цифровых продуктов и организации экспедиций. Институциональные барьеры, такие как высокая учебная нагрузка, формализация отчётности и ведомственные разграничения, затрудняют полноценную сетевую интеграцию. Также отмечается методический дефицит – отсутствие тиражируемых учебно-методических комплектов, адаптированных для поликультурных классов, особенно в части билингвальных методик.

Для минимизации указанных рисков и успешной апробации модели необходимы конкретные шаги: разработка и внедрение программы подготовки педагогов-медиаторов; создание механизмов государственно-частного партнёрства и грантовой поддержки для ресурсного обеспечения; инициация пилотного проекта (профильного класса или сетевой лаборатории) на базе городской и сельской школ при научно-методическом сопровождении вуза и координации со стороны Дома Дружбы народов РБ. Таким образом, представленная модель, при всех объективных сложностях, обладает значительным потенциалом для преобразования образовательного пространства Республики Башкортостан в эффективный инструмент формирования духовно-нравственной личности и общероссийской гражданской идентичности, основанной на глубоком понимании и уважении к культурному многообразию.

Выводы. Проведённое исследование позволило разработать и теоретически обосновать комплексную модель приобщения учащихся к традиционным духовно-нравственным ценностям через фольклор, адаптированную к специфике поликультурной образовательной среды Республики Башкортостан. Она включает в себя три взаимосвязанных

компонента: содержательный (интеграция фольклорного анализа в учебные дисциплины), технологический (цифровая актуализация и проектные методы «культурного перевода») и организационный (создание сетевой событийной среды). Это обеспечивает инструментарий для реализации Указа Президента РФ № 809 на региональном уровне.

Ключевым условием эффективности модели является её практико-ориентированный характер, который обеспечивает переход от пассивного изучения фольклора к его активному «проживанию» через исследовательскую, творческую и социальную деятельность учащихся.

Особенностью модели, учитывающей региональный контекст, является принцип диалогической поликультурности. Модель направлена на выявление общего ценностного ядра через сравнительный анализ и организацию совместной деятельности, что способствует формированию общероссийской гражданской идентичности.

Несмотря на структурную завершённость, успешная реализация модели сопряжена с внешними рисками, главными из которых являются кадровая и ресурсная зависимость. Для их минимизации необходима системная поддержка: разработка программ подготовки педагогов-медиаторов, создание механизмов ресурсного обеспечения и запуск пилотных проектов в рамках сетевого взаимодействия «школа – вуз – учреждение культуры».

Таким образом, теоретико-методологическим фундаментом модели выступает единство культурно-исторического, деятельностного и этнопедагогического подходов, что позволяет преодолеть разрыв между «архаической» формой фольклора и современным образовательным контекстом. Фольклор в поликультурной среде Республики Башкортостан становится тем механизмом, который опосредует переход от внешних культурных форм к внутренним личностным смыслам, превращая этнокультурное наследие в ресурс личностного развития и способом укрепления гражданской идентичности.

Реализация модели, опирающейся на принципы природосообразности и народности, а также на нормативные положения Указа Президента РФ № 809, позволяет выстроить системную работу по воспитанию подрастающего поколения в духе традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Опыт анализа восточнославянского песенного фольклора в Башкортостане подтвердил сохранение традиционных ценностных ориентиров в региональной культуре, что создаёт основу для дальнейшей апробации разработанной модели.

Список источников

1. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502 (дата обращения: 06.06. 2026).

2. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология / под ред. Д.Б. Эльконина. Москва: Педагогика, 1984. 432 с.

3. *Адоньева С.Б.* Прагматика фольклора. Санкт-Петербург: Издательство СПбГУ, 2004. 312 с.

4. *Путилов Б. Н.* Фольклор и народная культура. – Санкт-Петербург: Наука, 1994. 238 с.

5. *Воробьёв В.В.* Лингвокультурология: монография. Москва: Издательство РУДН, 2008. 336 с.

6. *Маслова В.А.* Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Академия, 2020. 208 с.

7. *Валеев И.И.* Этнопедагогические основы патриотического воспитания школьников (на материале Республики Башкортостан): дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 1998. 352 с.

8. *Волков Г.Н.* Этнопедагогика: учебник для студ. сред. и высш. педагог учеб. заведений. Москва: Академия, 1999. 168 с.

9. *Ахатова Ф.Г.* Восточнославянские песни в Башкортостане: собирание и исследование // Вестник Башкирского университета. 2006. № 4. С. 92-94.

10. *Карпухин И.Е.* Русская свадьба в Башкортостане: (состояние, поэтика, межэтнические взаимосвязи). Уфа: Стерлитамак: Ин-т истории, языка и лит. УНЦ РАН, 1999. 280 с.

11. *Померанцева Э.В.* Русское народное творчество в Башкирии / сост. С.И. Минц, Н.С. Полищук, Э.В. Померанцева. Уфа: Башкнигоиздат, 1957. 327 с.

12. *Тубалова И.В., Эмер Ю.А.* Социально обусловленные трансформации малых песенных жанров славянского фольклора в современном коммуникативном пространстве // Русин. 2015. № 3(41). С. 145-158.

13. *Николаева О.К., Ситникова Е.В.* Народный русский фольклор как средство приобщения детей к общечеловеческим ценностям // Вестник научных конференций. 2022. № 9-1(85). С. 84-86. *EDN WHSMJZ.*

14. *Баранова А.Е., Подорящая Н.С.* Музыкальный фольклор как средство приобщения детей старшего дошкольного возраста к истокам народной культуры // Мир детства и образование: сборник материалов XVI Международной научно-практической конференции (Магнитогорск, 18 мая 2022 года). Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова, 2022. С. 32-37. – EDN GOGNJY.

15. *Седых О.В.* Приобщение детей к русской народной культуре с помощью детского музыкального фольклора // Вестник Тюменского государственного института культуры. 2022. № 1(23). С. 59-63. EDN VWBTSB.

16. *Собина М.А., Тимрякова Е.Н.* Приобщение детей дошкольного возраста к истокам национальной русской культуры посредством народного фольклора // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2022. № 11. С. 483-486. EDN LLBCRT.

17. *Старкова Т.Н.* Фольклор как средство приобщения детей младшего школьного возраста к традиционной народной культуре // Материалы международного научного форума обучающихся «Молодежь в науке и творчестве»: сборник научных статей: в 6 частях (Гжель, 14 апреля 2021 года). Гжель: Гжельский государственный университет, 2021. Часть 5. С. 110-113. EDN TRSYNU.

18. *Фролова И.В.* Проблемы приобщения детей к традиционной народной культуре средствами фольклора // Психология и педагогика: история и современность: сборник научных статей. Ульяновск: ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство "Зебра"), 2025. С. 64-66. EDN OMUEVK.

19. *Томилова С.Д., Гладкова Ю.Г.* Формирование традиционных духовно-нравственных ценностей у детей дошкольного возраста в процессе приобщения к художественной литературе и фольклору // Традиции и инновации в педагогическом образовании: сборник научных трудов: в 2-х частях, Екатеринбург, 11 апреля 2025 года. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2025. С. 264-271. EDN KQOXSE.

20. *Кобыскан А.С.* Приобщение обучающихся младшей школы к родной культуре через призму социальной интеграции народов Башкортостана (на примере белорусов села Балтика) // Педагогический журнал Башкортостана. 2024. № 4 (106). С. 125-135. – DOI 10.21510/1817-3292-2024-106-4-125-135.

21. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. Москва: Искусство, 1979. 424 с.

22. *Топоров В.Н.* Миф. Ритуал. Символ. Образ: исследования в области мифопоэтического. Москва: Прогресс-Культура, 1995. 624 с.

23. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1975. 304 с.

References

1. Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii ot 09.11.2022 g. № 809 "Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoy politiki po sokhraneniyu i ukrepleniyu traditsionnykh rossiyskikh dukhovno-nravstvennykh tsennostey" URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502 (data obrashcheniya: 06.06. 2026). (In Russian)

2. *Vygotsky L.S.* Sobraniye sochineniy: V 6 t. T. 4. Detskaya psikhologiya / pod red. D. B. El'konina. Moskva: Pedagogika, 1984. 432 s. (In Russian)

3. *Adon'yeva S.B.* Pragmatika fol'klora. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo SPbGU, 2004. – 312 s. (In Russian)

4. *Putilov B.N*. Fol'klor i narodnaya kul'tura. Sankt-Peterburg: Nauka, 1994. 238 s. (In Russian)

5. *Vorob'yev V.V.* Lingvokul'turologiya: Monografiya. Moskva: RUDN, 2008. 336 s. (In Russian)

6. *Maslova V.A.* Lingvokul'turologiya: Ucheb. posobiye dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy. Moskva: Izdatel'skiy tsentr "Akademiya", 2020. 208 s. (In Russian)

7. *Valeev I.I.* Etnopedagogicheskiye osnovy patrioticheskogo vospitaniya shkol'nikov (na materiale Respubliki Bashkortostan): dis. … d-ra pedagog. nauk. Moskva, 1998. 352 s. (In Russian)

8. *Volkov G.N*. Etnopedagogika: Ucheb. dlya stud. sred. i vyssh. ped. ucheb. zavedeniy. Moskva: Izdatel'skiy tsentr "Akademiya", 1999. 168 s. (In Russian)

9. Akhatova F.G. Vostochnoslavyanskiye pesni v Bashkortostane: sobiraniye i issledovaniye. *Vestnik Bashkirskogo universiteta* = Bulletin of Bashkir University. 2006; (4): 92-94. (In Russian)

10. *Karpukhin I.E.* Russkaya svad'ba v Bashkortostane (sostoyaniye, poetika, mezhetnicheskiye vzaimosvyazi). Ufa: Sterlitamak: In-t istorii, yazyka i lit. UNTs RAN, 1999. 280 s. (In Russian)

11. *Pomerantseva E.V*. Russkoye narodnoye tvorchestvo v Bashkirii / sost. S.I. Mintz, N.S. Polishchuk, E.V. Pomerantseva. Ufa: Bashknigoizdat, 1957. 327 s. (In Russian)

12. *Tubalova I.V., Emer Yu.A.* Sotsial'no obuslovlennyye transformatsii malykh pesennykh zhanrov slavyanskogo fol'klora v sovremennom kommunikativnom prostranstve. Rusin = Rusin. 2015; 41(3): 145-158. (In Russian)

13. *Nikolaeva O.K., Sitnikova E.V.* Narodnyy russkiy fol'klor kak sredstvo priobshcheniya detey k obshchechelovecheskim tsennostyam. *Vestnik nauchnykh konferentsiy* = Bulletin of Scientific Conferences. 2022; 85(9-1): 84-86. EDN WHSMJZ. (In Russian)

14. *Baranova A.E., Podoryashchaya N.S.* Muzykal'nyy fol'klor kak sredstvo priobshcheniya detey starshego doshkol'nogo vozrasta k istokam narodnoy kul'tury. In: *Mir detstva i obrazovaniye*: sbornik materialov XVI Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Magnitogorsk, 18 maya 2022 goda. Magnitogorsk: Magnitogorskiy gosudarstvennyy tekhnicheskiy universitet im. G. I. Nosova, 2022. Pp. 32-37. EDN GOGNJY. (In Russian)

15. *Sedykh O.V.* Priobshcheniye detey k russkoy narodnoy kul'ture s pomoshch'yu detskogo muzykal'nogo fol'klora. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury* = Bulletin of Tyumen State Institute of Culture. 2022; 23(1): 59-63. EDN VWBTSB. (In Russian)

16. *Sobina M.A., Timryakova E.*N. Priobshcheniye detey doshkol'nogo vozrasta k istokam natsional'noy russkoy kul'tury posredstvom narodnogo fol'klora. *Vospitaniye i obucheniye detey mladshego vozrasta* = Education and Training of Young Children. 2022; (11): 483-486. EDN LLBCRT. (In Russian)

17. *Starkova T.N.* Fol'klor kak sredstvo priobshcheniya detey mladshego shkol'nogo vozrasta k traditsionnoy narodnoy kul'ture. In: *Materialy mezhdunarodnogo nauchnogo foruma obuchayushchikhsya "Molodezh' v nauke i tvorchestve*": sbornik nauchnykh statey v 6 chastyakh, Gzhel', 14 aprelya 2021 goda / Gzhel'skiy gosudarstvennyy universitet. Chast' 5. Gzhel': Gzhel'skiy gosudarstvennyy universitet, 2021. Pp. 110-113. EDN TRSYNU. (In Russian)

18. *Frolova I.V.* Problemy priobshcheniya detey k traditsionnoy narodnoy kul'ture sredstvami fol'klora. In: *Psikhologiya i pedagogika: istoriya i sovremennost'* : sbornik nauchnykh statey. Ul'yanovsk: IP Ken'shenskaya Viktoriya Valer'yevna (izdatel'stvo "Zebra"), 2025. Pp. 64-66. EDN OMUEVK. (In Russian)

19. *Tomilova S.D., Gladkova Yu.G.* Formirovaniye traditsionnykh dukhovno-nravstvennykh tsennostey u detey doshkol'nogo vozrasta v protsesse priobshcheniya k khudozhestvennoy literature i fol'kloru. In: *Traditsii i innovatsii v pedagogicheskom obrazovanii*: sbornik nauchnykh trudov. V 2-kh chastyakh, Yekaterinburg, 11 aprelya 2025 goda. Yekaterinburg: Ural'skiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet, 2025. Pp. 264-271. – EDN KQOXSE. (In Russian)

20. *Kobyskan A.S.* Priobshcheniye obuchayushchikhsya mladshey shkoly k rodnoy kul'ture cherez prizmu sotsial'noy integratsii narodov Bashkortostana (na primere belorusov sela Baltika). *Pedagogicheskiy zhurnal Bashkortostana* = Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2024; 106(4): 125-135. – DOI 10.21510/1817-3292-2024-106-4-125-135. (In Russian)

21. *Bakhtin M. M.* Estetika slovesnogo tvorchestva. Moskva: Iskusstvo, 1979. 424 s. (In Russian)

22. *Toporov V. N.* Mif. Ritual. Simvol. Obraz: Issledovaniya v oblasti mifopoeticheskogo. Moskva: Progress-Kul'tura, 1995. 624 s. (In Russian)

23. *Leont'yev A.N.* Deyatel'nost'. Soznaniye. Lichnost'. Moskva: Politizdat, 1975. 304 s. (In Russian)

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Author has read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию 30.06.2026; одобрена после рецензирования 10.08.2026; принята к публикации 15.09.2026.

