



ВЕСТНИК СВФУ
VESTNIK OF NORTH-EASTERN FEDERAL UNIVERSITY



СЕРИЯ
«ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ.
ФИЛОСОФИЯ»

SERIES
«PEDAGOGY. PSYCHOLOGY.
PHILOSOPHY»

№ 3 (43)
2026

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ «ВЕСТНИКА СВФУ»

А. Н. Николаев, главный редактор, д.б.н., ректор СВФУ

Члены редакционной коллегии:

А. А. Буркин, д. филол. н., Институт лингвистических исследований РАН, Санкт-Петербург, Россия; *Л. Г. Гольдфарб*, проф., Национальный институт неврологических заболеваний (NIH/NINDS) Национальных институтов здоровья США, г. Вашингтон; *С. А. Карабасов*, проф., Лондонский университет имени Королевы Мэри, Великобритания; *Санг-Ву Ким*, Ph.D., Пусанский национальный университет, Южная Корея; *В. В. Красных*, проф., МГУ им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия; *А. А. Петров*, д. филол. н., зам. директора Института народов Севера, Санкт-Петербург, Россия; *Л. Д. Раднаева*, д. филол. н., БГУ, Улан-Удэ, Россия; *Л. Сальмон*, проф., Генуэзский университет, Италия; *Дж. Судзуки*, проф., Университет Саппоро, Япония; *А. Н. Тихонов*, к. б. н., Зоологический институт РАН, Санкт-Петербург, Россия; *Д. К. Фишер*, проф., Мичиганский университет, США; *Ву Сок Хванг*, проф., Фонд биотехнологических исследований Sooaat, Южная Корея; *Дж.-Хо Чо*, проф. Университет Мёнджи, Южная Корея; *В. И. Васильев*, д. ф.-м. н., проф.; *Н. Н. Гермогенов*, д. б. н.; *Ю. М. Григорьев*, д. ф.-м. н., проф.; *Н. Н. Ефремов*, д. филол. н.; *А. П. Исаев*, д. б. н.; *Г. Ф. Крымский*, д. ф.-м. н., проф., академик РАН; *И. И. Мордосов*, д. б. н., проф.; *П. В. Сивцева-Максимова*, д. филол. н., проф.; *Н. Г. Соломонов*, д. б. н., член-корр. РАН, проф.; *Г. Г. Филиппов*, д. филол. н., проф.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ СЕРИИ

Г. М. Парникова, д.пед.н., главный редактор, профессор СВФУ, Якутск, РФ;

С. М. Петрова, д.пед.н., заместитель главного редактора, профессор СВФУ, Якутск, РФ;

Р. И. Платонова, д.пед.н., выпускающий редактор, профессор СВФУ, Якутск, РФ

Члены редакционной коллегии серии:

Ф. У. Базаева, д.пед.н., профессор, Чеченский государственный педагогический университет, Грозный, РФ (по согласованию); *Г. Д. Баубекова*, д.пед.н., профессор, Университет «Туран-Астана», Астана, Республика Казахстан (по согласованию); *Е. П. Белинская*, д.психол.н., профессор, МГУ, Москва, РФ (по согласованию); *Т. Г. Бочина*, д.филол.н., профессор, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, РФ (по согласованию); *А. И. Голиков*, д.пед.н., профессор, СВФУ, Якутск, РФ; *А. В. Готного*, д.филол.н., профессор, Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет, Комсомольск-на-Амуре, Россия (по согласованию); *О. Е. Дроздова*, д.пед.н., доцент, МПГУ, Москва, РФ (по согласованию); *А. И. Егорова*, к.психол.н., доцент, СВФУ, Якутск, РФ; *К. Е. Егорова*, д.пед.н., профессор, СВФУ, Якутск, РФ; *Ж. О. Жилбаев*, к.пед.н., профессор, Павлодарский государственный педагогический университет, Павлодар, Казахстан (по согласованию); *Е. С. Заир-Бек*, д.пед.н., профессор, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, РФ (по согласованию); *А. Д. Карнышев*, д.психол.н., профессор, Иркутский государственный университет, Иркутск, РФ (по согласованию); *Н. Н. Кожевников*, д.филол.н., профессор, СВФУ, Якутск, РФ; *Д. С. Корниенко*, д.психол.н., профессор, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Москва, РФ (по согласованию); *К. С. Куракбаев*, PhD, Высшая школа образования, Назарбаев Университет, Астана, Казахстан (по согласованию); *С. А. Лебедев*, д.филол.н., профессор, МГУ, Москва, РФ (по согласованию); *Н. М. Мельникова*, к.психол.н., доцент, СВФУ, Якутск, РФ; *А. Д. Николаева*, д.пед.н., профессор, СВФУ, Якутск, РФ; *Т. Н. Петрова*, д.пед.н., профессор, Марийский государственный университет, Йошкар-Ола, РФ (по согласованию); *Н. С. Рыбаков*, д.филол.н., профессор, Псковский государственный университет, Псков, РФ (по согласованию); *А. С. Саввинов*, д.филол.н., профессор, СВФУ, Якутск, РФ; *Д. Г. Смирнов*, д.филол.н., доцент, Ивановский государственный университет, Иваново, РФ (по согласованию); *Е. Н. Тарасова*, д.пед.н., профессор, Институт Международного образования Российского технологического университета, Москва, РФ (по согласованию); *А. П. Усольцев*, д. пед. наук, профессор, ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», Екатеринбург, РФ (по согласованию); *Л. Д. Унарова*, д.филол.н., профессор, ГБОУ ВО «Высшая школа музыки Республики Саха (Якутия) (институт) им. В. А. Босикова», Якутск, РФ (по согласованию); *Е. А. Хамраева*, д.пед.н., профессор, МПГУ, Москва, РФ (по согласованию); *О. М. Чоросова*, д.пед.н., профессор, СВФУ, Якутск, РФ; *Н. В. Якса*, д.пед.н., профессор, Крымский республиканский институт постдипломного педагогического образования, Симферополь, РФ (по согласованию).

Адрес учредителя и издателя: 677000, г. Якутск, ул. Белинского, 58

Адрес редакции: 677016, г. Якутск, ул. Кулаковского 42, каб. 203

Тел./факс: (4112) 49-68-53 E-mail: seriayappf@mail.ru

Северо-Восточный федеральный университет <http://www.ppfsvf.ru>

VESTNIK OF NORTH-EASTERN FEDERAL UNIVERSITY
“PEDAGOGY. PSYCHOLOGY. PHILOSOPHY” SERIES

Electronic scientific periodical

Published since 2016

The frequency of publication is 4 times a year

The founder and publisher is Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education

«M.K. Ammosov North-Eastern Federal University»

3 (43) 2026

«NEFU VESTNIK» EDITORIAL BOARD

A. N. Nikolaev, Editor-in-Chief, Doctor of Biological Sciences, NEFU Rector

Members of the editorial board:

A. A. Burykin, Dr. Sci. Philology, Institute for Linguistic Studies, Russian Academy of Sciences, Saint-Petersburg, Russian Federation; *L. G. Goldfarb*, Prof., the National Institute of Neurological Diseases (NIH/NINDS) of the National Institutes of Health of the USA, Washington; *S. A. Karabasov*, Prof., Queen Mary University of London, Great Britain; *Sang-Woo Kim*, Dr. Sci. Philosophy, Pusan National University, Republic of Korea; *V. V. Krasnykh*, Prof., M. V. Lomonosov Moscow State University, Russian Federation; *A. A. Petrov*, Dr. Sci. Philology, Vice Director, Institute of the Peoples of the North, Saint Petersburg, Russian Federation; *L. D. Radnayeve*, Dr. Sci. Philology, Buryat State University, Ulan Ude, Russian Federation; *L. Salmon*, Prof., University of Genoa, Italy; *J. Suzuki*, Prof., Sapporo University, Japan; *A. N. Tikhonov*, Cand. Sci. Biology, RAS Zoological Institute, Saint Petersburg, Russian Federation; *D. C. Fisher*, Prof., University of Michigan, USA; *Woo Suk Hwang*, Prof., SOOAM Biotech Research Foundation, South Korea; *J.-H. Cho*, Prof., Myongji University, South Korea; *V. I. Vasiliev*, Dr. Sci. Physics & Mathematics, Prof.; *N. N. Germogenov*, Dr. Sci. Biology; *Yu. M. Grigoriev*, Dr. Sci. Physics & Mathematics, Prof.; *N. N. Yefremov*, Dr. Sci. Philology; *A. P. Isayev*, Dr. Sci. Biology; *G. F. Krymskiy*, Dr. Sci. Physics & Mathematics, Acad. RAS, Prof.; *I. I. Mordosov*, Dr. Sci. Biology, Prof.; *P. V. Sivtseva-Maksimova*, Dr. Sci. Philology, Prof.; *N. G. Solomonov*, Dr. Sci. Biology, Corr. Member RAS, Prof.; *G. G. Philippov*, Dr. Sci. Philology, Prof.