The article was submitted 30.06.2026; approved after reviewing 10.08.2025.; accepted for publication 15.09.2026.

Педагогический журнал Башкортостана. 2026. № 3. С. 116-126.
Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2026; (3): 116-126.

ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА

Научная статья
УДК 374.7
DOI 10.21510/ 1817-3292_ 2026_113_3_116_126

ДИАЛОГ КУЛЬТУР РОССИИ И СТРАН АЗИАТСКО-ТИХООКЕАНСКОГО РЕГИОНА: ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ ФОРМАТЫ И ПРАКТИКИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Мария Валериевна Холина[1], Нина Федоровна Ильина[2], Татьяна Владимировна Седых[3]
[1] Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Красноярск, Россия, kspu@kspu.ru.
[2] ilinan@kspu.ru, ORCID 0000-0003-3323-8704
[3] sedykhtv@kspu.ru, ORCID 0000-0002-9862-5740

Аннотация. Статья направлена на научное обоснование институциональные форматов и представление на их основе эффективных практик взаимодействия России и стран Азиатско-Тихоокеанского региона. Проведен анализ теоретических источников по применению поликультурного подхода при организации взаимодействия молодежи России и стран Азиатско-Тихоокеанского региона.

Особое значение при организации такого взаимодействия приобретает создание поликультурной образовательной среды через институциональные форматы, поскольку они являются динамичными, выстраивающимися с учётом социокультурных, страновых, этнических и религиозных особенностей участников межкультурной коммуникации. В качестве примероов выступают центры открытого образования, цифровые платформы с интерактивным взаимодействием, экспертные площадки и т.п.

Также значимыми являются неформальные практики межкультурной коммуникации, основанные на равноправности партнёров, уважении их самобытности, событийности и сотворчестве. К таким форматам можно отнести фестивали, симпозиумы, форумы. Для них характерно погружение в насыщенную событиями поликультурную образовательную среду.

На материале Международного фестиваля «Гуманитарный диалог: Россия и страны Азиатско-Тихоокеанского региона» приведены конкретные примеры образовательных событий культурной, образовательной и социальной направленности, способствующих организации поликультурного диалога между молодежью России и стран Азиатско-Тихоокеанского региона.

Представленные форматы работы выступают отправной точкой для обсуждения и дальнейшего построения модели образовательного события в условиях поликультурной образовательной среды, практических инструментов её применения в образовательной практике России и стран Азиатско-Тихоокеанского региона.

Данный опыт может быть интересен для руководителей и сотрудников системы высшего и дополнительного образования, молодежной политики и организаторов образовательных и научных мероприятий.

Ключевые слова: взаимодействие, диалог, поликультурный подход, поликультурность, международный фестиваль, образовательное событие

© Холина М.В., Ильина Н.Ф., Седых Т.В., 2026

Благодарности: Работа выполнена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации по ресурсному и информационно-технологическому обеспечению образовательной деятельности и управления системой образования в целях организации и реализации мероприятий по распространению лучших практик российского образования в рамках международного сотрудничества в сфере образования, направленных на продвижение образования на русском языке, а также поддержку изучения русского языка в Индонезии.

Для цитирования: Холина М.В., Ильина Н.Ф., Седых Т.В. Диалог культур России и стран Азиатско-Тихоокеанского региона: институциональные форматы и практики взаимодействия // Педагогический журнал Башкортостана. 2026. № 3 (113). С. 116-126.

EDUCATION AND CULTURE

Original article

DIALOGUE OF CULTURES OF RUSSIA AND COUNTRIES OF THE ASIAN-PACIFIC REGION: INSTITUTIONAL FORMS AND PRACTICES OF INTERACTION

Maria V. Kholina[1], Nina F. Ilyina[2], Tatyana V. Sedykh[3]

[1] Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk, Russia, kspu@kspu.ru

2 ilinan@kspu.ru, ORCID 0000-0003-3323-8704

[3] sedykhtv@kspu.ru, ORCID 0000-0002-9862-5740

Annotation. The article aims to provide a scientific justification for institutional formats and to present, on their basis, effective practices for interaction between Russia and the countries of the Asia-Pacific region. An analysis was carried out of theoretical sources on the application of a multicultural approach in organizing interaction between young people from Russia and the countries of the Asia-Pacific region.

Creating a multicultural educational environment through institutional formats is of particular importance in organizing such interaction, as they are dynamic and are built taking into account the sociocultural, country-specific, ethnic, and religious characteristics of the participants in intercultural communication. Examples include open education centers, digital platforms with interactive engagement, expert platforms, and so on.

Informal practices of intercultural communication, which are based on the equality of partners, respect for their distinctiveness, eventfulness, and co-creation, are also significant. Such formats include

Keywords: interaction, dialogue, multicultural approach, multiculturalism, international festival, educational event

Acknowledgements: The work was carried out as part of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation for the resource and information-technological support of educational activities and the management of the education system, with the aim of organizing and implementing measures to disseminate the best practices of Russian education within the framework of international cooperation in the field of education, aimed at promoting education in the Russian language, as well as supporting the study of the Russian language in Indonesia.

For citation: Kholina M.V., Ilyina N.F., Sedykh T.V. Dialogue of cultures of Russia and countries of the Asian-Pacific region: institutional formats and practices of interaction

Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana = Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2026; 2026; 113 (3): 116-126.

Введение. Основными тенденциями мирового развития, всё больше оказывающими воздействие на геополитические процессы, являются глобализация всех сторон жизни человечества и становление многополярного мира. Государственная политика Российской Федерации при этом все более выражает направленность на развитие международных отношений со странами Азиатско-Тихоокеанского региона, создаются транснациональные корпорации, реализуются значимые межстрановые проекты. Это сказывается на многих сферах жизнедеятельности человека, в том числе на сферах образования и культуры. Причем, образованию в этом взаимодействии отводится главенствующая роль, как институту воспитания и производства людей новой формации, способных к проектному и проблемно-задачному управлению, институту создания новых технологий развития мышления и деятельности, сохранения традиций своего народа, понимания, принятия и уважения самобытности партнёров из других стран.

Отметим, что к обсуждаемой в статье проблематике учёные обращаются крайне редко. Чаще всего, исследуются возможности дипломатии, экономического сотрудничества, гуманитарного взаимодействия, академической мобильности [1, с.70; 2, с. 47-48; 3, с. 14; 4, с 93].

Методология исследования. Целью исследования является научное обоснование институциональные форматов и представление на их основе эффективных практик взаимодействия России и стран Азиатско-Тихоокеанского региона.

Исследование построено с использованием в качестве основного метода сравнительного анализа образовательных и культурных особенностей России и стран Азиатско-Тихоокеанского региона (на примере Республики Индонезии и Китайской Народной Республики), так как данные страны имеют общие черты: сильную роль государства в образовании, ориентацию на воспитание гражданственности, внимание к культуре как источнику духовно-нравственных ценностей. Также нами использовались методы моделирования и педагогического эксперимента.

В методологическую основу исследования положены поликультурный и средовой подходы.

Базовым в поликультурном подходе является феномен «поликультурность». В науке нет единой трактовки данного феномена. Данный феномен рассматривается как проявление в условиях диалога культур культурной самобытности личности (В.А. Адольф, А.С. Ильин, Г.Н. Казакова); как способность человека интегрировать в представлениях различные культурные смыслы в условиях многообразия культур (В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко, Л.Д. Панова, В.В. Смирнова); как взаимодействие представителей различных культур, направленное на формирование у них способности к

межкультурному диалогу (П.С. Ломаско, Н.Ф. Ильина, А.А. Дьячук,) [5, с.9; 6, с.25; 7, с.2245; 8, с.147; 9, с.36]. Как справедливо отмечает А.С. Ахиезер в контексте поликультурного подхода для России остаётся важным наличие баланса между традиционными духовно-нравственными ценностями и необходимостью динамичного социально-экономического развития в условиях неопределённости [10, с.498]. По мнению О.Н. Астафьевой ключевая роль в поликультурном подходе отводится событийности и реализуется данный подход в формате событий [11, с.23].

Обобщение приведенных выше позиций позволяет сделать вывод о том, что с одной стороны, только в условиях поликультурности понимается и ощущается человеком собственная идентичность, с другой – перед каждым стоит сложная задача сохранения собственной идентичности, культурного кода, самобытности при взаимодействии с другими культурными традициями. Поэтому поликультурность, на наш взгляд, можно рассматривать как своеобразный диалог разных логик. Поликультурность стимулирует не только познание чужой культуры, но и рефлексию собственной.

Таким образом, применение поликультурного подхода к диалогу культур России и стран Азиатско-Тихоокеанского региона предполагает, что каждая сторона выступает как полноправный участник культурных и образовательных отношений, а диалогичность проявляется в том, что каждая из культур обретает свою уникальность в процессе взаимодействия разных по своим онтологическим основаниям культур.

Поликультурный подход строится на следующих основных принципах:

1. Культурного разнообразия и гетерогенности общества, что означает приоритет вариативности и отказ от унификации.

2. Формирования гражданской и культурной идентичности за счет диалога с представителями других культур.

3. Межкультурной эмпатии как способности понимания и принятия ценностей другой культуры при этом выходя в мышлении за рамки собственной культурной парадигмы.

Для реализации данных принципов необходимо знать другую культуру (ценностные и религиозные основания, нормы, традиции, обычаи), принимать и иметь «эмоциональный отклик» на другую культуру и её представителей, иметь готовность искать точки соприкосновения собственной культуры и иной культурной традиции.

С позиции средового подхода межкультурный и образовательный диалог России и стран Азиатско-Тихоокеанского региона рассматривается как процесс формирования поликультурной образовательной среды. Поликультурная образовательная среда, используя ресурсы трех основных компонентов – социального, психолого-дидактического, пространственно-архитектурного создаёт возможности для межкультурного взаимодействия, коммуникации между представителями различных культур. Современный человек, оказываясь на рубеже различных культур, должен не только сохранить собственную

культурную идентичность, но и развить адаптивность к жизни в поликультурной среде.

Важным при этом, с нашей точки зрения, является не только наличие разных самоценных культур, но и необходимость организации процесса сосуществования на принципах уважения и диалога, направленных на сохранение идентичности, признание каждой культуры. При этом важно осуществлять взаимодействие в инверсионной логике, предполагающей сохраняя собственную идентичность уважать ценности партнёров.

Результаты исследования. Для поликультурной среды характерна институциональность. Если осуществить перенос институциональности в отношении диалога культур России и стран Азиатско-Тихоокеанского региона, то следует отметить, что институциализация представляет собой сложный, многоуровневый процесс, который требует постоянной рефлексии содержания и способов взаимодействия. Реализация поликультурного и средового подходов с учётом концепции «мягкой силы» требует новых институциональных форматов в большей части реализуемых через горизонтальные связи [12, с.114; 13, с.16; 14, с. 212-215]. Поэтому считаем важным в контексте нашего исследования отметить, что в качестве структурных элементов поликультурной образовательной среды выступают институциональные форматы, а именно центры открытого образования, цифровые платформы с интерактивным взаимодействием, экспертные площадки и т.п. Институциональные форматы диалога культур являются динамичными, выстраивающимися с учётом социокультурных, страновых, этнических и религиозных особенностей участников межкультурной коммуникации.

Говоря о практиках взаимодействия в контексте диалога культур России и стран Азиатско-Тихоокеанского региона отметим, что прежде всего, это неформальные практики межкультурной коммуникации. Данные практики представляют собой гуманитарный диалог, основанный на равноправности партнёров, уважении их самобытности, событийности и сотворчестве, где порождаются новые смыслы, а культурный обмен становится интерактивным способом познания иной культуры. Для того, чтобы практики взаимодействия были продуктивны необходим ряд условий:

– знания о другой (иной) культуре должны представляться контекстно – не только и не столько предъявление в диалоге фактологического материала, сколько его ценностных оснований, место их (знаний) в целостной картине мира;

– принятие иной культуры как уникальной исходя из концепции «единство в многообразии»;

– поддержка неформальной коммуникации, обеспечивающей постоянство диалога в условиях нестабильности и постоянных изменений внешних факторов;

– диалог культур должен порождать совместные гуманитарные инициативы, исследовательские проекты, направленные на изучение взаимодействия партнёров в историческом контексте, основанные на

ретроспективной рефлексии, а также поиске путей разрешения глобальных вызовов и способов устойчивого развития [15, с.125; 16, с.192; 17, с.582; 18, с. 417].

По сути, в совместности, в практиках взаимодействия и коммуникации строится новая культурная реальность. Как правило, данные практики реализуются в формате погружения.

Педагогический метод «погружение» разрабатывался в ряде научных школ: межпредметные «погружения» (А.И. Тубельский), выездные «погружения» (А.А. Остапенко, Л.Н. Снегурова). Анализ трудов представителей перечисленных выше научных школ позволил выявить особенности метода «погружения», которые заключаются в высокой концентрации внимания и усилении (раскрепощении) творческих способностей участников. Метод погружения опирается на три принципа: удовольствие и релаксацию на событиях и мероприятиях, единство сознательного и подсознательного, двустороннюю связь в процессе межкультурной коммуникации. Кроме того, данный метод позволяет реализовать один из основных принципов организации образовательной и социокультурной деятельности – принцип завершенности. Особенности и возможности метода погружения послужили основой для выбора его в реализации практик межкультурного взаимодействия россиян с гражданами Республики Индонезии и Китайской Народной Республики.

Одним из наиболее востребованных примеров метода погружения в практике поликультурного образования является проведение международных фестивалей и симпозиумов, которые ориентированы на организацию межкультурного взаимодействия представителей различных стран в условиях ограниченного промежутка времени (обычно 2-4 дня). Программа фестиваля предполагает совмещение событий социальной, культурной и образовательной направленности.

Рассмотрим заявленные выше позиции на примере Международного фестиваля «Гуманитарный диалог: Россия и страны Азиатско-Тихоокеанского региона» в г. Джакарта (Индонезия), организованного Красноярским государственным педагогическим университетом им. В.П. Астафьева в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации.

Фестиваль выступает площадкой гуманитарного взаимодействия между Россией и странами Азиатско-Тихоокеанского региона (с особым фокусом на Индонезии), способствующей организации поликультурного диалога между молодежью стран-участниц, обмену культурным и образовательным опытом, развитию совместных творческих и научно-образовательных инициатив, укреплению отношений между странами.

При этом события фестиваля имеют культурную, образовательную и социальную направленность. События культурной направленности ориентированы на развитие идеи «диалога культур» за счёт взаимного обмена культурными ценностями и нормами, обогащения существующей реальной и

виртуальной социально-культурной молодежной среды, интеграции идей и совместного творчества.

В рамках фестиваля запланировано открытие выставочной экспозиции «Русский уголок», посвящённой представлению политических, природно-географических, культурных, образовательных и социальных особенностей России в целом и Красноярского края в частности. В поликультурном контексте знакомство со спецификой другой страны может выступать отправной точкой как для анализа молодыми людьми собственных ценностей, норм и правил поведения, так и проектирования жизненных и образовательных стратегий. Особенно значимой при этом является возможность сопоставить особенности национальной и витальной культуры собственной страны и зарубежных стран, а также вступить в диалог с представителем зарубежной страны на предмет поиска общих идей и ценностей для жизни каждого человека.

Также события культурной направленности могут быть ориентированы на представление народного творчества стран-участниц фестиваля. К примеру, сюда можно отнести совместные выступления творческих коллективов России и Индонезии, организацию выставок предметов народных ремесел и промыслов. Знакомство с народным творчеством позволяет рассмотреть заложенные в основу национальной культуры архетипические образы и сюжеты, что приводит к сформированию более целостного представления о портрете представителя соответствующей национальной культуры.

События образовательной направленности связаны с обменом знаниями между российскими и индонезийскими образовательными и культурными учреждениями, представлением лучших поликультурных образовательных практик, обменом доступными образовательными ресурсами по изучению русского и индонезийского языков. Результатами проведения таких событий могут стать запуск программ академического обмена, разработка совместных образовательных программ и курсов, организация международных научно-образовательных проектов.

Примером такого события выступает интерактивная сессия «Диалог культур. Взгляд молодежи», которая организуется для представителей молодежных движений России и Индонезии. Её программа предполагает презентацию кейсов молодежных движений России и Индонезии, анализ наиболее эффективных форматов международных молодежных просветительских мероприятий, а также обсуждение возможных совместных международных молодежных проектов.

Также в рамках образовательного направления проводится интерактивная сессия «Образовательные практики в России и странах Азиатско-Тихоокеанского региона», направленная на представление возможности для иностранцев получения высшего образования в России по правительственной квоте и стажировок для студентов от представителей вузов из стран АТР (пример: Индонезия, Малайзия, Китай), а также обсуждение возможных

совместных инициатив по изучению культуры, традиций, литературы и языка России.

Помимо этого, к событиям образовательной направленности могут быть отнесены форматы, ориентированные на изучение конкретного языка. К примеру, программа фестиваля включает презентацию онлайн-платформы RULAC, разработанной экспертами Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, и проведение мастер-класса по изучению русского языка [7, с.2251].

Социальная направленность событий проявляется в создании ситуаций сотрудничества и сотворчества, когда представители разных этносов, национальностей, стран совместно порождают новые идеи и продукты, совершают общие действия творческого характера. Это позволяет создать общее пространство поликультурного взаимодействия и условия для формирования ценностного поведения по отношению к культурных ценностям и нормам других стран.

Организаторы фестиваля сделали одним из значимых его событий флэшмоб для участников, когда они совместно танцуют русский народный танец. Под руководством инструкторов проводится разбор базовых движений (прыжки, шаги, вращения), отработка участниками отдельных элементов и связок, а также совместное исполнение танца.

Проведение творческих мастерских, когда участники создают совместно различные продукты, также относится к событиям социальной направленности. В рамках фестиваля проходят мастерские по росписи спила березы, созданию браслетов дружбы, изготовлению декоративного валенка из фетра и т.д.

Именно сочетание событий культурной, образовательной и социальной направленности позволит в условиях погружения сформировать единую комплексную поликультурную среду, способную стимулировать участников к собственному личностному, культурному, образовательному и социальному самоопределению.

Заключение. Институционализация подобных практик способствует формированию новых форматов межкультурной коммуникации.

Диалог культур России и стран Азиатско-Тихоокеанского региона требует, как создания институциональных форматов (становящейся нормы), так и развития новых практик взаимодействия. Это возможно в случае способности акторов взаимодействия к интеллектуальной рефлексии и культурному обмену в рамках концепции «единство в многообразии».

Выстраивание диалога культур России и стран Азиатско-Тихоокеанского региона на основе поликультурного и средового подходов позволяет:

– институционализировать диалог, сделать его местом «встречи» культур, формой сборки смыслов, где российские языковые и социокультурные практики встраиваются в восточноазиатский контекст;

– нивелировать риски культурной дезадаптации за счёт рефлексии в широком историческом контексте и открытости новому знанию и опыту;

– включаться в совместное проектирование будущего партнёрства в долгосрочной перспективе.

Таким образом, институциональные форматы и практики взаимодействия России и стран Азиатско-Тихоокеанского региона можно рассматривать как развивающиеся системы, оказывающие существенное влияние на диалог культур между исследуемыми странами.

Список источников

1. *吴云勇, 姚晓林.* 中国教育发展的政策环境影响与未来改革的总体要求 // 现代教育管理. – 2021. – № 5. – С. 69-76. (Wu Yunyong, Yao Xiaolin. The Influence of the Policy Environment on China's Education Development and the Overall Requirements for Future Reform // Modern Education Management. – 2021. – No. 5. – P. 69-76.).
2. *Братерский М.В.* Россия и страны АТР: новые форматы гуманитарного взаимодействия в условиях многополярности // Вестник международных организаций. – 2023. – Т. 18, № 2. – С. 45–68.
3. *Торкунов А.В*. Россия и АТР: векторы сотрудничества в меняющемся мире // Вестник МГИМО-Университета. – 2024. – Т. 17, № 1. – С. 7–22.
4. *Zhao H.* Cultural Diplomacy and Regional Cooperation: Russia's Engagement with ASEAN // Pacific Review. – 2024. – Vol. 37, No. 1. – P. 89–112.
5. *Адольф В.А., Ильин А.С., Казакова Г.Н.* [*и др.]* А Развитие инклюзивного образования в поликультурной образовательной среде региона: теория, методика, практика: коллективная монография / под общ. ред. В.А. Адольфа. – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2024. – Систем. требования: PC не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux, Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.
6. *Гукаленко О.В., Борисенков В.П., Панова Л.Д*. Поликультурное образовательное пространство университета как социально-педагогический феномен // Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование. – 2020. – № 1. – С. 21–34.
7. *Ломаско П.С., Ильина Н.Ф., Дьячук А.А.* Теоретические основания построения модели цифровой образовательной среды для поликультурного взаимодействия // Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки. – 2024. № 17(11). – С. 2244–2255. – URL: http://journal.sfu-kras.ru/sites/journal.sfu-kras.ru/files/fulltexts/J_HUM_2024_11_total.pdf#page=195
8. *Петров А.Н.* Образовательный и научный обмен как фактор «мягкой силы» в отношениях России и стран АТР // Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32, № 4. – С. 145–158.
9. *Смирнова В.В.* Поликультурный подход в современном гуманитарном образовании: вызовы и перспективы взаимодействия с Востоком // Педагогика и просвещение. – 2020. – № 2. – С. 33–42.
10. *Ахиезер А.С.* Социокультурная динамика России: избранные труды / под ред. А. П. Давыдова. – Москва: РОССПЭН, 2021. – 640 с.
11. *Астафьева О.Н.* Культурная политика в условиях глобальных трансформаций: от «диалога культур» к «со-бытию» // Культура и искусство. – 2022. – № 5. – С. 12–25.
12. *Захарова Е.А.* «Мягкая сила» России в Азиатско-Тихоокеанском регионе: стратегии и инструменты влияния // Мировая экономика и международные отношения. – 2022. – Т. 66, № 7. – С. 112–120.
13. *Воскресенский А.*Д. Концептуальные основы восточной политики России в XXI веке: региональное измерение // Сравнительная политика. – 2021. – Т. 12, № 3. – С. 15–34.

14. *Лукин А.В*. Поворот на Восток: развитие российской политики в АТР в условиях глобальных вызовов. – Москва: Весь Мир, 2022. – 320 с.

15. *Lanteigne M.* Chinese and Russian Soft Power in the Asia-Pacific: Comparative Perspectives // International Affairs Review. – 2023. – Vol. 31, No. 2. – P. 115–134.

16. *Bordachev T.* Russia's Pivot to Asia: The New Geopolitical Reality. — Singapore: Palgrave Macmillan, 2021. – 210 p.

17. *Kaczmarski M*. Russia's Strategy in the Asia-Pacific: A Multilateral Approach to Regional Integration // Journal of Contemporary Asia. – 2022. – Vol. 52, No. 4. – P. 580–602.

18. *Trenin D.* Russia's Pivot to the East: A Strategic Necessity // Asian Perspective. – 2021. – Vol. 45, No. 3. – P. 415–430.