EDITORIAL TEAM OF THE ONLINE PUBLICATION PEDAGOGICS. PSYCHOLOGY. PHILOSOPHY

G. M. Parnikova, Dr. Sci. (Pedagogy), Editor-in-Chief, NEFU Professor, Yakutsk, Russia;

S. M. Petrova, Dr. Sci. (Pedagogy), Deputy Editor-in-Chief, NEFU Professor, Yakutsk, Russia;

R. I. Platonova, Dr. Sci. (Pedagogy), Commissioning Editor, NEFU Professor Yakutsk, Russia;

Members of the Editorial Team:

F. U. Bazaeva, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Chechen State Pedagogical University, Grozny, Russia (on agreement);

G. D. Baubekova, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Turan Astana University, Astana, Republic of Kazakhstan (on agreement);

E. P. Belinskaya, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Moscow State University, Moscow, Russia (on agreement);

T. G. Bochina, Dr. Sci. (Philology), Professor, Kazan Federal University, Kazan, Russia (on agreement);

A. I. Golikov, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, NEFU, Yakutsk, Russia; *A. V. Gotnoga*, Dr. Sci. (Philosophy), Professor,

Amur State University of Humanities and Pedagogy, Komsomolsk-on-Amur, Russia (on agreement); *O. E. Drozdova*,

Dr. Sci. (Pedagogy), Associate Professor, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia (on agreement);

A. I. Egorova, Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, NEFU, Yakutsk, Russia; *K. E. Egorova*, Dr. Sci. (Pedagogy),

Professor, NEFU, Yakutsk, Russia; *Zh. O. Zhilbaev*, Cand. Sci. (Pedagogy), Professor, Pavlodar State Pedagogical

University, Pavlodar, Kazakhstan (on agreement); *E. S. Zair-Bek*, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Herzen University,

Russia (on agreement); *A. D. Karnyshev*, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Irkutsk State University, Irkutsk, Russia

(on agreement); *N. N. Kozhevnikov*, Dr. Sci. (Philosophy), Professor, NEFU, Yakutsk, Russia; *D. S. Kornienko*, Dr.

Sci. (Philosophy), Professor, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow,

Russia (on agreement); *K. S. Kurakbaev*, PhD, Higher School of Education, Nazarbaev University, Astana, Kazakhstan

(on agreement); *S. A. Lebedev*, Dr. Sci. (Philosophy), Professor, Moscow State University, Moscow, Russia (on

agreement); *N. M. Melnikova*, Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, NEFU, Yakutsk, Russia; *A. D. Nikolaeva*,

Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, NEFU, Yakutsk, Russia; *T. N. Petrova*, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Mari State

University, Yoshkar-Ola, Russia (on agreement); *N. S. Rybakov*, Dr. Sci. (Philosophy), Professor, Pskov State University,

Pskov, Russia (on agreement); *A. S. Savvinov*, Dr. Sci. (Philosophy), Professor, NEFU, Yakutsk, Russia; *D. G. Smirnov*,

Dr. Sci. (Philosophy), Associate Professor, Ivanovo State University, Ivanovo, Russia (on agreement); *E. N. Tarasova*,

Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Institute of International Education, Russian Technological University, Moscow, Russia

(on agreement); *A. P. Usoltsev*, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russian

Federation (on agreement); *L. D. Unarova*, Dr. Sci. (Philosophy), Professor, High School of Music of the Sakha Republic

(Yakutia), Yakutsk, Russia (on agreement); *E. A. Khamraeva*, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Moscow Pedagogical

State University, Moscow, Russia (on agreement); *O. M. Chorosova*, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, NEFU, Yakutsk,

Russia; *N. V. Yaksa*, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Crimea Republic's Institute of Postgraduate Pedagogical Education,

Simferopol, Russia (on agreement).

Founder and publisher address:

the North-Eastern Federal University, ul. Belinskogo, 58, Yakutsk, 677000

The Editorial Board of the Series:

ul. Kulakovskogo, 27, Yakutsk, 677016 Tel./Fax: +7 (4112) 49-68-53

E-mail: seriyaappf@mail.ru

North-East Federal University <http://www.ppfsvf.ru>

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Бортновская И.А.</i> Дидактический потенциал занимательного материала в развитии математических представлений детей старшего дошкольного возраста	5
<i>Ганузин В.М., Герасимова Р.Е.</i> Профориентация подростков с ограниченными возможностями здоровья	16
<i>Кажигалиева Г.А., Кажигалиева Гж.А.</i> О преподавании русского языка в условиях современных реалий Республики Казахстан	27
<i>Комарова Ю.А., Шорина Т.А.</i> Имплементация российских стандартов в систему общего образования Лаоса: лингводидактическая модель обучения в российско-лаосской школе	40
<i>Корнилов Ю.В.</i> Применение генеративного ИИ для разработки оценочных средств в LMS Moodle	61
<i>Косарева Л. А.</i> Корпусные технологии в изучении культурных концептов на занятиях РКИ: концепт счастье	72
<i>Николаева А.Д., Чудиновских А.В.</i> Адаптация бизнес-методов к управлению школой (научный обзор)	84

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Мельникова Н.М., Алексеев М.А.</i> Социальные представления и монетарные установки студенческой молодежи: теоретические подходы и опыт пилотажного исследования	93
<i>Ножкина Г.С., Баранова В.А.</i> Роль социального контекста рекламы в восприятии ИИ-сгенерированных изображений у потребителей с разными стилями поведения	108

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

<i>Саввинов А.С., Корякина А.А.</i> Философские основания управления культурным разнообразием	123
---	-----

ХРОНИКА

<i>Яковлева Е.П.</i> Виктор Данилович Михайлов	134
--	-----

CONTENT

PEDAGOGICAL SCIENCES

<i>Bortnovskaya I.A.</i> The didactic potential of entertaining materials in developing mathematical concepts in older preschool children	5
<i>Ganuzin V.M., Gerasimova R.E.</i> Career guidance for teenagers with disabilities	16
<i>Kazhigaliyeva G.A., Kazhigaliyeva G.A.</i> On teaching the Russian language in the context of modern realities of the Republic of Kazakhstan	27
<i>Komarova Yu.A., Shorina T.A.</i> Implementing Russian standards in the general education system of Laos: a linguodidactic model of teaching at a Russian-Laotian school	40
<i>Kornilov Iu.V.</i> Using generative AI to develop assessment tools in LMS Moodle	61
<i>Kosareva L.A.</i> Corpus technologies in studying cultural concepts in RFL classes: The concept of happiness	72
<i>Nikolaeva A.D., Chudinovskikh A.V.</i> Adapting business methods to school management: an academic review	84

PSYCHOLOGY

<i>Melnikova N.M., Alekseev M.A.</i> Social representations and monetary attitudes of student youth: Theoretical approaches and pilot study experience	93
<i>Nozhkina G.S., Baranova V.A.</i> The role of the social context of advertising in the perception of AI-generated images among consumers with different decision-making styles	108

PHILOSOPHY

<i>Savvinov A.S., Koriakina A.A.</i> Philosophical foundations of cultural diversity management ..	123
--	-----

CHRONICLE

<i>Yakovleva E.P.</i> Viktor Danilovich Mikhailov	134
---	-----

– ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ –

УДК 373.24

<https://doi.org/10.25587/2587-5604-2026-3-5-15>

Оригинальная научная статья

Дидактический потенциал занимательного материала в развитии математических представлений детей старшего дошкольного возраста

И. А. Бортновская

Благовещенский государственный педагогический университет,
г. Благовещенск, Российская Федерация

✉ bortnovckay@mail.ru

Аннотация

В статье описывается организация исследования, проведение которого способствовало изучению проблемы развития математических представлений в старшем дошкольном возрасте посредством занимательного материала, которое отвечает вызовам современного образования. В статье раскрывается алгоритм развития математических представлений в дошкольном возрасте с точки зрения психолого-педагогической проблемы, рассматривается значение использования занимательного материала в развитии математических представлений детей дошкольного возраста, анализируются методы и приемы использования занимательного материала в развитии математических представлений в старшем дошкольном возрасте в условиях детского сада. В рамках проведенного педагогического эксперимента описывается начальный уровень развития математических представлений старших дошкольников, анализируются компоненты, входящие в структуру математических представлений, формируемых в дошкольном возрасте. Проводится сравнительный анализ результатов экспериментальной и контрольной групп респондентов. Последовательно описывается формирующий этап, в процессе которого разрабатывается и реализуется комплекс мероприятий по развитию математических представлений детей старшего дошкольного возраста с включением занимательного материала, что отражено в двух этапах эксперимента. Итоговый контрольный этап эксперимента предполагал выявление динамики в развитии математических представлений на сравнении результатов контрольной и экспериментальной групп. По результатам проведенного исследования осуществлен анализ полученных данных, что позволило доказать сформулированную в начале исследования гипотезу. Затруднение понимания математических концепций из-за лимитированного абстрактного мышления, проблемы с пониманием значения чисел и порядка числовых операций, отсутствие четких показателей математического развития, а также неупорядоченный интеллектуальный опыт у детей дошкольного возраста обуславливает проблему исследования данного вопроса.

Ключевые слова: математическое развитие, логическое мышление, математические представления, старший дошкольный возраст, количественные представления, представление о величине, представление о форме, пространственные представления, временные представления, занимательный материал.

Финансирование. Исследование не имело финансовой поддержки.

Для цитирования: Бортновская И.А. Дидактический потенциал занимательного материала в развитии математических представлений детей старшего дошкольного возраста. *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия «Педагогика. Психология. Философия»*. 2026: С. 5-15. DOI: 10.25587/2587-5604-2026-3-5-15

Original article

The didactic potential of entertaining materials in developing mathematical concepts in older preschool children

Inna A. Bortnovskaya

Blagoveshchensk State Pedagogical University,
Blagoveshchensk, Russian Federation
✉bortnovckay@mail.ru

Abstract

The article describes the organisation of a study that contributed to examining the issue of developing mathematical concepts in older preschool children through engaging materials, which meets the challenges of modern education. The paper reveals an algorithm for the development of mathematical concepts in preschool age from the perspective of a psychological and pedagogical problem. It addresses the significance of using engaging materials in fostering mathematical concepts among preschool children and analyses the methods and techniques for applying such materials to develop mathematical concepts in older preschoolers within a kindergarten setting. Within the framework of the conducted pedagogical experiment, the initial level of mathematical concept development in older preschoolers is described, and the components forming the structure of mathematical concepts developed in preschool age are analysed. A comparative analysis of the results obtained from the experimental and control groups of respondents was carried out. The formative stage is described step by step: it involved designing and implementing a set of activities aimed at developing mathematical concepts in older preschool children with the inclusion of engaging materials; this is reflected in two stages of the experiment. The final control stage of the experiment was intended to identify the dynamics in the development of mathematical concepts by comparing the results of the control and experimental groups. Based on the findings of the study, an analysis of the obtained data was performed, which allowed the authors to confirm the hypothesis formulated at the outset of the research. The research problem is determined by the difficulties children face in understanding mathematical concepts due to their limited abstract thinking, challenges in grasping the meaning of numbers and the sequence of numerical operations, the lack of clear indicators of mathematical development, and the disorganised intellectual experience typical of preschool children.

Keywords: mathematical development, logical thinking, mathematical concepts, older preschool age, quantitative concepts, concept of magnitude, concept of shape, spatial concepts, temporal concepts, engaging materials.

Funding. The study did not have financial support.

For citation: Bortnovskaya I.A. The didactic potential of engaging materials in the development of mathematical concepts in older preschool children. *Vestnik of North-Eastern Federal University. Pedagogics. Psychology. Philosophy*. 2026: Pp. 5-15. DOI: 10.25587/2587-5604-2026-3-5-15

Введение

Актуальность изучения проблемы развития математических представлений в старшем дошкольном возрасте посредством занимательного материала обусловлена факторами, отражающими современные требования к дошкольному образованию и к развитию психолого-педагогической науки.

Старший дошкольный возраст является сензитивным периодом для формирования абстрактного мышления и перехода от наглядно-действенного к наглядно-образному и элементарно-логическому уровням познания [1]. В этот период ребенок активно осваивает операции сравнения, классификации, сериации, счета, понимания состава числа, простых арифметических действий, геометрических форм, пространственно-временных отношений и начал измерения. Согласно Федеральному государственному стандарту дошкольного образования, целенаправленное развитие элементарных математических представлений является обязательным условием подготовки к школьному обучению. Непрофессиональ-

ное развитие этих представлений приводит к трудностям в усвоении школьной программы по математике при дальнейшем обучении. У младших школьников проявляются пробелы в счетных навыках, понимании сохранения количества и логико-комбинаторных операциях.

Современные дети старшего дошкольного возраста растут в условиях цифровой среды, гиподинамии и снижения доли естественной игровой активности, что ослабляет сенсорно-моторную основу математических представлений. Занимательный материал компенсирует этот дефицит, обеспечивая эмоциональную вовлеченность, произвольность внимания и мотивацию к познанию [2].

Актуальность усиливается необходимостью индивидуализации и дифференциации образовательного процесса. Грамотное применение занимательного материала позволяет учитывать темп развития, стиль познания (визуальный, кинестетический, вербальный), уровень подготовленности и особые образовательные потребности детей. Он реализует принцип «обучение через открытие», развивая не только математические, но и метапредметные компетенции: критическое мышление, сотрудничество, креативность.

В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования и Федеральной образовательной программы требуется научное обоснование интеграции занимательного материала в повседневную практику детских садов. Отсутствие систематизированных методик приводит к формализму: педагоги используют игры фрагментарно, без учета онтогенетических этапов и диагностики прогресса. Изучение данной проблемы позволяет разработать критерии отбора, классификации и оценки эффективности занимательного материала.

Исходя из данного контекста, объектом исследования определили математические представления в дошкольном возрасте.

Предметом исследования выступило развитие математических представлений в старшем дошкольном возрасте посредством занимательного материала.

Следуя логике научных исследований, целью установили изучение процесса развития математических представлений в старшем дошкольном возрасте посредством занимательного материала.

Учитывая цель, сформулировали гипотезу исследования: развитие математических представлений в старшем дошкольном возрасте посредством занимательного материала будет наиболее эффективным при соблюдении следующих педагогических условий:

- применение занимательного материала различных видов (игровых задач, конструкторов, задач-шуток, головоломок, лабиринтов, квест-технологий);
- постепенное усложнение содержания заданий с занимательным материалом;
- учет принципа интеграции, сочетающий математику с творчеством.

Для доказательства данной гипотезы определили последовательность реализации исследовательских задач:

- 1) рассмотреть развитие математических представлений в дошкольном возрасте как психолого-педагогическую проблему;
- 2) раскрыть значение использования занимательного материала в работе по развитию базовых математических представлений в дошкольном возрасте;
- 3) провести анализ классификаций методов и приемов применения занимательного материала в развитии математических представлений старших дошкольников;
- 4) изучить алгоритм работы развития математических представлений посредством применения занимательного материала и ее эффективность в старшей группе дошкольной образовательной организации.

Полученные результаты исследования имеют не только теоретическое, но и практическое значение для педагогов дошкольного образования. Данные позволяют педагогам использовать их для реализации образовательных задач в рамках математического развития.

Материалы и методы исследования

В процессе реализации исследования определили наиболее эффективные методы, которые способствовали бы достижению поставленной цели. Методами исследования предопределили изучение и анализ психолого-педагогической и методической литературы по теме исследования. В качестве диагностического инструментария выбрали методики, которые позволяли в полном объеме определить уровни математического развития детей по всем критериям. Также был заявлен педагогический эксперимент.

На этапе подготовки к изучению теоретических аспектов развития математических представлений в дошкольном возрасте как психолого-педагогической проблемы проводился анализ психолого-педагогической литературы, было определено значение использования занимательного материала в математическом развитии дошкольников. При анализе материала различных источников особое внимание уделяли классификациям методов и приемов применения занимательного материала в математическом развитии детей старшего дошкольного возраста, разработанных авторами проведенных исследований в разное время.

В ходе педагогического эксперимента за основу взяли диагностические методики «Первоначальные математические представления» А. В. Белошистой, «Диагностика количественных представлений» Л. И. Ермолаевой и «Упорядочивание действий» Л. Ф. Тихомировой, которые определяют показатели уровня развития математических представлений детей старшего дошкольного возраста по критериям:

- количественные представления;
- представление о величине;
- представление о форме;
- пространственные представления.

Методологическую основу исследования составили труды Ф. Н. Блехер, Л. С. Метлиной, А. М. Леушиной о методике развития математических представлений у детей старшего дошкольного возраста; труды З. А. Михайловой, А. В. Белошистой, В. А. Козловой, Е. О. Смирновой, в которых обоснованы возможности занимательного материала для математического развития дошкольников.

Результаты и обсуждение

В ходе теоретического предварительного анализа проблемы рассмотрели алгоритм педагогической работы по формированию математических представлений в дошкольном возрасте, сделали попытку определить значение занимательного материала в работе по развитию базовых математических представлений детей-дошкольников, изучили результаты исследований представителей науки о классификации методов и приемов применения занимательного материала в математическом развитии детей старшего дошкольного возраста.

Развитие математических представлений в дошкольном возрасте представляет собой одну из ключевых психолого-педагогических проблем, поскольку именно в этот период закладываются основы логического мышления, которые впоследствии определяют успех в освоении школьной математики. Представления формируются через сенсорный опыт и постепенно обогащаются за счет вербализации и символизации, превращаясь в инструмент познания окружающего мира [3]. Математические представления включают в свой

состав образы чисел, геометрических форм, пространственных ориентировок, через использование которых ребенок решает возникающие в ходе деятельности задачи.

В ФОП ДО определены требования по освоению и дальнейшему развитию математических представлений в старшем дошкольном возрасте. Акцент ставится в первую очередь на развитие интереса к самостоятельному исследованию объектов окружающего мира, на формирование представлений о цифровых средствах познания, на развитие умений использовать математические знания для анализа окружающего мира, на обучение количественному и порядковому счету, а также на обогащение представлений и умений устанавливать пространственные отношения при ориентировке на листе бумаги и временные зависимости в календарных единицах времени.

Математическое развитие дошкольников, по мнению Ф. Н. Блехер, представляет собой целостную систему развития элементарных математических представлений в дошкольном возрасте, основанную на применении игровой деятельности, принципе доступности, принципе наглядности. Это способствует развитию логического мышления, пространственного воображения и познавательного интереса [4].

В работах А. М. Леушиной отражено, что в онтогенезе развития математических представлений о счете, уже в возрасте до полутора лет ребенок способен понимать предметы как «один», «два» и может указать на них по просьбе взрослого. С опорой на интуицию формируется понимание множества. По мнению автора, в возрасте от двух до трех лет происходит значительный скачок в развитии математических представлений, поскольку ребенок начинает активно использовать символы и абстракции. В этот период формируется понимание сохранения количества: ребенок осознает, что число предметов не меняется при их перекладывании, хотя первоначально это знание неустойчиво и зависит от контекста [5]. К четырем годам ребенок демонстрирует более зрелое понимание математических понятий. К пяти-шести годам ребенок готов к элементарным математическим обобщениям. В возрасте от шести до семи лет, на пороге школьного обучения, математические представления достигают пика дошкольного развития [6].

По мнению Л. Г. Петерсон, развитие математических представлений от рождения до семи лет проходит через этапы сенсорного ознакомления, практического манипулирования, символизации и абстрагирования. Каждый этап требует педагогической поддержки, чтобы избежать пробелов в онтогенезе. Они основаны на интуиции, восприятии множественного и единственного числа объектов в окружающем мире. Дошкольный возраст отличается высокой нейропластичностью. У детей формируются стойкие когнитивные способности при целенаправленном и разнообразном сенсорном обогащении опыта [7; 8].

В. А. Козлова анализирует геометрические представления, которые, по мнению автора, эволюционируют от топологических свойств, где ребенок отличает открытое от закрытого, к проективным и евклидовым [9].

Ю. С. Григорьева, считает, что пространственные отношения, включая ориентировку на плоскости, развиваются через телесный опыт [10].

Изучив различные взгляды на эволюцию развития математических представлений в дошкольном возрасте и определенные нюансы в этой области пришли к выводу, что данная психолого-педагогическая проблема заключается в создании условий для естественного перехода от конкретных ощущений к абстрактным моделям. Систематическая работа с формами, счетом и пространством обеспечивает гармоничное интеллектуальное развитие детей.