References

1. The Impact of the Policy Environment on the Development of Education in China and the General Requirements for Future Reforms. *Modern Education Management*. 2021; (5): 69–76. (Wu Yunyun, Yao Xiaoling. The Impact of the Political Environment on the Development of Education in China and the General Requirements for Future Reforms. *Modern Education Management*. 2021; (5): 69–76. (In English)

2. *Bratersky M.V*. Russia and the Asia-Pacific countries: new formats of humanitarian interaction in the context of multipolarity. *Vestnik mezhdunarodnyh organizacij* = Bulletin of International Organizations. 2023; 18(2): 45–68. (In Russian)

3. *Torkunov A.V*. Russia and the Asia-Pacific Region: Vectors of Cooperation in a Changing World. *Vestnik MGIMO-Universiteta* = Bulletin of MGIMO University. 2024; 17(1): 7–22. (In Russian)

4. *Zhao H.* Cultural diplomacy and regional cooperation: Russia's interaction with ASEAN. *Pacific Review*. 2024; 37(1): 89-112. (In English)

5. *Adolf V.A., Ilyin A.S., Kazakova G.N. and others*. And the development of inclusive education in the multicultural educational environment of the region: theory, methodology, practice: a collective monograph [Electronic resource] / under the general editorship of V.A. Adolf. – Electron. dan. / Krasnoyarsk State Pedagogical University V.P. Astafiev University. – Krasnoyarsk, 2024. – Systems. Usage: PC of the new class Pentium I ADM, Intel with a frequency of 600 MHz, 100 MB hard drive, 128 MB RAM; Windows, Linux, Adobe Acrobat Reader. – Screen capture. (In Russian)

6. *Gukalenko O.V., Borisenkov V.P., Panova L.D*. The multicultural educational space of the university as a socio-pedagogical phenomenon. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 20. Pedagogicheskoe obrazovanie* = Bulletin of Moscow University. Ser. 20. Pedagogical Education. 2020; (1): 21–34. (In Russian)

7. *Lomasko P.S., Il'ina N.F., D'yachuk A.A.* Theoretical Foundations for Building a Model of a Digital Educational Environment for Multicultural Interaction. *Zhurnal Sibirskogo federal'nogo universiteta. Gumanitarnye nauki* = Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. 2024; 17(11): 2244–2255. – URL: http://journal.sfu-kras.ru/sites/journal.sfu-kras.ru/files/fulltexts/J_HUM_2024_11_total.pdf#page=195 (In Russian)

8. *Petrov A.N*. Educational and Scientific Exchange as a Factor of "Soft Power" in Relations between Russia and the Countries of the Asia-Pacific Region. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. 2023; 32(4): 145–158. (In Russian)

9. *Smirnova V.V*. A multicultural approach in modern humanities education: challenges and prospects for interaction with the East. *Pedagogika i prosveshchenie* = Pedagogy and Enlightenment. 2020; (2): 33–42. (In Russian)

10. *Akhiezer A.S.* Sociocultural Dynamics of Russia: Selected Works / edited by A. P. Davydov. Moscow: ROSSPEN, 2021. 640 p. (In Russian)

11. *Astafyeva O.N*. Cultural Policy in the Context of Global Transformations: From "Dialogue of Cultures" to "Co-Event". *Kul'tura i iskusstvo* = Culture and Art. 2022; (5): 12–25. (In Russian)

12. *Zakharova E.A.* Russia’s “soft power” in the Asia-Pacific region: strategies and tools of influence. *Mirovaya ekonomika i mezhdunarodnye otnosheniya* = World Economy and International Relations. 2022; 66(7): 112–120. (In Russian)

13. *Voskresensky A.D*. Conceptual foundations of Russia’s eastern policy in the 21st century: the regional dimension. *Sravnitel'naya politika* = Comparative Politics. 2021; 12(3): 15–34. (In Russian)

14. *Lukin A.V*. Turning to the East: the Development of Russian Policy in the Asia-Pacific Region in the Context of Global Challenges. Moscow: Ves Mir, 2022. 320 p. (In Russian)

15. *Lanteign M*. The soft power of China and Russia in the Asia-Pacific region: a comparative analysis. *International Affairs Review*. 2023; 31(2): 115-134. (In English)

16. *Bordachev T*. Russia’s Turn Toward Asia: A New Geopolitical Reality. Singapore: Palgrave Macmillan, 2021. 210 p. (In English)

17. *Kaczmarski M*. Russia's Strategy in the Asia-Pacific region: a multilateral approach to regional integration. *Journal of Contemporary Asia*. 2022; 52(4): 580-602. (In English)

18. *Trenin D*. Russia's turn to the East: a strategic necessity. *Asian Perspective*. 2021; 45(3): 415-430. (In English)

Заявленный вклад авторов статьи:

Мария Валерьевна Холина – научное руководство, критический анализ текста, обеспечение ресурсами.

Нина Федоровна Ильина – разработка концепции исследования, теоретический анализ литературы по проблеме исследования, написание текста статьи.

Татьяна Владимировна Седых – разработка программы эксперимента, сбор данных, анализ полученных результатов, написание и оформление текста статьи.

The declared contribution of the authors of the article:

Maria V. Kholina – scientific supervision, critical analysis of the text, provision of resources.

Nina F. Ilyina – development of the research concept, theoretical analysis of the literature on the research problem, writing the article text.

Tatyana V. Sedykh – development of the experimental program, data collection, analysis of the obtained results, writing and formatting the article text.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Authors read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию 10.08.2026; одобрена после рецензирования 02.09.2026; принята к публикации 15.09.2026.

The article was submitted 10.08.2026; approved after reviewing 02.09.2026; accepted for publication 15.09.2026.

ФИЛОСОФИЯ И СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
PHILOSOPHY AND SOCIOLOGY OF EDUCATION

Педагогический журнал Башкортостана. 2026. № 3. С.127-139.
Pedagogical Journal of Bashkortostan. 202; (3): 127-139.

ФИЛОСОФИЯ И СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья
УДК 316 +378
DOI 10.21510/ 1817-3292_ 2026_113_3_127_139

«КРИЗИС СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА»: ОСОБЕННОСТИ И ПРОБЛЕМЫ СРЕДНЕГО ПОКОЛЕНИЯ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ

Полина Анатольевна Амбарова
Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург, Россия, borges75@mail.ru, ORCID: 0000-0003-3613-4003

Аннотация. Цель статьи состоит в рассмотрении особенностей и проблем положения среднего поколения научного-педагогических работников российских вузов. Актуальность исследования обусловлена необходимостью понимания уязвимостей данной вузовской общности, препятствующих выполнению ею важнейших функций в системе поколенческих отношений и взаимодействий. Проблема исследования состоит в поиске причин складывающегося противоречия между необходимостью выполнения средним поколением научно-педагогических работников этих функций и неблагоприятными условиями их академического труда. Эмпирической основой статьи выступают данные социологического исследования, реализованного в вузах Уральского федерального округа (2026 год). Методом массового опроса было охвачено 1513 академических работников уральских вузов, из них 56% составили представители среднего поколения (35–59 лет). Теоретико-методологическими основаниями исследования послужили два социологических подхода – теория поколений К. Мангейма и теория социальной общности Г.Е. Зборовского. В статье раскрывается авторская интерпретация понятия поколения научно-педагогических работников, показаны его общностнообразующие признаки. Особое внимание уделено обоснованию границ и социальных функций среднего поколения НПР в поколенческой структуре вуза. Среди них показаны функция «рабочих лошадок» академического труда, селекции академических инноваций, кадрового воспроизводства. На основе статистических данных рассмотрены основные демографические, социальные, профессиональные характеристики среднего поколения научно-педагогических работников. На основе данных массового опроса проанализированы противоречия положения среднего поколения НПР в условиях современного высшего образования. Новизна научных результатов заключается в том, что впервые фокусированно вводятся эмпирические данные о среднем поколении академических работников вузов, в том числе доказывающие признаки его «кризиса».

© Амбарова П.А., 2026

Ключевые слова: поколения вузовских образовательных общностей, поколенческие общности, среднее поколение научно-педагогических работников, функции поколенческих общностей в вузах

Благодарности: Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 25-18-00206, URL: https://rscf.ru/project/25-18-00206/

Для цитирования: Амбарова П.А. «Кризис среднего возраста»: особенности и проблемы среднего поколения научно-педагогических работников российских вузов // Педагогический журнал Башкортостана. 2026. № 3(113). С. 127-139.

PHILOSOPHY AND SOCIOLOGY OF EDUCATION

Original article.

"MIDDLE-AGE CRISIS": FEATURES AND PROBLEMS OF THE MIDDLE GENERATION OF FACULTY IN RUSSIAN UNIVERSITIES

Polina A. Ambarova
Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia, borges75@mail.ru, ORCID: 0000-0003-3613-4003

Abstract. The aim of the article is to examine the characteristics and problems of the middle generation of faculty at Russian universities. The relevance of the study is due to the need to understand the vulnerabilities of this university community, which hinder its ability to perform its key functions within the system of intergenerational relations and interactions. The research problem is identifying the causes of the emerging contradiction between the need for the middle generation of academic staff to perform these functions and the unfavorable conditions of their academic work. The empirical basis of the article is data from a sociological study conducted at universities in the Ural Federal District (2026). The mass survey method was used to cover 1,513 academic staff members at Ural universities, of whom 56% were representatives of the middle generation (aged 35–59). The theoretical and methodological foundations of the study were two sociological approaches – K. Mannheim's theory of generations and G. E. Zborovsky's theory of social community. The article presents the author's interpretation of the concept of a generation of faculty and shows its community-forming characteristics. Particular attention is paid to the justification of the boundaries and social functions of the middle generation of academic staff within the generational structure of the university. Among them are the functions of the "workhorses" of academic work, the selection of academic innovations, and personnel reproduction. Based on statistical data, the main demographic, social, and professional characteristics of the middle generation of academic staff are examined. Based on data from a mass survey, the contradictions in the position of the middle generation of academic staff in the context of modern higher education are analysed. The novelty of the scientific results lies in the fact that for the first time, empirical data on the middle generation of academic staff at universities are presented in a focused manner, including evidence proving the signs of its "crisis."

Keywords: generations of university educational communities, generational communities, the middle generation of faculty, functions of generational communities in universities

Acknowledgements: The research was carried out at the expense of the grant of the Russian Science Foundation № 25-18-00206, URL: https://rscf.ru/project/25-18-00206/

For citation: Ambarova P.A. "Middle-age crisis": features and problems of the middle generation of faculty in Russian universities. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana* = Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2026; 113 (3): 127-139.

Введение. Среди трех поколений научно-педагогических работников (НПР) самой малоизученной является среднее поколение. О вузовской молодежи, необходимости ее привлечения и удержания в академической среде, условиях, помогающих сформировать и раскрыть ее профессиональный потенциал, – написано достаточное количество научных исследований и публикаций [1; 2]. В последние годы вышло из невидимой зоны и попало в фокус исследовательского внимания и старшее («серебряное») поколение НПР [3; 4]. Среднее же поколение по непонятным причинам остается в «тени».

Между тем это поколение, условными возрастными границами которого можно считать 35–59 лет, представляет собой значительную по численности образовательную подобщность, выполняющую специфические функции в поколенческой структуре современного вуза. Средний возраст традиционно считается возрастом личностной и профессиональной зрелости, расцвета, акме. Не замечать особенности функционирования данной вузовской общности, тем более – ее проблемы, было бы серьезным упущением для науки о высшем образовании.

Нашему стремлению заполнить обозначенную «лакуну» соответствует цель статьи – рассмотреть на основе данных социологического исследования особенности и проблемы среднего поколения научно-педагогических работников российских вузов. Цель статьи раскрывается в трех исследовательских вопросах: 1) обосновании границ и социальных функций среднего поколения НПР в поколенческой структуре вуза; 2) рассмотрении особенностей среднего поколения НПР в разрезе демографических, социальных, профессиональных характеристик; 3) выявлении противоречий положения среднего поколения НПР в условиях современного высшего образования.

Методология исследования. Теоретико-методологической основой статьи выступают поколенческий подход и теория социальной общности. Основы поколенческого подхода в социологии были заложены работой К. Мангейма «Проблема поколений» [5], в которой поколение трактовалось как группа людей, не просто сформировавшаяся и существующая в одних хронологических условиях, но объединенная проживанием и переживанием одних и тех же событий. Говоря об интеллектуальной и духовной близости представителей такой группы, К. Мангейм предложил понимать поколение как социальную общность. Из этого следует, что возрастные границы, позволяющие идентифицировать поколение как возрастную когорту, обязательно сопрягаются в исследовательском подходе с качественными параметрами поколения, заданными тем обстоятельством, что поколение обладает признаками социальной общности.

Теория социальной общности, обоснованная в работах Ф. Тенниса, В.А. Ядова, Г.Е. Зборовского, позволила нам выделить важные общностнообразующие признаки поколения. К ним относятся единые условия жизнедеятельности, общность поколенческих ценностей, интересов и образа жизни, единая поколенческая идентичность и понимание своей субъектности и

границ. Основываясь на этих ключевых положениях поколенческого и общностного подходов, мы предложили трактовку поколения научно-педагогических работников вузов как *относительно единой и автономной социальной общности людей, близких по возрасту, демографическим и социокультурным характеристикам, объединенных решением общих профессиональных задач в схожих условиях жизнедеятельности, имеющих общие ценностные ориентации, интересы, потребности, идентификацию*. Более детально авторская трактовка поколения НПР излагается в наших предыдущих работах [6].