З. А. Михайлова, В. А. Козлова, Л. С. Метлина, О. В. Дыбина, и другие исследователи в своих работах определяют и обосновывают классификации занимательного материала, который способствует эффективному развитию математических представлений детей-дошкольников в условиях дошкольной образовательной организации и в домашних условиях, вкладывая в основу определенные критерии (форму подачи, доминирующее математическое содержание, учет структурированности и самостоятельности действий детей, возраст) [11].

Например, по мнению Л. С. Метлиной, дети младшего дошкольного возраста лучше усваивают предметный и сюжетный материал, важно использовать крупные элементы и простые действия с ними. В среднем дошкольном возрасте в работе используют комбинированные игры, направленные на развитие представлений о счете, форме, пространственных ориентировках. В старшем дошкольном возрасте включаются игры на развитие логического мышления, используется более сложный занимательный материал [12].

Анализируя взгляды ученых, определили, что значение использования занимательного материала в развитии математических представлений дошкольников заключается в том, что он превращает абстрактные понятия в доступные и привлекательные формы, стимулируя естественный интерес ребенка к познанию. Занимательный материал представляет собой совокупность игр, загадок, сказок, головоломок и дидактических пособий, которые содержат математическую суть, но подаются в игровой, эмоционально окрашенной оболочке.

Педагогически грамотное применение определенных методов и приемов использования занимательного материала и их комбинаций в развитии математических представлений детей старшего дошкольного возраста позволяют педагогу превращать сложные абстрактные понятия в яркие, эмоционально насыщенные переживания, которые ребенок проживает самостоятельно и с удовольствием. Методы и приемы использования занимательного материала в развитии математических представлений в старшем дошкольном возрасте предлагают такие ученые, как Ф. Н. Блехер, Е. О. Смирнова, С. А. Белов, А. А. Столяр и другие.

Главное требование к методу – это сохранение ведущей роли игры, ведь только через игру ребенок добровольно принимает правила, которые в другом контексте показались бы ему скучными ограничениями. В старшем дошкольном возрасте приемы работы с занимательным материалом должны учитывать возросшую способность к рефлексии: ребенок уже может объяснить, почему выбрал именно это решение, и это объяснение само по себе становится новым математическим опытом.

Одним из наиболее эффективных методов является метод сюжетно-игрового погружения, когда весь день или неделя проходит под знаком единого сказочного или приключенческого сюжета, внутри которого математические задачи возникают естественно и последовательно. С. А. Белов в своих исследованиях предлагает примеры сюжетов в рамках реализации данного метода.

Метод проблемных ситуаций также можно использовать в работе с детьми старшего дошкольного возраста. Примеры использования такого метода можно найти в работах Е. О. Смирновой, А. А. Столяра, Е. В. Соловьевой.

Ф. Н. Блехер считала, что формировать у детей старшего дошкольного возраста представления о множестве и количестве необходимо на основе как счета, так и восприятия предметов. Методика, разработанная данным автором, отражала идеи монографического метода, который заключался в обучении от числа к числу, в построении обучения на восприятии групп предметов в целом. Исследователь акцентировала в методике внимание на

рассматривании и запоминании состава чисел, так как считала, что это позволяет подготовить ребенка к пониманию простейших арифметических действий в дальнейшем обучении. Причем все действия выполнять должен сам ребенок. В структуре работы по формированию количественных представлений должны отражаться активные действия детей с предметами и их счет [4].

Учитывая актуальность изучаемой проблемы, следовало акцентировать внимание на монографиях и статьях, в контексте которых отражена суть проблемы на современном этапе.

Метод драматизации, где дети старшего дошкольного возраста сами становятся героями и решают задачи от лица персонажей, предлагает использовать Т. Л. Смолянова.

А. В. Белошистая разработала программу интегративного курса «Математика и конструирование» для развития математических представлений у старших дошкольников. Идея курса основана на формировании и развитии у ребенка показателей логического мышления (гибкости, системности, пространственной подвижности, логических приемов умственных действий) путем реализации системы специальных заданий и упражнений [13].

Основные положения методики:

- задействование при обучении геометрического материала, позволяющего прочно и основательно подготовить детей к математике в ходе школьного освоения программы;
- реализация программы развивает математические способности, речь, внимание, усидчивость;
- освоение ребенком учебных умений и навыков в рамках развития вышеперечисленных представлений, которое происходит без насильственной направленности на усвоение и запоминание, происходит быстрыми темпами и более качественно;
- реализация процесса позволяет учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка [14].

Проанализировав труды исследователей по данному вопросу, сделали вывод, что методы и приемы требуют от педагога гибкости и постоянного наблюдения за детьми. Если ребенок теряет интерес, нужно немедленно менять форму подачи, превращая статичную игру в подвижную или наоборот. Занимательный материал должен обновляться каждые две-три недели, иначе эффект новизны исчезает [15].

Обобщая уже изученный материал в развитии математических представлений детей старшего дошкольного возраста при использовании занимательного материала определили, что чаще всего используются такие методы, как словесный (беседа, обсуждение), наглядный (показ) и практический (непосредственное взаимодействие с дидактическим и наглядным материалом) [16]. В связи с использованием данных методов подбираются соответствующие методические приемы: включение занимательного материала в занятия и свободную деятельность через сказочных персонажей, применение интерактивных технологий и так далее. Методы и приемы использования занимательного материала в старшем дошкольном возрасте работают только тогда, когда педагог сам увлечен математикой и передает это увлечение детям посредством ярких, многослойных, эмоционально насыщенных форм работы.

В ходе анализа вышесказанного были решены три задачи исследования.

Реализация четвертой задачи исследования проводилась на базе дошкольной образовательной организации.

В эксперименте приняли участие 40 детей, посещающих старшие группы данного учреждения в возрасте 5-6 лет.

На констатирующем этапе проделана работа по организации и реализации диагностических методик, проведена диагностика уровня развития математических представлений детей старшего дошкольного возраста в двух группах (контрольной и экспериментальной), определены исходные уровни.

На формирующем этапе проведена разработка и реализация мероприятий с использованием занимательного материала с экспериментальной группой, направленных на развитие математических представлений.

На контрольном этапе было проведено повторное диагностическое исследование, выявлена и обоснована эффективность реализации комплекса разработанных мероприятий, подведены итоги.

Результаты диагностики уровня развития математических представлений по всем сериям заданий в методиках на констатирующем этапе исследования показали, что, как в экспериментальной, так и в контрольной группах, преобладает средний и низкий уровни развития математических представлений практически по всем показателям. Результаты в обеих группах (и в контрольной, и в экспериментальной) почти идентичны. В контрольной группе и в экспериментальной группе таких детей было равное количество – по 4 испытуемых (по 20%) в каждой группе. На низком уровне изначально оказались в контрольной группе 6 детей, что составило 30% от общего количества участвующих в диагностике. В экспериментальной группе таких детей оказалось 5 (25%).

При проведении диагностики дети с высоким уровнем продемонстрировали понимание отношений смежных чисел, проявили навыки счета, показали знание состава числа, знание геометрических фигур, показали способность к сериации и упорядочиванию, правильно ориентировались в пространстве и на плоскости.

Формирующий этап включал разработку и проведение занятий с использованием занимательного материала, направленных на развитие математических представлений детей старшего дошкольного возраста в экспериментальной группе. Предварительно был разработан план занятий, который реализовывался на протяжении полугода. В работе опирались на принцип активности, где дети сами участвовали в процессах; принцип наглядности через использование ярких материалов; принцип интеграции, сочетающий математику с творчеством, учитывали условия гипотезы.

Цикл занятий по развитию математических представлений у детей старшего дошкольного возраста с использованием занимательного материала состоял из серии занятий, которые реализовывались один раз в неделю шесть месяцев (итого 24 занятия). При разработке комплекса мероприятий были отобраны разнообразные виды занимательного материала (дидактический материал, сюжеты сказок, трансформация сюжетно-ролевой игры, сценарии квестов, загадки, ребусы, кроссворды, геометрические конструкторы, задачи-шутки, головоломки, лабиринты, логические таблицы), задания реализовывались с постепенным усложнением от простого к сложному и с опорой на творческую составляющую. На занятиях применялись дидактические игры (настольные игры с математическим содержанием («Выстрой по высоте»), игры-головоломки («Математические пазлы»), логические таблицы («Судoku для дошкольников», «Логические таблицы»). В цикл занятий были включены математические сказки (логические задачи в сказочной форме, например, «Путешествие Ежика по геометрическим островам», истории с математическими заданиями («Сказка о потерянных цифрах»). В процессе реализации интерес у детей вызвали занимательные задачи (задачи-шутки, задачи на классификацию, задачи с математическим содержанием), квест-технологии (математические маршруты «Карта сокровищ», «Поиграем вдвоём»), за-

дания на ориентировку в пространстве, например, «Расположи предметы по инструкции», поисковые задания). Учитывая одно из условий гипотезы, в комплекс включили творческие задания – составление задач, математических рассказов, моделирование ситуаций.

На завершающей стадии формирующей работы по развитию математических представлений детей старшего дошкольного возраста дети уверенно показывали освоение количественных представлений, навыки сравнения количества, выполняли простые арифметические действия и применяли эти навыки в игровых ситуациях.

Высокий уровень отмечен в экспериментальной группе у 10 детей (50 %), а в контрольной группе у 5 детей (25 %). Для сравнения: на начало исследования высокий уровень был отмечен и в экспериментальной и в контрольной группах у 4 детей (20 %), что позволило сделать вывод о положительной динамике и хороших достигнутых результатах после проведения формирующей работы. Дети самостоятельно и безошибочно определяли количество предметов, правильно называли числа и их последовательность, точно определяли и называли правильно итоговое количество, без помощи взрослого выполняли порядковый счёт и уверенно отвечали на все вопросы педагога. Используя заданный образец, они самостоятельно отсчитывали нужное количество предметов по заданию. Выстраивали предметы в ряд от самого большого (по ширине, толщине, длине или высоте), сопровождая действия правильными комментариями. При определении величины грамотно применяли приёмы приложения и наложения. Каждый ребёнок быстро показывал и правильно давал название геометрическим формам и фигурам, без ошибок находил фигуры с углами и без углов, называл количество углов. На вопросы педагога давал правильные ответы. Без затруднений показывали все направления и определяли расположение объектов относительно других с опорой на предметы.

Низкий уровень выявлен всего у одного респондента экспериментальной группы (5 %), что значительно меньше по сравнению с результатами в начале исследования (6 детей, 30 %).

Обобщение полученных результатов, сравнительный анализ с показателями на констатирующем этапе, позволил сделать довольно положительные выводы и подтвердить гипотезу, сформулированную на этапе начала исследования.

Заключение

Математические представления у детей дошкольного возраста развиваются через освоение базовых понятий: чисел, величин, геометрических фигур. Этот процесс включает целенаправленный процесс передачи и усвоения знаний, приемов и способов умственной деятельности. Затруднение понимания математических концепций из-за лимитированного абстрактного мышления, проблемы с пониманием значения чисел и порядка числовых операций, отсутствие четких показателей математического развития, а также неупорядоченный интеллектуальный опыт у детей дошкольного возраста обуславливает проблему исследования данного вопроса.

Реализация формирующей работы по развитию математических представлений у детей старшего дошкольного возраста оказалась эффективной. Дети уверенно освоили количественные представления, научились сравнивать количества, выполнять простые арифметические действия и применять эти навыки в игровых ситуациях. По результатам повторной диагностики видим положительную динамику в развитии математических представлений в экспериментальной группе. В контрольной группе значительной динамики не выявлено.

Занимательный материал специально построен так, чтобы ребенок столкнулся с противоречием, которое невозможно разрешить без нового математического знания. Следовательно, можно говорить об эффективности использования занимательного материала в развитии математических представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Л и т е р а т у р а

1. Данилова В. В. *Математика в детском саду: конспекты занятий*. Москва: Мозаика-Синтез; 2018: 144.
2. Ерофеева Т. И. *Математика для дошкольников в играх и упражнениях*. Москва: ТЦ Сфера; 2017: 192.
3. Столяр А. А. *Формирование элементарных математических представлений у дошкольников*. Москва: Просвещение; 2017: 192.
4. Блехер Ф. Н. *Математика в детском саду и нулевой группе: учебное пособие для педагогических техникумов и высш. педагог. учеб. заведений*. Москва: Гос. учеб. педагог. изд-во; 1934: 100.
5. Леушина А. М. *Математическое развитие дошкольников*. Москва: Владос; 2014: 176.
6. Шербакова Е. И. *Теория и методика формирования элементарных математических представлений у дошкольников*. Москва: Академия; 2018: 320.
7. Петерсон Л. Г., Холина Н. П. *Раз – ступенька, два – ступенька*. Практический курс математики для дошкольников. Методические рекомендации. Москва: Просвещение; 2026: 256.
8. Петерсон Л. Г., Холина Н. П. *Концепция математического развития ребенка-дошкольника*: монография. Москва: Юрайт; 2023: 424.
9. Козлова В. А. *Дидактические игры по математике для дошкольников*. Москва: Просвещение; 1996: 217.
10. Григорьева Ю. С. Развитие пространственных представлений у детей дошкольного возраста. *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2022: 3: 77-80.
11. Белоус Н. А. Развитие логического мышления дошкольников на занятиях по математике. *Дошкольное образование*. 2022: (6): 45-52.
12. Метлина Л. С. *Занятия по математике в детском саду*. Москва: Просвещение; 2012: 120.
13. Белошистая А. В. *Обучение математике в дошкольных образовательных организациях: учебно-методическое пособие*. Москва: ИНФРА-М; 2026: 320.
14. Белошистая А. В. *Теория и методика формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста*: монография. Москва: Академия; 2024: 416.
15. Колесникова Е. В. *Математические ступеньки: программа развития математических представлений у дошкольников*. Москва: ТЦ Сфера; 2026: 160.
16. Михайлова З. А., Полякова М. Н. *Теоретико-методологические основы развития элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста*: монография. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена; 2023: 368.

R e f e r e n c e s

1. Danilova V.V. Mathematics in kindergarten: lesson plans. Moscow, Mosaic-Synthesis; 2018:144 (in Russian).
2. Erofeeva T.I. Mathematics for preschoolers in games and exercises. Moscow: TC Sfera; 2017:192 (in Russian).
3. Stolyar A.A. Formation of elementary mathematical concepts in preschoolers. Moscow: Prosveshchenie; 2017:192 (in Russian).
4. Blekher F.N. Mathematics in kindergarten and the zero group: a teaching aid for pedagogical technical schools and higher pedagogical educational institutions. Moscow: State educational pedagogical publishing house; 1934:100 (in Russian).
5. Leushina A.M. *Mathematical development of preschoolers*. Moscow: Vlados; 2014:176 (in Russian).
6. Shcherbakova E.I. *Theory and methods of forming elementary mathematical concepts in preschoolers*. Moscow: Academy; 2018:320 (in Russian).
7. Peterson L.G., Kholina N.P. One step, two steps. A practical course of mathematics for preschoolers. Methodological recommendations. Moscow: Prosveshchenie; 2026:256 (in Russian).
8. Peterson L.G., Kholina N.P. *The concept of mathematical development of a preschooler*: monograph. Moscow: Yurait; 2023:424 (in Russian).
9. Kozlova V.A. Didactic games in mathematics for preschoolers. Moscow: Prosveshchenie; 1996:217 (in Russian).
10. Grigorieva Yu.S. Development of spatial concepts in preschool children. *Innovative Projects and Programs in Education*. 2022:3:77–80 (in Russian).

11. Belous N.A. Development of logical thinking of preschoolers in mathematics classes. *Preschool Education*. 2022;6:45–52 (in Russian).
12. Metlina L.S. Mathematics classes in kindergarten. Moscow: Prosveshchenie; 2012:120 (in Russian).
13. Beloshistaya A.V. Teaching mathematics in preschool educational organizations: a teaching aid. Moscow: INFRA-M; 2026:320 (in Russian).
14. Beloshistaya A.V. *Theory and methods of forming elementary mathematical concepts in preschool children*: a monograph. Moscow: Academy; 2024:416 (in Russian).
15. Kolesnikova E.V. Mathematical steps: a program for developing mathematical concepts in preschoolers. Moscow: TC Sphere; 2026:160 (in Russian).
16. Mikhailova Z.A., Polyakova M.N. *Theoretical and methodological foundations of the development of elementary mathematical concepts in preschool children*: monograph. St. Petersburg: Publishing house of the A.I. Herzen State Pedagogical Univ.; 2023:368 (in Russian).

Сведения об авторе

БОРТНОВСКАЯ Инна Александровна – старший преподаватель кафедры дефектологического и дошкольного образования, Благовещенский государственный педагогический университет, г. Благовещенск, Российская Федерация; SPIN-код 5828-6983, e-mail: bortnovckay@mail.ru

Information about authors

BORTNOVSKAYA Inna Aleksandrovna – Senior Lecturer, Department of Defectological and Preschool Education, Blagoveshchensk State Pedagogical University, Blagoveshchensk, Russian Federation, SPIN-code: 5828-6983, e-mail: bortnovckay@mail.ru

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interests

The author declares no conflict of interest.

Поступила в редакцию / Submitted 14.08.2026

Поступила после рецензирования / Revised 15.09.2026

Принята к публикации / Accepted 24.09.2026

УДК 376.1

<https://doi.org/10.25587/2587-5604-2026-3-16-26>

Оригинальная научная статья

Профориентация подростков с ограниченными возможностями здоровья

В. М. Ганузин¹, Р. Е. Герасимова²¹Ярославский государственный медицинский университет,
г. Ярославль, Российская Федерация²Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова,
г. Якутск, Российская Федерация

✉ *roza_gerasimova@mail.ru

Аннотация

В статье анализируются ключевые аспекты профессиональной ориентации и социально-психологической адаптации учащихся при переходе от школьного к профессиональному образованию. Особое внимание уделено тому, как комплексное сопровождение этого процесса влияет на успешную интеграцию в общество детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и хроническими заболеваниями. Анализ литературы и результатов исследования показал, что профориентация подростков с ограниченными возможностями здоровья является комплексом мер (диагностика, консультации, пробы), направленных на выбор доступной профессии с учетом характера патологии, индивидуальных особенностей и требований рынка труда. Главной целью, которой становится успешная социализация, реабилитация и трудоустройство, а не просто выбор специальности. В статье приводится, как пример, часть заключения профориентационной консультации кафедры Ярославского государственного медицинского университета. Было обследовано 940 подростков с различными отклонениями в состоянии здоровья, которым были рекомендованы профессии и учебные заведения, где эти профессии можно получить. По данным авторов, профориентация подростков с отклонениями в состоянии здоровья является одним из этапов медицинской, психолого-педагогической, социальной и трудовой реабилитации, позволяющая выбрать достойную профессию и определить её успешное осуществление во взрослой жизни. Выводы свидетельствуют, что целенаправленная комплексная работа по профориентации подростков детей с ОВЗ, обеспечивает социально-трудовую адаптацию, осознанный выбор профессии, соответствующей их возможностям, и успешную интеграцию в общество. Комплексная работа также включает просвещение родителей и помощь им в отказе от гиперопеки или нереалистичных ожиданий, что способствует гармоничному профессиональному самоопределению ребенка.