Эмпирической основой статьи выступают данные социологического исследования, проведенного научной группой социологов Уральского федерального университета под руководством профессора Г.Е. Зборовского в феврале – апреле 2026 г. Методом сбора информации выступил массовый опрос научно-педагогических работников вузов Уральского федерального округа. Опрос был проведен с использованием online-сервиса Яндекс Формы (n=1513, предельная ошибка не превышала 2,5%). Использован квотный отбор по двум независимым критериям: работа в вузе, расположенном в регионе УрФО, и принадлежность к поколенческой общности. Квоты рассчитаны на основе данных статистики о численности научно-педагогических работников вузов [7].

По поколенческим общностям информанты распределились следующим образом: представители молодого поколения (до 35 лет) – 16%, среднего (35–59 лет) – 56%, старшего (60 и старше) – 28%. 13% опрошенных имеют ученую степень доктора наук, 61% – кандидата наук. Без ученой степени каждый четвертый опрошенный (26%). В опросе приняли участие сотрудники вузов из всех регионов УрФО, кроме ЯНАО, т. к. в нем отсутствуют самостоятельные вузы: Свердловская область – 44%, Челябинская область – 25%, Тюменская область – 18%, ХМАО – 9%, Курганская область – 4%. Две трети опрошенных – женщины (66%). Полученные количественные данные были обработаны с помощью программы Vortex 10.34.2. Для анализа информации были использованы методы частотного анализа, корреляции и перекрестных таблиц (сопряжения). Метод частотного анализа дал возможность изучить структуру ответов респондентов. Метод корреляции позволил за счет показателей присутствия и силы взаимосвязи (коэффициент Крамера) изучить влияние принадлежности информантов к тому или иному поколению на их оценку поколенческих взаимодействий и отношений.

Границы и социальные функции среднего поколения НПР в поколенческой структуре вуза.

Согласно позиции Б.З. Докторова, осуществившего структурно-функциональный анализ поколенческого устройства профессионального сообщества социологов [8], доминантной функцией поколения можно считать главную роль, выполняемую конкретным поколением. Функция поколения – это поиск ответов всей поколенческой общности на социальные вызовы и запросы, на решение проблем.

Функции поколения НПР мы рассматриваем как набор позитивных задач, которые оно выполняет в системе внутрипоколенческих и межпоколенческих отношений, складывающихся в вузе и в сфере высшего образования в целом. Функции поколения выражают содержание его общественной «миссии» в вузе, складывающейся как результат взаимосвязи процессов самосознания и самоидентификации представителей самого поколения и ожиданий от этого поколения со стороны других поколений. Для нас исходным является социологическое понимание функции как корреляции между социальными объектами (институтами, группами, индивидами, процессами), благодаря которой изменения в одном из объектов вызывают изменения в другом [9, с. 719]. Это означает, что функции поколения НПР формируются и проявляют себя в межпоколенческих взаимодействиях. Вслед за Б. Докторовым мы выделяем в наборе функций поколения доминантные, те, от которых зависит судьба поколения, его статус, характер межпоколенческих отношений, сбалансированность поколенческой структуры в вузе.

Функциональный анализ поколений научно-педагогического сообщества позволяет выявлять и раскрывать противоречия, возникающие вследствие изменений поколенческой структуры современного высшего образования. Такая методологическая оптика формирует представление о профессиональном сообществе НПР как сложной темпоральной структуре, каждый элемент которой имеет свое предназначение, реализуемое во взаимодействии с другими поколениями. Поскольку функциональность каждого поколения НПР есть производное от межпоколенческого взаимодействия, постольку в статье мы будем обращаться к сравнению среднего поколения НПР с представителями молодого и старшего поколений данной вузовской общности.

Еще одной теоретико-методологической проблемой поколенческих исследований в высшем образовании выступает определение границ поколений НПР. Вопрос представляется нам не только научной, но «политической» проблемой в том смысле, в котором его определил в свое время П. Бурдье: «Профессиональный рефлекс социолога сразу должен подсказывать, что любое возрастное деление условно. Именно в этом заключается парадокс Парето: мы не знаем, в каком возрасте начинается старость, как и не знаем, где именно начинается богатство. На самом деле в любом обществе рубеж между молодостью и старостью становится предметом борьбы» [10].

Поколенческую структуру НПР мы рассматриваем как взаимосвязь молодого, среднего и старшего поколений, количественное соотношение которых обусловлено спецификой статуса и ведущих видов академической деятельности образовательной общности, а также особенностями вуза [11]. Основываясь на нормативных требованиях Министерства науки и высшего образования РФ, методических принципах статистических исследований высшей школы, а также учитывая изменения в «Законе о молодежи» и повышение пенсионного возраста в России, для НПР границы молодого

поколения установлены до 35 лет; среднего – от 35 до 59 лет; старшего – от 60 лет и выше.

В ходе нашего исследования мы выделили три основные функции среднего поколения НПР: «рабочие лошадки» академического труда, воспроизводство академического сообщества, селекция инноваций. Они отличаются от набора функций молодого и старшего поколений НПР. Академическая молодежь – это кадровый резерв, «создатели» и «проводники» инноваций. Они также выполняют адаптирующую функцию инноваций в академической среде. Представители старшего поколения НПР выступают «хранителями» академических традиций, опыта, морали, носителями символического капитала, научными и педагогическими наставниками. Для каждого поколения характерна своя доминантная функция: для молодого поколения – это кадровый резерв, для среднего – выполнение роли «рабочих лошадок» академического труда, для старшего поколения – роль «хранителей».

За средним поколением НПР закреплен широкий спектр профессиональных задач, соответствующих самым сложным направлениям академической профессии. Этим обстоятельством обусловлено использование нами метафоры «рабочие лошадки» академического труда для именования доминантной функции этого среднего поколения НПР. Реализация этой доминантной функции предполагает выполнение и двух других. Необходимо подчеркнуть роль среднего поколения в воспроизводстве научно-педагогических кадров (от вовлечения выпускников в академическую среду и науку до подготовки аспирантов и докторантов), а также в селекции академических инноваций. Носителями последних, как правило, выступает молодое поколение НПР, а представители среднего выполняют роли медиаторов и стабилизаторов в сложной системе взаимодействия академических традиций и инноваций. Они оценивают, отбирают, поддерживают или отбраковывают «на входе» многочисленные инновации.

Среднее поколение – медиатор между старшим поколением (хранителем традиций) и молодым (источником инноваций), своеобразный демпфер в их противоречивых межпоколенческих отношениях. Среднее поколение – ключевое звено во внутривузовском трансфере человеческого капитала. Интеллектуальные, культурные и человеческие ресурсы, привлеченные в вуз, пропускаются, отбираются, инкорпорируются через опыт, оценки, практики представителей среднего поколения НПР.

Среднее поколение НПР в разрезе демографических, социальных, профессиональных характеристик.

Для изучения социально-демографических характеристик среднего поколения НПР мы обратились к анализу статистики высшего образования. Исходные данные были представлены в статистических сборниках «Образование в Российской Федерации» Института статистических исследований и экономики знаний НИУ ВШЭ за 2010 и 2012 гг. [12; 13], а также

в формах ВПО, разрабатываемых Министерством науки и высшего образования, с 2013 по 2024 г.

Анализ статистики показал, что на фоне существенного сокращения общей численности НПР в период с 2013 по 2024 гг. (почти на треть – 31,0%), численность среднего поколения НПР не только оставалась стабильной, но и увеличивалась – с 51% в 2013 г. до 56% в 2024 г. (+5%). Сокращение происходило в основном за счет молодого поколения. Исследователи установили, что среднее поколение, конечно, пополняется за счет перехода части молодых НПР в состав среднего поколения, однако статистика не дает ответа на вопрос, благодаря каким источникам происходит его прирост, поскольку он несколько больше, чем простое воспроизводство поколений [14].

Что касается половой структуры среднего поколения НПР, то она отражает характеристики и тенденции, общие для всей общности НПР, в том числе в разрезе таких ее подобщностей, как ППС и научные работники вузов. В целом с 2013 г. по 2024 г. доля женщин среднего поколения, хоть и незначительно, но увеличилась (на 2% – с 63% в 2013 г. до 65% в 2024 г.). На протяжении 2013–2024 гг. в структуре среднего поколения вузовских научных работников преобладали мужчины (примерно 60%), а в структуре ППС – женщины (зеркально так же около 60%). Такая «перевернутая» половая структура, в целом характерная для общности НПР, вполне соотносится со сложившимся «мужским» портретом российской науки и «женским» лицом российского образования.

Согласно расчетам В.Ф. Пугач, на среднее поколение НПР приходится самая большая доля НПР, имеющих звание доцента, а в возрастной группе 50–59 лет больше всего НПР со званием профессора (ради справедливости заметим, что еще одна возрастная группа – старше 65 лет, находящаяся уже в структуре старшего поколения – также включает в себя большое число профессоров) [15, с. 176–179]. Анализ статистических данных за 2024–2025 уч. год в разрезе должностей и возраста показывает, что на среднее поколение НПР приходится 30% всех профессоров (по должности), 69% доцентов и 36% всех старших преподавателей [16, с. 343]. Мы видим, что квалификационная и должностная структуры подкрепляют друг друга.

Таким образом, по своим базовым характеристикам среднее поколение НПР выглядит стабильным и благополучным: его не сильно затронула тенденция массового сокращения. Гендерная структура этого поколения сохраняется в традиционном для российской академической среды виде, квалификационная структура свидетельствует о сильном ресурсном потенциале.

Противоречия положения среднего поколения НПР в условиях современного высшего образования.

Казалось бы, ресурсный потенциал среднего поколения НПР позволяет ему в равной степени участвовать во всех видах академического труда. Однако проведенное социологическое исследование показало, что представители среднего поколения, так же как и представители других поколений НПР отдают

предпочтение образовательной деятельности (около 55% опрошенных во всех поколенческих общностях). Отличия проявляются в отношении к научной работе. К ней имеет склонность только каждый пятый (20%) представитель этого поколения (в молодом поколении о таком предпочтении заявили 24%, в старшем – 26% опрошенных). В то же время сочетание всех видов деятельности для среднего поколения НПР важнее, чем для молодого. Среди вузовской молодежи об этом сказало только 18% в противовес 35% респондентов из среднего поколения (еще выше доля склоняющихся к сочетанию академических активностей среди представителей старшего поколения – 38%). Полученные данные говорят о том, что среднее поколение НПР готово к интенсивной, многовекторной, многозадачной работе в вузе.

Несмотря на то, что среднее поколение менее активно, чем молодежь, выразило свое предпочтение научной работе, на регулярной основе наукой занимается гораздо большее число его представителей: среди НПР в возрасте до 35 лет – только 34%, среди НПР в возрасте 35–59 лет – 51% (еще выше этот процент в старшем поколении – 60%). При этом научная работа среднего поколения отличается инициативностью и часто неформальным характером. По всей видимости, наставническая функция этого поколения стимулирует его представителей к научным исследованиям в рамках образовательной работы (со студентами, аспирантами). Вторая наиболее распространенная форма реализации средним поколением научной активности – это участие в грантах и хоздоговорных проектах. По результатам опроса среднее поколение (так же, как и старшее) чаще (28%), чем вузовская молодежь (21%) вовлечена в такие формы научной деятельности.

Как показал опрос, на среднее и старшее поколения НПР приходится большая часть серьезных научных публикаций, обеспечивающих показатели эффективности вузов. Подавляющее большинство НПР среднего поколения (95%) имеют публикации (они есть только у 66% молодых НПР). Они чаще издают монографии (требующие и научного опыта, и научной зрелости) и публикуют статьи в журналах WoS и Scopus, что обеспечивается наличием данных серьезных исследований.

Представленные результаты опроса свидетельствуют о первом противоречии, характерном для НПР среднего поколения. При равной вовлеченности во все виды академического труда, наличии научной ресурсности (выраженной в научной степени и званиях) и высоких показателях научной активности представители среднего поколения тем не менее не отдают предпочтения науке. Кроме того, они не удовлетворены качеством этой деятельности: в молодом и старшем поколениях НПР только 22–23% неудовлетворенных, а в среднем поколении – 35% опрошенных.

Проблемным аспектом функционирования в вузе среднего поколения НПР, согласно результатам исследования, выступает сохранение профессионального здоровья. Под профессиональным здоровьем мы понимали ресурсы физического и ментального здоровья, обеспечивающие выполнение

НПР основных профессиональных функций. По сравнению с молодым поколением субъективная его оценка средним поколением оказалась намного ниже. 27% молодых НПР оценили свое физическое здоровье на отлично, среди представителей среднего поколения таковых было 11%, по понятным причинам среди старшего поколения – только 2%. Мы предполагаем, что причина такой низкой самооценки здоровья средним поколением кроется не только в объективной тенденции ухудшения показателей здоровья с возрастом, но и в действии такого фактора, как профессиональное и эмоциональное выгорание.

Ранее проведенные исследования [17; 18; 19] отчетливо показали, что интенсификация академического труда и бюрократизация университетских процессов служат сильнейшими стрессогенными факторами для вузовского сообщества. Их действие усиливается в условиях, когда на среднее поколение возлагается самое большое количество сложных и ответственных задач. По данным нашего опроса, только 12% опрошенных, принадлежащих к среднему поколению, выполняют рабочую нагрузку в рамках нормативного бюджета времени (36–40часов в неделю). Не только наш опрос, но и работы других исследователей показали, что признаки «кризиса среднего возраста» являются следствиями противоречия между вузовской бюрократией и стремлением НПР к творческой автономии и самореализации. Именно это противоречие порождает высокий уровень неудовлетворенности условиями академической профессии, эмоционального и профессионального выгорания, формирует намерения ухода из академического сектора.

По мнению Н.В. Шабровой, определенную нагрузку на среднее поколение НПР оказывает его «буферная» роль – роль посредника между молодым и старшим поколениями НПР. По ее мнению, среднее поколение затрачивает много временных, физических, психических сил, помогая представителям других поколений, в том числе в деле адаптации к изменяющимся условиям академической среды [20, с. 120]. Возможно, в связи с этим 75% представителей среднего поколения НПР больше всего озабочены своим ментальным здоровьем: они оценивают риски, связанные с его ухудшением, более критично, чем риски ухудшения физического здоровья.

Заключение. Каждое поколение научно-педагогического сообщества занимает в социальной структуре вуза особое место и выполняет важнейшие, специфические функции, обеспечивающие как воспроизводство этой вузовской общности, так и перспективы развития вуза. В научной повестке сегодня звучат проблемы привлечения молодежи и бережного отношения к «серебряному» поколению НПР, но практически игнорируются особенности и проблемы положения среднего поколения академических работников. Несмотря на то, что оно составляет почти половину общности НПР, во внутренней университетской политике и внешней государственной политике в сфере высшего образования этому поколению, его поддержке уделяется не очень много внимания.

Между тем в силу своих доминантных поколенческих функций НПР среднего возраста выполняют в интенсивном режиме практически все

академические задачи, не претендуя ни на особые условия, ни на особую поддержку. По всей видимости, по умолчанию предполагается, что среднее поколение НПР, находящееся в стадии акме, обладает неистощимым потенциалом – профессиональным, трудовым, личностным, физическим и ментальным. Исследования, сфокусированные на этом поколении или осуществляющие сравнительный анализ разных поколений НПР, отчетливо показывают признаки «кризиса среднего возраста». Риски этого кризиса в силу особого положения среднего поколения опасны для всей университетской системы, для студентов, вузовских партнеров. Противоречия, характерные для среднего поколения академических работников, носят не индивидуальный, а системный характер и во многом порождены организационными проблемами современных вузов. Соответственно, они могут быть решены в рамках вузовской политики управления человеческими ресурсами.

Список источников

1. *Амбарова П.А., Шаброва Н.В., Жерлыгин А.С.* Возраст как источник академической ренты или ресурсное проклятие университетской молодежи? // Университетское управление: практика и анализ. – 2024. – Т. 28, № 4. – С. 105–123. – DOI 10.15826/umpa.2024.04.038.

2. *Михалкина Е.В., Скачкова Л.С., Герасимова О.Я.* Вовлеченность в академической сфере как современный тренд и способ удержания аспирантов и научно-педагогических работников // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. – 2020. – № 4. – С. 52–60. – DOI 10.22394/2079-1690-2020-1-4-52-60.

3. *Пугач В.Ф.* Ещё раз о возрасте преподавателей в российских вузах: старые проблемы и новые тенденции // Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32, № 3. – С. 118–133. – DOI 10.31992/0869-3617-2023-32-3-118-133.

4. *Шуклина Е.А., Певная М.В., Широкова Е.А.* Адаптационный потенциал преподавателей «серебряного возраста» в условиях изменения высшего образования // Образование и наука. – 2020. – Т. 22, № 1. – С. 146–169. – DOI: 10.17853/1994–5639–2020–1-146–169.

5. *Мангейм К.* Очерки социологии знания. Проблема поколений – состязательность – экономические амбиции. – Москва: ИНИОН РАН, 2000. – 164 с. – EDN LAFQOX.

6. *Амбарова П.А., Зборовский Г.Е., Костина Н.Б.* Поколенческие отношения в научно-педагогической общности: к постановке проблемы // Вестник Института социологии. – 2025. – Т. 16. – № 3. – С. 162–186. – DOI 10.19181/vis.2025.16.3.9. EDN EQIPNO.

7. Форма ВПО-1 «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» и форма ВПО-2 «Сведения о материально-технической и информационной базе, финансово-экономической деятельности образовательной организации высшего образования». – URL: https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed/ (дата обращения: 07.09.2026)

8. *Докторов Б.З.* Биографические интервью с коллегами-социологами. 4-е дополненное издание / ред.-конс. А.Н. Алексеев; ред. электрон. издания Е.И. Григорьева. – Москва: ЦСПиМ, 2014. – URL: http://www.socioprognoz.ru/publ.html?id=385 (дата обращения: 03.09.2026)

9. *Здравомыслов А.Г.* Функция в социологии // Философский энциклопедический словарь. – Москва: Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.

10. *Bourdieu P.* La «jeunesse » n'est qu'un mot // Questions de sociologie. – Éditions de Minuit, 1984. – P. 143–154. – URL: http://www.homme-moderne.org/societe/socio/bourdieu/questions/jeuness.html (дата обращения: 13.05.2026)

11. *Зборовский Г.Е., Амбарова П.А.* Функции поколений образовательных общностей в вузе // Высшее образование в России. – 2025. – Т. 34, № 7. – С. 9–26. – DOI 10.31992/0869-3617-2025-34-7-9-26. – EDN: ILILAI.

12. Индикаторы науки: 2010: статистический сборник. – Москва: Высшая школа экономики, 2010. – 368 с.

13. Индикаторы науки: 2012: статистический сборник. – Москва: Высшая школа экономики, 2012. – 392 с.

14. *Егорова С.А., Нопина В.Р., Шаброва Н.В.* Поколения в российском обществе первой четверти XXI в.: анализ эмпирических исследований // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2025. – № 5. – С. 9–18. – DOI 10.69571/SSPU.2025.98.5.001.

15. *Пугач В.Ф.* Человеческие ресурсы высшей школы России на рубеже XX – XXI веков: статистико-социологический анализ. – Москва: МИСИС Университет, 2022. – 256 с.

16. Индикаторы образования: 2026: статистический сборник. – Москва: ИСИЭЗ ВШЭ, 2026. – 467 с. – DOI 10.17323/978-5-7598-3046-7.

17. *Зборовский Г.Е., Амбарова П.А.* Практики управленческой оценки ресурсности научно-педагогических работников вузов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. – 2024. – Т. 24, № 3. – С. 715–733. – DOI 10.22363/2313-2272-2024-24-3-715-733.

18. *Грибовский М.В., Сорокин А.Н., Ефимова Г.З.* Pro et contra. Преподаватели Томского и Тюменского университетов - о достоинствах и недостатках своей профессии // Университетское управление: практика и анализ. – 2020. – Т. 24, № 3. – С. 77–89. – DOI 10.15826/umpa.2020.03.027.

19. *Каяшева О.И.* Социально-психологическая среда вуза как фактор развития эмоционального выгорания преподавателей // Человеческий капитал. – 2024. – № 1. – С. 136–147. – DOI: 10.25629/HC.2024.01.14.

20. *Шаброва Н.В.* Поколенческие общности в высшем образовании: критерии выделения, самоидентификация и роль в стабильности университета // Высшее образование в России. – 2025. – Т. 34, № 11. – С. 108–124. – DOI 10.31992/0869-3617-2025-34-11-108-124.

References

1. *Ambarova P.A., Shabrova N.V., Zherlygin A.S.* Vozrast kak istochnik akademicheskoj renty ili resursnoe proklyatie universitetskoj molodezhi? *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* = University Management: Practice and Analysis. 2024; 28(4): 105–123. – DOI 10.15826/umpa.2024.04.038. (In Russian).

2. *Mikhalkina E.V., Skachkova L.S., Gerasimova O.Ya.* Vovlechennost' v akademicheskoj sfere kak sovremennyj trend i sposob uderzhaniya aspirantov i nauchno-pedagogicheskih rabotnikov. *Gosudarstvennoe i municipal'noe upravlenie. Uchenye zapiski* = State and Munucipal Management. Scholar Notes. 2020; (4): 52–60. – DOI 10.22394/2079-1690-2020-1-4-52-60. (In Russian)

3. *Pugach V F.* Eshchyo raz o vozraste prepodavatelej v rossijskih vuzah: starye problemy i novye tendencii. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. 2023; 32(3): 118–133, DOI 10.31992/0869-3617-2023-32-3-118-133. (In Russian)

4. *Shuklina E.A., Pevnaya M.V., Shirokova E.A.* Adaptacionnyj potencial prepodavatelej «serebryanogo vozrasta» v usloviyah izmeneniya vysshego obrazovaniya. *Obrazovanie i nauka* = The Education and Science Journal. 2020; 22(1): 146–169. – DOI 10.17853/1994–5639–2020–1-146–169. (In Russian)

5. *Mannheim K.* Ocherki sociologii znaniya. Problema pokolenij – sostyazatel'nost' – ekonomicheskie ambicii. Moscow: INION RAN, 2000. 164 s. – EDN LAFQOX. (In Russian)

6. *Ambarova P.A., Zborovsky G.E., Kostina N.B.* Pokolencheskie otnosheniya v nauchno-pedagogicheskoj obshchnosti: k postanovke problem. *Vestnik instituta sotziologii* = Bulletin of the Institute of Sociology. 2025; 16(3): 162–186. – DOI 10.19181/ vis.2025.16.3.9. – EDN: EQIPNO. (In Russian)

7. Forma VPO-1 «Svedeniya ob organizacii, osushchestvlyayushchej obrazovatel'nuyu deyatel'nost' po obrazovatel'nym programmam vysshego obrazovaniya – programmam bakalavriata, programmam specialiteta, programmam magistratury» i forma VPO-2 «Svedeniya o material'no-tekhnicheskoj i informacionnoj baze, finansovo-ekonomicheskoj deyatel'nosti obrazovatel'noj organizacii vysshego obrazovaniya». – URL: https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed/ (data obrashcheniya: 07.09.2026) (In Russian)

8. *Doktorov B. Z.* Biograficheskie interv'yu s kollegami-sociologami. 4-e dopolnennoe izdanie / red.-kons. A. N. Alekseev; red. elektr. izdaniya E. I. Grigor'eva. Moscow: CSPiM, 2014. URL: http://www.socioprognoz.ru/publ.html?id=385 (data obrashcheniya: 25.10.2022) (In Russian)

9. *Zdravomyslov A.G.* Funkciya v sociologii. In: *Filosofskij enciklopedicheskij slovar'*. Moscow: Sovetskaya enciklopediya, 1989. 815 s. (In Russian)

10. *Bourdieu P.* La «jeunesse » n'est qu'un mot. In: *Questions de sociologie*. – Éditions de Minuit, 1984. – P. 143–154. – URL: http://www.homme-moderne.org/societe/socio/bourdieu/questions/jeuness.html (data obrashcheniya: 13.05.2026) (In French)

11. *Zborovsky G.E., Ambarova P.A.* Funkcii pokolenij obrazovatel'nyh obshchnostej v vuze. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. 2025; 34(7): 9–26. – DOI 10.31992/0869-3617-2025-34-7-9-26. (In Russian)

12. Indikatory nauki: 2010: statisticheskij sbornik. Moscow: VSE, 2010. 368 s.

13. Indikatory nauki: 2012: statisticheskij sbornik. Moscow: VSE, 2012. 392 s.

14. *Egorova S. A., Nopina V. R., Shabrova N. V.* Pokoleniya v rossijskom obshchestve pervoj chetverti XXI v.: analiz empiricheskih issledovanij. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Surgut State Pedagogical University Bulletin. 2025; (5): 9–18. – DOI 10.69571/SSPU.2025.98.5.001. (In Russian)

15. *Pugach V.F.* Chelovecheskie resursy vysshej shkoly Rossii na rubezhe XX–XXI vekov: statistiko-sociologicheskij analiz. Moscow: MISIS University, 2022. 256 s. (In Russian)

16. Indikatory nauki: 2026: statisticheskij sbornik. Moscow: VSE, 2026. 467 s. – DOI 10.17323/978-5-7598-3046-7. (In Russian)

17. *Zborovsky G E., Ambarova P.A.* Praktiki upravlencheskoj ocenki resursnosti nauchno-pedagogicheskih rabotnikov vuzov. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Sociologiya* = RUDN Journal of Sociology. 2024; 24(3): 715–733. – DOI 10.22363/2313-2272-2024-24-3-715-733. (In Russian)

18. *Gribovsky M.V., Sorokin A.N., Efimova G.Z.* Pro et contra. Prepodavateli Tomskogo i Tyumenskogo universitetov – o dostoinstvah i nedostatkah svoej professii. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* = University management: practice and analysis. 2020; 24(3): 77–89. – DOI 10.15826/umpa.2020.03.027. (In Russian)

19. *Kayasheva O.I.* Social'no-psihologicheskaya sreda vuza kak faktor razvitiya emocional'nogo vygoraniya prepodavatelej. *Chelovecheskij kapital* = Human capital. 2024; (1): 136–147. – DOI 10.25629/HC.2024.01.14. (In Russian)

20. *Shabrova N.V.* Pokolencheskie obshchnosti v vysshem obrazovanii: kriterii vydeleniya, samoidentifikaciya i rol' v stabil'nosti universiteta. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. 2025; 34(11): 108–124. – DOI 10.31992/0869-3617-2025-34-11-108-124. (In Russian)

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Author has read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию 20.08.2026; одобрена после рецензирования 10.09.2026; принята к публикации 15.09.2026.