Ключевые слова: профориентация, профессиональная консультация, подростки с ограниченными возможностями здоровья, выбор профессии, социализация, комплексная работа, адаптация, медицинские работники, интеграция в общество, принципы профориентации, врач-педиатр, индивидуальные способности, особенности здоровья, физиологические и психологические склонности подростка.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Для цитирования: Ганузин М. В., Герасимова Р. Е. Профориентация подростков с ограниченными возможностями здоровья. *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия «Педагогика. Психология. Философия»*. 2026: 43 (3); С. 16-26. DOI: 10.25587/2587-5604-2026-3-16-26

Original article

Career guidance for teenagers with disabilities

Viktor M. Ganuzin¹, Rozalyia E. Gerasimova^{2*}

¹Yaroslavl State Medical University, Yaroslavl, Russian Federation

²M.K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russian Federation

✉ *roza_gerasimova@mail.ru

Abstract

This article analyzes key aspects of career guidance and the social and psychological adaptation of students during the transition from school to vocational education. Particular attention is paid to how comprehensive support of the process influences successful integration of children with disabilities and chronic illnesses into society. An analysis of the literature and research results revealed that career guidance for adolescents with disabilities involves a combination of measures (diagnosis, consultations, and testing) aimed at selecting an accessible profession based on the nature of the disability, individual characteristics, and labor market requirements. The primary goal is successful socialization, rehabilitation, and employment, not simply choosing a career. As an example, the article provides a portion of the conclusions of a career guidance consultation at a department of the Yaroslavl State Medical University. 940 adolescents with various health conditions were examined and recommended professions and educational institutions where they could obtain these professions. According to the authors, career guidance for adolescents with health problems is one of the stages of medical, psychological, pedagogical, social, and occupational rehabilitation, allowing them to choose a worthy profession and determine its successful implementation in adult life. The findings demonstrate that targeted, comprehensive career guidance for adolescents with disabilities facilitates social and occupational adaptation, informed career choices that match their abilities, and successful social integration. Comprehensive work also includes educating parents and helping them avoid overprotection or unrealistic expectations, which facilitates a harmonious career path for their children.

Keywords: career guidance, professional consultation, teenagers with disabilities, career choice, socialization, integrated work, adaptation, medical workers, integration into society, principles of career guidance, pediatrician, individual abilities, health characteristics, physiological and psychological inclinations of a teenager.

Funding. This study received no financial support.

For citation: Ganuzin, M.V., Gerasimova, R.E. Career guidance for adolescents with disabilities. *Vestnik of the North-Eastern Federal University. Pedagogics. Psychology. Philosophy.* 2026: 43 (3); Pp. 16-26. DOI: 10.25587/2587-5604-2026-3-16-26

Введение

В современном обществе проблемы социальной адаптации и профессиональной ориентации лиц с ограниченными возможностями здоровья приобретают особую значимость. Профориентация представляет собой комплекс мероприятий, направленных на оказание помощи в профессиональном самоопределении с учетом индивидуальных возможностей и потребностей рынка труда. Главная цель заключается в подборе профессии, которая отвечает не только интересам и способностям школьника, но и его психофизиологическим характеристикам, позволяя избежать ухудшения состояния здоровья. Данный процесс базируется на междисциплинарном подходе и объединяет три ключевых аспекта – медицинский, психологический и педагогический, каждый из которых выполняет специфические задачи в рамках общего процесса социализации.

Сегодня действует федеральный проект «Единая модель профориентации в школах «Билет в будущее»», который разделен на два ключевых этапа и каждое из которых требует особого подхода и инструментов:

1 этап для 8–9 классов: основная цель – помочь подростку оценить свои интересы и понять, стоит ли идти в 10-й класс или лучше освоить рабочую профессию/специальность в колледже или техникуме (СПО);

2 этап для 10–11 классов: выбор высшего образования, главная цель – не просто выбрать вуз, но и определиться с конкретной специальностью и будущей карьерной траекторией.

Следует отметить, что из-за растущей распространенности хронических заболеваний до 80% современных подростков имеют те или иные ограничения при выборе будущей специальности [1]. Данное состояние не является инвалидностью, но требует грамотной медицинской и психологической профориентации для предотвращения ухудшения здоровья в будущем. Профессиональная ориентация подростков с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) требует учета медицинских ограничений, личных интересов, индивидуального подхода и актуальных требований рынка труда (удаленная работа, квоты, вакансии с гибким графиком работы).

Материалы и методы

В процессе работы были использованы методы теоретического анализа и сравнения научно-теоретической литературы, обобщения результатов исследования. Также приоритетными методами стали методы педагогического, медико-психологического консультирования (анкетирование, беседы, наблюдение, обобщение).

Данные методы способствовали отслеживанию и систематизации направлений профориентационной детальности.

Обзор научных публикаций

В условиях глобализации обеспечение равных возможностей для всех граждан, в том числе для людей с ОВЗ, способствует созданию социальной справедливости, использованию потенциал каждого человека для развития социально-экономической сферы.

Профориентационная работа с детьми с ОВЗ является важным процессом, которая направлена на успешную социализацию и интеграцию их в общество через профессиональное самоопределение [2,3,4]. Сегодня выбор профессий для детей с ОВЗ сужен медицинскими противопоказаниями и барьерами среды. В связи с этим подбор доступных видов труда с учетом их психофизических, соматических и умственных особенностей требует комплексного подхода с участием педагогов, психологов, медиков и родителей.

Организация комплексных мер по профориентационной работе с детьми с ОВЗ, способствует формированию у подростков с ОВЗ адекватного профессионального выбора и мотивации к деятельности, с учетом их возможностей [5].

Е. А. Климов считает, что каждый человек принадлежит «к определенному типу профессии (человек – человек, человек – техника, человек – природа, человек – знаковая система, человек – художественный образ)» и с учетом личностных качеств должен выбрать свою будущую профессию [6]. Таким образом, концепция Е. А. Климова доказывает, что профориентация не должна ограничиваться случайным выбором. Она требует глубокого анализа личностных качеств субъекта труда. Проектирование успешного профессионального пути возможно только через призму осознания человеком своей принадлежности к одному (или нескольким) из пяти типов профессий, что обеспечивает гармоничное развитие личности в трудовой деятельности. Боцоева А. В. отмечает, что «профессиональная деятельность не может постоянно сопровождаться ее совершенствованием и непрерывным профессиональным развитием личности», этапы развития и совершенствования могут быть и стабильными, и кризисными [7]. Боцоева А. В. считает, что профессиональное раз-

витие личности дискретно. Постоянное совершенствование личности в процессе трудовой деятельности объективно невозможны, так как стабильные фазы неизбежно сменяются кризисными этапами, определяющими динамику роста специалиста.

Таким образом, профориентационная работа с подростками с ОВЗ требует комплексного подхода, который обеспечит осознанный выбор профессии, максимально соответствующей их возможностям здоровья, интересам и способностям, а также успешную социальную адаптацию и интеграцию в трудовую деятельность.

Результаты и обсуждение

В настоящее время внедряются разнообразные механизмы профориентации, среди которых ключевую роль играют научные конференции. Они объединяют исследовательскую базу и педагогическую практику, способствуя обмену передовым опытом, адаптации образования под запросы рынка труда и профессиональному самоопределению молодого поколения. Для любого региона организация и проведение таких мероприятий имеет стратегическое значение. Рынок труда и экономика требуют особого подхода к подготовке кадров. Участие в таких мероприятиях позволяют напрямую связать академическое сообщество с реальным сектором экономики, синхронизируя учебные планы с потребностями регионального рынка труда.

Следует отметить, что кафедра «Социальная педагогика» ПИ СВФУ имени М. К. Аммосова ежегодно с 2022 г. проводит в онлайн-формате Всероссийскую научно-практическую конференцию «Эффективные практики профориентационной работы в образовательных организациях» с партнерами (Центр профориентологии (г. Краснодар), Херсонский государственный педагогический университет, Вилуйский профессионально-педагогический колледж имени Н. Г. Чернышевского). Главной миссией мероприятия стал поиск единомышленников и объединение усилий для решения фундаментальных и прикладных задач в сфере выбора профессии. В работе конференции ежегодно принимают участие более 50 человек в онлайн-режиме, а география авторов научного сборника конференции охватывает всю страну и выходит далеко за её пределы. В формировании сборника, который индексируется в РИНЦ, каждый год принимает участие более 250 – 300 человек. Среди них представители Москвы, Якутска, Херсона, Санкт-Петербурга, Калининграда, Владивосток и др. Активный отклик тема профориентации нашла и у зарубежных коллег: свои научные труды представили исследователи из Таджикистана, Киргизии, Азербайджана и Китая. Участники конференции обсуждают широкий спектр тем: от психологического сопровождения подростков при выборе профессии до роли родителей, а также о механизмах сетевого взаимодействия и сотрудничества, которые помогают учебным заведениям готовить подростков к осознанному выбору будущей профессии.

Сегодня огромное внимание уделяется ранней профориентации обучающихся на педагогические профессии, которая направлена на формирование уважения к труду учителя, развитие коммуникативных навыков и интереса к обучению других через игру посредством знакомства с ролью педагога, включения ролевых игр, моделирования ситуаций, проектной деятельности и экскурсий, формируя у них эмоционально-положительное отношение к профессии [8].

В образовательных организациях Республики Саха (Якутия) работают более 100 психолого-педагогических класса. Многие из них получают методическую помощь и поддержку от Малой педагогической академии ПИ. Обучающиеся знакомятся с профессией и развивают свои профессионально-личностные качества через изучение основ педагогики и психологии.

Также, профориентационная работа проводится и с детьми с ОВЗ, который является обязательным, систематическим процессом, направленный на социализацию и выбор сильной профессии. Работа строится на индивидуальном подходе, модификации методик под особенности здоровья, активном участии родителей и психолого-педагогическом сопровождении, обеспечивая право на профессиональное самоопределение.