The article was submitted XX.09.2026; approved after reviewing 10.09.2026; accepted for publication 15.09.2026.

ХРОНИКА: ВРЕМЯ, СОБЫТИЯ, ЛЮДИ
CHRONICLE: TIME, EVENTS, PEOPLE

Для цитирования: Столярова О.В. При БГПУ им. М. Акмуллы создан диссертационный совет; В Башкортостане дан старт подготовке к 60 летию БГПУ им. М. Акмуллы // Педагогический журнал Башкортостана. 2026. № 3 (113). С. 140-142.

При БГПУ им. М. Акмуллы создан диссертационный совет

Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы сделал значимый шаг в укреплении своего научно-образовательного потенциала. Приказом Министерства науки и высшего образования РФ на базе вуза разрешено создание совета по защите диссертаций на соискание учёных степеней кандидата и доктора наук.

Соответствующий приказ от 27 июля 2026 года (№ 657/нк) закрепляет право университета принимать к защите диссертации по научной специальности 5.8.1 «Общая педагогика, история педагогики и образования» (шифр совета − 33.2.006.02). Решение принято на основании рекомендации Высшей аттестационной комиссии (ВАК) при Минобрнауки России и ходатайства самого университета.



Данный факт − это не только признание высокого научного уровня Акмуллинского университета, но и новые возможности для преподавателей, аспирантов и соискателей. Кроме того, это укрепит позиции университета в национальных рейтингах и повысит привлекательность аспирантуры для абитуриентов.

«Создание диссертационного совета на базе нашего университета на новом витке его развития − важное и долгожданное событие. Это результат многолетней системной работы всего коллектива: наших учёных, преподавателей, административной команды. Теперь у нас появится полноценная система для дальнейшего развития педагогической науки, поддержки молодых исследователей и продвижения значимых научных идей. Мы будем не просто продолжать готовить кадры высшей квалификации, но и формировать собственные научные школы, опирающиеся на традиции и актуальные запросы меняющейся системы образования страны и региона. Благодарим Минобрнауки России и ВАК за доверие и поддержку», – прокомментировал событие ректор БГПУ им. М. Акмуллы Салават Сагитов.

Согласно приказу, председателем Диссертационного совета утвержден доктор педагогических наук Владислав Бенин, заместителем председателя – доктор педагогических наук Елена Врублевская, ученым секретарем – кандидат педагогических наук Роман Кулешов.

В Башкортостане дан старт подготовке к 60-летию БГПУ им. М. Акмуллы

Глава Республики Башкортостан Радий Хабиров подписал распоряжение от 15 сентября 2026 года о подготовке и проведении празднования 60-летия со дня основания Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы.

В рамках подготовки к юбилею создан организационный комитет, утверждён его состав. Председателем комитета назначен исполняющий обязанности руководителя Администрации Главы Республики Башкортостан Искандер Ахметвалеев**,** сопредседателем − первый заместитель Премьер-министра Правительства Республики Башкортостан Урал Кильсенбаев. Заместителем председателя оргкомитета стал ректор БГПУ имени М. Акмуллы Салават Сагитов**.** В число участников оргкомитета вошли министр просвещения Республики Башкортостан Ильдар Мавлетбердин**,** и.о. министра культуры региона Фанур Шайхисламов, председатель Госкомитета РБ по науке и высшему образованию Светлана Мустафина, представители республиканских органов власти, научного сообщества и медиасферы.

«Акмуллинский университет с момента основания держит высокую планку, являясь ведущим педагогическим вузом Российской Федерации. Вуз трансформируется в соответствии с самыми современными требованиями к инфраструктуре и качеству подготовки педагогических кадров. 60-летие −

серьёзный рубеж, который позволяет не только оглянуться назад и вспомнить ключевые этапы развития вуза, но и чётко обозначить новые цели», – подчеркнул ректор университета, депутат Государственного Собрания – Курултая Республики Башкортостан

Перед организационным комитетом поставлена задача разработать и утвердить план мероприятий, приуроченных к празднованию юбилея вуза. Контроль за исполнением распоряжения возложен на Администрацию Главы Республики Башкортостан.

О.В. Столярова,
начальник Управления информационной политики
БГПУ им. М. Акмуллы

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Амбарова Полина Анатольевна, доктор социологических наук, профессор, профессор кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина (г. Екатеринбург). - E-mail: borges75@mail.ru

Довгяло Валерий Казимирович, кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой правовых дисциплин и методики преподавания права, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, (г. Пермь). – E-mail: dvk_68@mail.ru

Дружинина Юлия Викторовна, кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры отечественной и всеобщей истории, Новосибирский государственный педагогический университет, (г. Новосибирск). – E-mail: druzok5111@yandex.ru

Ильина Нина Федоровна, доктор педагогических наук, профессор, проректор по науке и внешнему взаимодействию, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (г. Красноярск). – E-mail: ilinan@kspu.ru

Ключник Ирина Александровна, лаборант кафедры русской литературы, Томский государственный педагогический университет, (г.Томск). – E-mail: irina.kluchnik33@gmail.com

Кобыскан Александр Степанович, кандидат филологических наук, старший научный сотрудник, Институт башкирской энциклопедии Академии наук Республики Башкортостан (г. Уфа) sgtpepper1989@yandex.ru, ORCID 0000-0001-6454-2659

Колесникова Ирина Геннадьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры практической психологии, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (г. Нижний Новгород), – E-mail: kolesnikova_ig@mininuniver.ru

Коробкова Венера Викторовна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной педагогики, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, (г. Пермь). – E-mail: vkorobkova@mail.ru

Леоноваа Татьяна Алексеевна, кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры отечественной и всеобщей истории, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, (г. Уфа). – E-mail: leonotan@mail.ru

Максимова Елена Александровна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры английского языка и методики его преподавания, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, (г. Саратов). – E-mail: maksimolena@yandex.ru

Медведева Татьяна Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры продюсерства и музыкального образования, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (г. Нижний Новгород), – E-mail: ttancher@ya.ru,

Петрова Нина Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета дизайна, изящных искусств и медиатехнологий, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (г. Нижний Новгород), – E-mail: dnspetrova@mail.ru

Подорова Вера Андреевна, старший преподаватель кафедры правовых дисциплин и методики преподавания права, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, (г. Пермь). – E-mail: kolyshkina_va@pspu.ru

Полева Елена Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русской литературы, Томский государственный педагогический университет, (г.Томск). – E-mail: – E-mail: polewaea@rambler.ru

Седых Татьяна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, заместитель начальника отдела научных исследований и грантовой деятельности, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (г. Красноярск). – E-mail: sedykhtv@kspu.ru

Хлытина Ольга Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры отечественной и всеобщей истории, Новосибирский государственный педагогический университет, (г. Новосибирск). – E-mail: khlytina@mail.ru

Холина Мария Валерьевна, кандидат исторических наук, доцент, ректор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (г. Красноярск). – E-mail: kspu@kspu.ru

Шутелева Ия Александровна, кандидат исторических наук, старший научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории «Методология и методы гуманитарных исследований», Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, (г. Уфа). – E-mail: sherbakov@rambler.ru

Редакционная политика «Педагогического журнала Башкортостана»

Редакционная политика журнала направлена на описание, обсуждение и распространение результатов актуальных научных исследований, разносторонне изучающих современное образование. Особое внимание уделяется изучению проблем теории и методики общего и профессионального образования, обучения и воспитания, истории педагогики, педагогической психологии, а также различным аспектам безопасности образовательного процесса.

Цель журнала: способствовать развитию научных исследований и актуальных практических разработок в области социально-гуманитарного знания – педагогики, психологии, истории, философии и социологии образования, культурологии.

Задачи журнала:

- публикация и популяризация научно-исследовательских работ и методических материалов в сфере педагогики; психологии; истории, философии и социологии образования; культурологии;
- привлечение внимания российских и зарубежных коллег к актуальным проблемам педагогики; психологии; истории, философии и социологии образования; культурологии;
- создание условий для установления и расширения научных контактов в профессиональном научном сообществе;
- предоставление полнотекстового доступа к научным статьям журнала;
- расширение круга авторов.

Журнал уделяет пристальное внимание соблюдению принципов издательской этики:

- редколлегия не принимает рукописи, присланные более чем в один печатный или электронный журнал;
- поступающие в журнал рукописи в обязательном порядке подлежат проверке на предмет наличия некорректных заимствований, фальсификаций и неверных данных;
- в случае возникновения конфликта интересов, рецензенты и авторы должны информировать о нем редакционную коллегию;
- выявленные случаи неэтичного поведения рассматриваются редколлегией с приглашением заинтересованных сторон;
- при необходимости редакция публикует исправления, пояснения, опровержения и извинения;
- все права на опубликованную статью принадлежат автору.

Редакция проверяет рукописи на предмет содержания в них информации:

- о некоммерческой организации, включенной в реестр некоммерческих организаций, выполняющих функции иностранного агента;

- об общественном объединении, включенном в реестр незарегистрированных общественных объединений, выполняющих функции иностранного агента;
- о физическом лице, включенном в список физических лиц, выполняющих функции иностранного агента (за исключением информации, размещаемой в единых государственных реестрах и государственных информационных системах, предусмотренных законодательством Российской Федерации);
- о материалах, созданных такой некоммерческой организацией, общественным объединением, физическим лицом, без указания на то, что некоммерческая организация, незарегистрированное общественное объединение или физическое лицо выполняет функции иностранного агента.

Публикационная этика «Педагогического журнала Башкортостана»

В своей деятельности «Педагогический журнал Башкортостана» опирается на изложенные ниже принципы публикационной этики.

Редакция и редакционная коллегия «Педагогического журнала Башкортостана» считают недопустимым нарушение международных правил публикации научных трудов, изложенных:

- в кодексе международного Комитета по этике научных публикаций Committee on Publication Ethics (COPE).
- в международных этических правилах публикаций в рецензируемых журналах, разработанных издательством «Эльзевир» (Elsevier).
- в практических рекомендациях компании Wiley (Wiley Publication Ethics Guidelines).

Несоблюдение указанных правил становится причиной отказа автору в публикации статьи на страницах «Педагогического журнала Башкортостана».

Редакция в лице главного редактора ответственна за материалы, принятые к публикации и опубликованные в журнале. В рамках своих полномочий редакция способствует обеспечению высокого качества публикуемых материалов.

В отношениях с авторами и рецензентами редакция исходит из обязательности применения мер безопасности по защите персональных данных. Личная информация авторов (адрес проживания, номер телефона и т.п.) не разглашаются. Фамилия, имя, отчество, ученая степень и звание, должность, место работы и адрес электронной почты становятся достоянием гласности из текста опубликованной статьи. При рецензировании используется исключительно двойное слепое рецензирование, в соответствии с которым рецензенту не сообщается имя автора, а автору не сообщается имя рецензента.

Полученная редакцией «Педагогического журнала Башкортостана» от автора рукопись не может быть передана для ознакомления или обсуждения какому-либо лицу, не являющемуся официальным рецензентом журнала.

Материалы и данные из неопубликованных рукописей не могут быть переданы редакцией третьим лицам или использоваться в личных целях сотрудников редакции.

Решение о публикации рукописи принимается редакцией на основе заключения рецензентов, исходя из качества ее подготовки, научной значимости и соответствия редакционной политике «Педагогического журнала Башкортостана». Сроки рецензирования в каждом отдельном случае определяются с учетом создания условий для оперативной публикации статей. При несогласии автора с замечениями рецензентов, автор имеет право представить редакции обоснованные возражения по каждому пункту замечаний.

Требования к оформлению рукописей, процедура рецензирования, политика издания, этические принципы редакции публикуются на официальном сайте «Педагогического журнала Башкортостана». Несоответствие предоставляемого материала требованиям оформления является достаточным основанием для отказа в публикации материала.

В случае опубликования по вине редакции недоброкачественных материалов, «Педагогический журнал Башкортостана» в ближайшем номере публикует исправления, уточнения, опровержения и извинения.

Редакция «Педагогического журнала Башкортостана» считает недопустимыми любые формы научной нечистоплотности, будь то некорректное цитирование (заимствование больших частей исследований других авторов или элементов их публикаций без соответствующих ссылок), фальсификация научных данных, дублирующие (множественные) публикации (внесение небольших изменений в текст ранее опубликованной статьи), использование инстурентов искусственного интеллекта при написанаа статей и рецензий и т.п. Но при этом редакция считает, что определить публикацию как плагиат возможно только в судебном порядке.

Редакция «Педагогического журнала Башкортостана» уважает свободу выражения мнений, в дискуссионных вопросах предоставляя возможность для изложения альтернативных точек зрения.

Автор предоставляет редакции «Педагогического журнала Башкортостана» оригинальный текст, не публиковавшийся ранее и не отправленный одновременно на рассмотрение в редакции других журналов.

Все поступившие в редакцию «Педагогического журнала Башкортостана» рукописи направляются на рецензирование. При этом автору гарантируется конфиденциальность и защита рукописи от ознакомления с ней третьими лицами.

Определенные редакцией рецензенты из числа высококвалифицированных специалистов в той научной области, по которой представлена рукопись,

производит ее объективную профессиональную оценку. Персональная критика автора при этом недопустима.

Рукопись оценивается редактором исключительно с научной точки зрения, независимо от расы, пола, политических или религиозных убеждений автора, его происхождения, гражданства или социального положения.

Рецензент обязан мотивировать свое решение на основе анализа конкретных положений рукописи и давать объективную и аргументированную оценку изложенным результатам исследования.

В случае конфликта интересов с автором, рецензент информирует об этом редакцию «Педагогического журнала Башкортостана» с просьбой исключить его из процесса рецензирования конфликтной рукописи.

При принятии автором решения о передаче предложенной в «Педагогический журнал Башкортостана» статьи в другое издание, автор обязан незамедлительно уведомить об этом редакцию «Педагогического журнала Башкортостана» на любой стадии прохождения рукописи.

Представленные автором в «Педагогический журнал Башкортостана» рукописи рассматриваются редакцией в месячный срок.

Обращения авторов в редакцию «Педагогического журнала Башкортостана» по любому спорному вопросу прохождения рукописей рассматриваются в десятидневный срок, о чем автор уведомляется по указанному им адресу электронной почты.

Требования к материалам, представляемым для публикации в научном издании «Педагогический журнал Башкортостана»

1. **Условия опубликования статьи:**

1.1. Научное рецензируемое издание «Педагогический журнал Башкортостана» (далее – Журнал) гарантирует широкое распространение результатов научных поисковых, в том числе диссертационных, исследований путем размещения статей в свободном доступе на своем сайте и на сайте Российской электронной библиотеки (https://elibrary.ru/contents.asp?titleid=27999) одновременно с публикацией печатного варианта Журнала.

1.2. Редакция принимает только оригинальные, не публиковавшиеся ранее научные статьи и иные материалы научного характера в соответствии с тематикой основных разделов Журнала на русском и английском (для иностранных авторов) языках. Статья, представляемая для публикации, должна быть актуальной, обладать научной новизной, содержать постановку задач (проблем), описание основных методов и результатов исследования, полученных автором, выводы, не содержать сведения экстремистского, клеветнического и подстрекательного характера.

В случае обнаружения некорректного заимствования текста и/или факта опубликования рукописи в других источниках статья снимается с публикации на любой стадии подготовки.

1.3. Оригинальность текста должна составлять не менее 75 % от объема статьи (для проверки используется сервис www.antiplagiat.ru). Допустимым считается 25 % заимствований, включая авторские. Самоцитирование автора не должно превышать 20 % от общего числа цитируемых источников.

1.4. Статья должна быть написана языком, понятным не только узким специалистам в данной области, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы публикации. Для использования специализированных научных терминов требуется предоставление дополнительного обоснования. Аббревиатуры и сокращения в названии статьи, ключевых словах и аннотации недопустимы. Текст должен быть лаконичен и четок, свободен от второстепенной информации, отличаться убедительностью формулировок.

1.5. В цитируемых источниках рекомендуется использовать ранее опубликованные статьи «Педагогического журнала Башкортостана» по проблеме публикации.

1.6. Поступившие в редакцию статьи в обязательном порядке проходят двойное слепое рецензирование. Рецензии отклоненных работ высылаются авторам. В них содержится аргументированный отказ от публикации по причине несоответствия статьи тематике Журнала, требованиям Журнала к оформлению, а также если результаты статьи не имеют научной или практической ценности, не обладают элементами научной новизны. В рецензиях работ, отправленных на доработку, указываются замечания к статье.

1.7. Редакция сохраняет конфиденциальность личных данных рецензентов. Рецензии направляются автору без указания личных данных рецензента.

1.8. Окончательное решение о публикации статьи принимается редакцией Журнала с учетом мнений рецензентов. Публикация статьи, принятой к печати, осуществляется в течение года после положительного решения редакции.

1.9. Материалы для публикации в Журнале в обязательном порядке должны быть направлены по электронной почте pjb.bspu@mail.ru в формате Microsoft Word. Вместе с рукописью статьи авторы предоставляют в редакцию следующие документы: экспертное заключение об отсутствии элементов государственной тайны и возможности опубликования материалов статьи в открытой печати; заключение организации, на базе которой выполнено исследование, и рекомендации статьи к опубликованию; заявление о намерении опубликовать статью (в свободной форме) и авторскую справку. В заявлении указывается согласие автора при необходимости оплатить публикационные издержки. Аспиранты дополнительно предоставляют заключение научного руководителя о качестве статьи с рекомендацией ее к опубликованию.

1.10. Наименование файлов статьи и сопроводительных документов включает фамилию автора и тип материала (пример: Иванов И.И. статья;

Иванов И.И. заявление; Иванов И.И. заключение; Иванов И.И. авторская справка).

1.11. В авторской справке указываются фамилия, имя, отчество авторов, ученая степень и звание, наименование места работы (без обозначения организационно-правовой формы юридического лица: ФГБУН, ФГБОУ ВО, ПАО, АО и т. п.), занимаемая должность, адрес организации, телефон, адрес электронной почты, открытый идентификатор учёного «Open Researcher and Contributor ID – ORCID» (при наличии) в форме электронного адреса в сети Интернет.

1.12. Неопубликованные рукописи не возвращаются и не передаются третьей стороне (ни полностью, ни частично).

1.13. Рукописи с числом соавторов более трех человек и в соавторстве со студентами не приветствуются.

2. Требования к содержанию статьи и ее оформлению.

2.1. Общий объем статьи (включая заголовок, аннотацию, ключевые слова, текст, список источников) должен быть не менее 20 000 и не более 40 000 знаков с пробелами.

2.2. Весь текст набирается шрифтом Times New Roman, кеглем 14 pt, с одинарным междустрочным интервалом, выравнивание по ширине, абзацный отступ – 1,25 см, поля – 2 см со всех сторон. Между словами ставится не более одного пробела при включенной опции «непечатаемые знаки». Страницы не нумеруются.

2.3. Текст должен иметь следующую структуру:

Индексы УДК, раскрывающие тематическое содержание статьи.

Название статьи на русском языке (должно точно и однозначно характеризовать содержание статьи).

Сведения об авторе/авторах – имя, отчество, фамилия, место работы (в именительном падеже), должность, ученая степень, ученое звание, адрес электронной почты, открытый идентификатор учёного «Open Researcher and Contributor ID – ORCID» (при наличии) в форме электронного адреса в сети «Интернет» – размещаются перед названием статьи в указанной выше последовательности.

Аннотация на русском языке – краткое изложение статьи по следующей структуре: предмет, тема, цель исследования; метод или методология проведения исследования; результаты исследования; область применения результатов; выводы. Объем аннотации – 200–250 слов. Размещается после названия статьи.

Ключевые слова на русском языке (не меньше 3 и не больше 15 слов или словосочетаний). Ключевые слова (словосочетания) должны соответствовать теме статьи и отражать её предметную, терминологическую область. Не использовать обобщённые и многозначные слова, а также словосочетания,

содержащие причастные обороты. После перечисленных ключевых слов точка не ставится. Ключевые слова размещаются после аннотации.

Благодарности. После ключевых слов приводят слова благодарности организациям (учреждениям), научным руководителям или другим лицам, оказавшим помощь в подготовке статьи, сведения о грантах, финансировании подготовки и публикации статьи, проектах, научно-исследовательских работах, в рамках или по результатам которых опубликована статья.

Название статьи на английском языке

Сведения об авторе/авторах – имя, отчество, фамилия, место работы (в именительном падеже), должность, ученая степень, ученое звание, адрес электронной почты, открытый идентификатор учёного «Open Researcher and Contributor ID – ORCID» (при наличии) **на английском языке.**

Abstract (Аннотация на английском языке).

Keywords (Ключевые слова) на английском языке.

Acknowledgments (Благодарности) на английском языке

Основной текст рекомендуется разбить на разделы или придерживаться данной логической структуры при написании:

- введение (не менее чем с 3 ссылками на литературу);
- методология исследования;
- материалы и методы исследования (основная часть);
- выводы;

2.4. Рисунки должны выполняться в редакторе Corel Draw или в формате JPG/JPEG; рисунки, выполненные в других редакторах, не принимаются.

2.5. Фотографии должны иметь белый фон, быть контрастными и четкими, при разрешении не менее 400 dpi в формате JPG (бытовые снимки не принимаются).

2.6. Таблицы должны иметь тематические заголовки, иллюстрации и рисунки должны сопровождаться подрисуночными подписями.

2.7. Все составляющие формул должны быть оформлены в макросе «Microsoft equation» (программа Word).

2.8 Размерность всех величин, принятых в статье, должна соответствовать Международной системе единиц измерений (СИ).

2.9. Сокращения слов, имен, названий, как правило, не допускаются. Разрешаются лишь общепринятые сокращения названий мер, физических, химических и математических величин и терминов и т.д.

2.10. Список источников должен содержать все источники, прямо цитируемые или косвенно упоминаемые в тексте работы. Список источников оформляется в соответствии со стандартом ГОСТ Р 7.0.5–2008 «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления». Список литературы должен содержать порядка 15–20 названий отечественных и иностранных источников, приведенных в порядке цитирования в тексте статьи. Желательно, чтобы порядка 50% источников, включенных в список, составляли работы, опубликованные на иностранных языках и публикации, изданные за

последние 5 лет. Отсылки к списку в основном тексте даются в квадратных скобках [номер источника в списке, страница]. Например, [7, с.15]. При перечислении нескольких источников используется точка с запятой. Например, [7, с.15; 9, с.123]. На все источники из списка литературы должны быть ссылки в тексте.

2.11. В тексте могут быть использованы подстрочные примечания, которые нумеруются арабскими цифрами, оформляются как автоматические сноски внизу соответствующей страницы текста статьи.

2.12. Статьи, оформленные без учета вышеизложенных требований, к рассмотрению редакцией не принимаются.

2.13. Редакция журнала оставляет за собой право производить сокращения и редакционные изменения рукописей.

2.14. По требованию автора/авторов, ему/им предоставляется один авторский экземпляр с опубликованной статьей (независимо от числа соавторов). Дополнительные экземпляры (в любом количестве) подлежат оплате по себестоимости номера.

2.15. Авторы несут всю полноту ответственности за содержание статей и сам факт их публикации, а также за недостоверность публикуемых данных. Редакция журнала не несет ответственности перед авторами и/или третьими лицами и организациями за возможный ущерб, вызванный публикацией статьи.

2.16. Редакция имеет право взимать с авторов оплату за публикации. При этом оплата производится на договорной основе и только после решения редакции о приеме статьи к публикации. Требования к содержанию платной статьи и ее оформлению общие. Публикация оплаченной статьи осуществляется на общих основаниях в течение года после положительного решения редакции.

3. Правила ретракции опубликованной статьи

3.1. Редакция имеет право на изъятие публикаций авторов из научного пространства (ее ретракцию) без срока давности публикации в случаях:

- если в статье выявлены значительные некорректные заимствования (плагиат более 25 %);
- если в статье выявлены неоформленные заимствования, при которых список авторов статьи полностью не совпадает со списком авторов, указанных в источниках;
- если выявлена повторная публикация текста статьи, который полностью или частично (не менее 50% текста статьи) уже был опубликован ранее;
- если в статье выявлены ложные библиографические ссылки на несуществующие публикации, созданные с помощью искусственного интеллекта.

3.2. Статьи могут быть отозваны по решению редакционной коллегии журнала или автора/ов статьи.

3.3. Оплата за публикацию ретрагированных статей не возвращается.

6+

научно-практическое издание
Башкирского государственного педагогического университета имени М.Акмуллы

наш подписной индекс ПП984
по каталогу российской прессы «Почта России»