Ключевыми принципами профориентации детей с ОВЗ являются:

- индивидуальный подход и диагностика: учет психофизических особенностей, интересов и ограничений здоровья;
- специальные методики: модификация материалов и использование интерактивных занятий, например, «Путешествие в мир профессий»;
- комплексность: взаимодействие школ, коррекционных центров, родителей и центров занятости и др.;
- социализация: цель – помочь ребенку адаптироваться, почувствовать уверенность и выбрать доступную профессию.

Сегодня профориентационная работа представляет собой комплексный процесс, включающий диагностику способностей, психологическое консультирование, профессиональное просвещение и интерактивные форматы. Основная цель таких механизмов – помочь человеку сделать осознанный выбор профессии с учетом его склонностей и актуальных требований рынка труда.

Назрела необходимость усиления профориентационной работы с детьми с ОВЗ, направленной на их успешную социализацию и трудоустройство, такой подход требует перехода от ознакомительных бесед к активному профессиональному самоопределению, индивидуализации маршрутов и плотному взаимодействию с работодателями.

В современных условиях усиление профориентационной работы с детьми с ОВЗ требует создания единой экосистемы, объединяющей ресурсы школы, родителей и медицинских работников. Основной задачей, которой станет не просто выбор профессии и раскрытие потенциала личности через создание комфортной адаптированной среды, а «жизнеустройство» – подбор доступной деятельности, соответствующей психофизическим особенностям ребенка, согласно рекомендациям ПМПК (психолого-медико-педагогическая комиссия) и ИПРА (индивидуальной программы реабилитации).

Интересна работа кафедры Ярославского государственного медицинского университета. основополагающим документом в их исследовании стал Приказ Минтруда России от 01.02.2018 № 46 «Об утверждении методических рекомендаций для специалистов органов службы занятости населения по организации работы с инвалидами, в том числе по оценке значимости нарушений функций организма человека при осуществлении мероприятий по профессиональной реабилитации или абилитации», который утверждает методические рекомендации по профориентации. Данный документ используется службами занятости для помощи гражданам, включая обучающихся, в выборе профессии с учетом их здоровья, также помогает соотнести медицинские противопоказания с требованиями профессий, позволяя применять единые критерии оценки, алгоритмы диагностики или методы обучения, что обеспечивает высокий уровень достоверности.

Подростки с хроническими заболеваниями различных органов, в том числе нервной и костно-мышечной системы, психической сферы имеют различные противопоказания к обучению ряду профессий и специальностей. В связи с этим вопросы адаптации и профессиональной ориентации лиц с ограниченными возможностями при переходе от школьного обучения к профессиональному и трудоустройству являются актуальной проблемой не только для психологов и педагогов, но и для подростковой медицины.

Следует отметить, что профконсультационная работа является более индивидуальной и продуктивной формой работы с детьми с ОВЗ и инвалидностью, оказывающая комплексную психолого-педагогическую и медицинскую помощь в выборе профессии, включающая диагностику, информирование и рекомендации по доступным видам деятельности [9, 10, 11]. Интеграция деятельности педагогов, психологов и медиков дает более эффективные результаты.

Профконсультационная работа с детьми с ОВЗ и инвалидностью должна начинаться уже в начальной школе. Содержание и методы профориентационной работы с данными категориями детей различаются в зависимости от характера нарушения развития, степени его тяжести, возрастных и индивидуальных особенностей [12].

Профконсультационная работа включает:

- профпросвещение;
- диагностику;
- индивидуальные профконсультации, профпробации.

Профконсультационная работа направлена на успешную социализацию детей с ОВЗ и содействие в выборе доступной, востребованной на рынке труда профессии. В рамках данного направления обеспечивается комплексная его поддержка в определении его профессионального трека с учетом личных компетенций, уровня подготовки, здоровья и актуальных запросов социально-экономической сферы.

Основными задачами профориентации детей с ОВЗ становятся:

- системное формирование и развитие навыков самоанализа;
- своевременное информирование о профессиях;
- повышение успешной социализации детей с ОВЗ;
- предоставление доступной информации о профессиях;
- формирование установки на труд, а также на позитивное отношение к нему.

Таким образом, главная задача профориентации – это помочь человеку найти свое место в обществе и выбрать профессию независимо от ограничений по здоровью.

Содержание и методы профориентационной работы с данными категориями детей различаются в зависимости от характера нарушения развития, степени его тяжести, возрастных и индивидуальных особенностей, где огромную роль играет врач-педиатр. В связи с этим целью статьи является **определение возможностей и эффективности врачебной профессиональной консультации**, а также профориентации в процессе социальной и профессиональной реабилитации подростков, имеющих отклонения в состоянии здоровья.

Профконсультационная работа врача-педиатра (врачебно-профессиональная консультация) – это деятельность, направленная на помощь подросткам в выборе профессии, соответствующей их состоянию здоровья, физическому развитию и психофизиологическим особенностям. Эта работа позволяет предотвратить ухудшение здоровья под влиянием профессиональных факторов.

Основными аспектами профконсультационной деятельности педиатра являются:

- определение готовности подростка к обучению и труду по определенной специальности;
- помощь в выборе профессии, которая не противопоказана по состоянию здоровья, учитывая интересы и способности ребенка;
- определение ограничений и рекомендации широкого спектра профессий с учетом их склонностей;
- изучение и анализ данных обязательных осмотров, включающих осмотры узких специалистов (офтальмолог, невролог, хирург и др.);

– консультирование подростка и его родителей о возможных рисках при выборе определенных профессий.

Таким образом, профориентация детей с ОВЗ требует системной работы по адекватному выбору будущей профессии на основе своевременного информирования о профессиях и повышения их успешной социализации.

Профессиональный выбор напрямую зависит от степени тяжести заболевания: чем агрессивнее протекает болезнь, тем выше риск возникновения медицинских противопоказаний. На базе детской поликлиники г. Ярославля врачами была проведена профессиональная консультация с охватом 940 подростков в возрасте 14-17 лет. Предварительно были озвучены цели и процедуры исследования, от родителей и учащихся получены письменные согласия на обследование и консультацию

Участие медицинских работников в профориентации помогает подростку осознанно и уверенно выбрать профессию. Врач – педиатр оценивает не только физическое, но и психозомоциональное здоровье ребенка, выявляя его склонности [13]. Это позволяет избежать перегрузок и выбрать путь, соответствующий индивидуальным возможностям. Приведем примерные направления работы врача – педиатра:

– **оценка психофизического состояния, то есть выявление врачом – педиатром динамику развития, состояния здоровья, способствует определить** насколько здоровье ребенка, позволяет заниматься определенным видом деятельности (например, исключает нагрузки при склонности к аллергии или неврологическим реакциям);

– **помощь в преодолении стресса, то есть врач – педиатр** помогает нормализовать режим, улучшить сон и снизить уровень стресса, что напрямую влияет на уверенность в принятии решений;

– **профилактика выгорания, то есть своевременная помощь и консультация врача – педиатра** помогает выявить физиологические и психологические склонности подростка, соотнести их с требованиями будущих профессий и предотвратить раннее истощение, подобрав оптимальный баланс нагрузок.

Приводим несколько примеров заключения профконсультационной работы врача-педиатра на таблице 1.

Таблица 1

Заключение профориентационной консультации

Table 1

Final career guidance consultations

Пациент	Класс	Диагноз	Заключение
B1	ученик 10-го класса	Эссенциальная артериальная гипертензия (АГ) II степени, высокий риск	С учетом анализа медицинских документов было рекомендовано обучение на следующие профессии: web-мастер, программист, дизайнер компьютерного макетирования, online-продавец (продажа через интернет), электрослесарь по ремонту бытовой техники, экономика и бухгалтерский учёт, программирование, здравоохранение, ветеринария
C2	ученица 11-го класса	Бронхиальная астма, атопическая форма (бытовая, эпидермальная и пыльцевая сенсibilизация), среднетяжелое персистирующее течение, частично контролируемая	Учет состояния здоровья и желание девушки продолжать обучение, было рекомендовано обучение по очно-дистанционному типу в колледже на специальность «бухгалтерский учет» по специально-адаптированной программе

НЗ	ученица 11-го класса	Последствия закрытой спинальной травмы; ушиб шейного отдела спинного мозга с наличием спастического тетрапареза более выраженного в нижних конечностях, средней тяжести	Рекомендовано обучение по очно-дистанционному типу в колледже на специальность «бухгалтерский учет» по специально-адаптированной программе
И4	ученик 11-го класса	Врожденная аплазия левой кисти	Поступил в университет, где сейчас обучается на физико-математическом факультете по специальности «информатика–математика»

Заключение комплексной профориентационной консультации, проведенной совместно медиками (врачами) и педагогами (психологами/тьюторами), является итоговым документом, определяющим профессиональную траекторию с учетом, как личностных склонностей, так и физических возможностей [13].

В настоящее время цифровая трансформация образования расширила возможности получения профессионального образования подростками с тяжелыми нарушениями здоровья, гарантируя подросткам с тяжелыми нарушениями здоровья конституционное право на профессию. Это позволяет осваивать программы колледжей и вузов, не выходя из дома, что жизненно важно для подростков с иммунными, соматическими, ментальными или опорно-двигательными особенностями, с некоторыми расстройствами аутистического спектра и др.

Следует отметить, что проблема позднего профессионального самоопределения подростков и узости их карьерных ориентиров в мире профессий усложняет выбор пути. В условиях быстро меняющегося рынка труда ключевую роль в расширении кругозора берут на себя школы. Для решения этой проблемы образовательная среда должна задействовать учителей-предметников и родителей, школьных психологов [14].

Актуальным вопросом при проведении современной профессиональной подготовки также является «бесшовная» адаптация, позволяющее непрерывное, индивидуализированное сопровождение человека с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на всех этапах: от школьной профориентации до закрепления на рабочем месте. Она исключает бюрократические и социальные разрывы, помогая плавно интегрироваться в современную экономику. Также для выстраивания эффективной траектории полезно опираться на аналитические и методические материалы, которые предоставляют ведущие профильные институты, занимающиеся вопросами специальной педагогики и инклюзивного образования. Ознакомиться с актуальными научными публикациями и программами адаптации, обменяться мнениями. Следует отметить, что современная профориентация выстраивается через систему наставничества, педагогическую рефлексию и специальные уроки, мероприятия с участием общественности и представителей рынка труда, предприятий и т.д. [15].

Комплексная работа по профориентации с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в современных условиях обеспечивает их успешную интеграцию в общество и на рынок труда:

- успешная социализация детей с ОВЗ в общество, при котором они усваивают социальные нормы, учатся строить отношения и находят баланс между своими потребностями и требованиями социума;
- осознанный выбор детьми с ОВЗ профессии становится реальным;

– трудовая адаптация посредством различных мероприятий готовит к конкретным рабочим условиям, формируя определенные профессиональные навыки;

– психологическая готовность снижает страх и стресс перед будущим, повышая уверенность в себе.

Заключение

Профессиональная консультация подростков с отклонениями в состоянии здоровья является одним из важных этапов медицинской, психолого-педагогической, социальной и трудовой реабилитации школьников. Своевременная помощь обучающимся позволяет им выбрать достойную профессию и определить её успешное осуществление во взрослой жизни. Комплексная профориентационная работа с участием педагогов, психологов и медиков, родителей позволяет сделать адекватный выбор подростками будущей профессии с учетом интереса, потребностей рынка труда, состояния здоровья, что способствует последующему рациональному трудоустройству, преодолению трудностей, связанных с ограничениями здоровья. Также повышению уровня самостоятельности, уверенности и мотивации к труду, получению первичных трудовых навыков и знакомство с реальными условиями работы, что снижает риск неадаптации на первом рабочем месте.

Литература

1. Баранов А.А., Кучма В. Р., Намазова-Баранова Л. С., Сухарева Л. М., Рапопорт И. К., Скоблина Н. А., Храмцов П. И., Ильин А. Г., Яковлева Т. В., Байбарина Е. Н., Левитская А. А., Чумакова О. В., Антонова Е. В., Альбицкий В. Ю., Звездина И. В., Чубаровский В. В., Соколова Н. В., Седова А. С. *Стратегия «Здоровье и развитие подростков России»* (гармонизация европейских и российских подходов к теории и практике охраны и укрепления здоровья подростков). 3-е изд., перераб. и доп. Москва : ПедиатрЪ. 2014 : 150.
2. Булычева Е. В. Использование психофизиологических методов диагностики здоровья при проведении врачебно-профессиональной консультации обучающихся. *Психиатрия, психотерапия и клиническая психология*. 2022: 13(2): 160-178.
3. Пряжников С. Н. *Профориентология*. Москва: Издательство Юрайт. 2020 : 405.
4. Комова Н. С., Соколов В. В. Выбор профессии слепыми школьниками старших классов и их востребованность на рынке труда. *Психолого-педагогические исследования*. 2017: 9(4): 12–20.
5. Организация работы по профориентации и профадаптации детей-инвалидов и лиц с ОВЗ : учебно-методический комплект / [сост. Г.В. Резапкина] ; Мин-во образования Респ. Коми, *Коми респ. ин-т развития образования*. 2014 : 48.
6. Климов Е. А. *Психология профессионального самоопределения*. уч. пособие для студ. высш. пед. уч. заведений. Москва : Академия, 2004: 304.
7. Боцоева А. В., Диривянкина О. В., Лазаренко Л.А. Выученная беспомощность, профессиональные страхи и профессиональная отчужденность как детерминанты профессионального и эмоционального выгорания преподавателя. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021: 72 (4): 317-319.
8. Якимов О. Г. Педагогические классы как социокультурный и социально-экономический феномен в историческом аспекте. *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева*. 2020: 2 (107): 235-240.
9. Шубочкина Е. И., Ибрагимова Е. М. Актуальные медико-социальные проблемы общего и профессионального обучения детей с интеллектуальными нарушениями (обзор литературы). *Гигиена и санитария*. 2022: 101(11): 1379–1385.
10. Ганузин В. М. Профориентация: содружество психолога и педиатра при работе с подростками, имеющими отклонения в состоянии здоровья. *Медицинская психология в России*. 2025: 17(1) : 33-37.
11. Ганузин В. М., Рапопорт И. К. Медицинские проблемы профессиональной ориентации подростков и пути их решения. *Сборник материалов VII Международной НПК «Профнавигация молодежи»*. (26 апреля 2024 г.). Краснодар: КубГТУ. 2024: 35-40.

12. Чирков А. А. Организация профориентационной работы в группе детей с ОВЗ и инвалидностью. *Специальное образование*. 2015: (11): 272–277.
13. Рапопорт И. К., Ганузин В. М., Бирюкова Н. В. Врачебное профессиональное консультирование: история и современность. *Здравоохранение Российской Федерации*. 2021: 65(4): 334–341.
14. Касьянова Т. И., Мальцев А. В., Шкурин Д. В. Профессиональное самоопределение старшеклассников как общественная проблема. *Образование и наука*. 2018: 20(7): 168–187.
15. Панина С. В., Макаренко Т. А. *Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся*. Москва: Юрайт. 2026: 363.

References

1. Baranov A.A., Kuchma V.R., Namazova-Baranova L.S., et al. Health and Development of Adolescents in Russia Strategy (harmonization of European and Russian approaches to the theory and practice of protecting and promoting adolescent health) 3rd ed., revised and amended. Moscow: Pediatr. 2014:150 (in Russian).
2. Bulychева E.V. The use of psychophysiological methods of health diagnostics during medical and professional consultations of students. *Psychiatry, Psychotherapy and Clinical Psychology*. 2022:13(2):160–178 (in Russian).
3. Pryazhnikov S.N. *Career guidance*. Moscow: Yurait. 2020:405 (in Russian).
4. Komova N.S., Sokolov V.V. The choice of profession by blind high school students and their relevance in the labor market. *Psychological and Pedagogical Research*. 2017:9(4):12–20 (in Russian).
5. Organization of work on career guidance and professional adaptation of children with disabilities and persons with disabilities: an educational and methodological kit. [comp. G.V. Rezapkina]; Ministry of Education of the Republic of Tatarstan. Komi, Komi Republic Institute of Education Development. 2014:48 (in Russian).
6. Klimov E. A. Psychology of professional self-determination. Study guide for students. higher educational institutions. Moscow : Academia; 2004:304 (in Russian).
7. Botsoeva A.V., Dirivyankina O. V., Lazarenko L. A. Learned helplessness, professional fears and professional alienation as determinants of professional and emotional burnout of a teacher. *Problems of Modern Teacher Education*. 2021;72 (4):317–319 (in Russian).
8. Yakimov O. G. Pedagogical classes as a socio-cultural and socio-economic phenomenon in the historical aspect. *I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin*. 2020;2(107):35–240 (in Russian).
9. Shubochkina E.I., Ibragimova E.M. Actual medical and social problems of education and vocational training children with intellectual disorders. *Hygiene and Sanitation*. 2022;101(11):1379–1385 (in Russian).
10. Ganuzin N.M. Career guidance: cooperation between psychologist and pediatrician in working with adolescents with health problems. *Medical Psychology in Russia*. 2025;17(1):33–37 (in Russian).
11. Ganuzin V.M., Rapoport I.K. Medical problems of professional orientation of adolescents and ways to solve them. In: *Professional navigation of youth: proceedings of materials of the VII International Scientific and Practical Conference*. Krasnodar. 2024:35–40 (in Russian).
12. Chirkov A.A. Organization of career guidance in a group of children with disabilities and disabilities. In: *Special Education*. 2015; 272–277 (in Russian).
13. Rapoport I.K., Ganuzin V.M., Biryukova N.V. Professional medical counseling: history and modernity. *Healthcare of the Russian Federation*. 2021;65(4):334–341 (in Russian).
14. Kas'yanova T.I., Mal'tsev A.V., Shkurin D.V. High school students' professional selfdetermination as a social problem. *Science and Education*. 2018;20(7):168–187 (in Russian).
15. Panina S.V., Makarenko T.A. *Self-Determination and Professional Orientation of Students*. Moscow: Yurayt. 2026:363 (in Russian).

Сведения об авторах

ГАНУЗИН Валерий Михайлович – к. мед. н., доцент кафедры поликлинической педиатрии с пропедевтикой детских болезней, Ярославский государственный медицинский университет, г. Ярославль, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-7436-6182, Author ID: 663822, SPIN-код: 5262-9375, e-mail: vganuzin@rambler.ru

ГЕРАСИМОВА Розалия Еремеевна – к. пед. н., доцент кафедры социальной педагогики, Педагогический институт, Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова, г. Якутск, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-5066-3174 Author ID: 296722, SPIN: 5345-9813, e-mail: roza_gerasimova@mail.ru

Information about the authors

GANUZIN Valery Mikhailovich – Cand. Sci. (Medicine), Docent, Associate Professor, Department of Outpatient Pediatrics with Propaedeutics of Childhood Diseases, Yaroslavl State Medical University, Yaroslavl, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-7436-6182, Author ID: 663822, SPIN: 5262-9375, e-mail: vganuzin@rambler.ru

GERASIMOVA Rozalia Eremeevna – Cand. Sci. (Pedagogics), Associate Professor, Department of Social Pedagogy, Teacher Training Institute, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russian Federation, ORCID: 0000-0002-5066-3174 Author ID: 296722, SPIN: 5345-9813, e-mail: roza_gerasimova@mail.ru

Вклад авторов

Ганузин В. М. – методология исследования, формулирование идеи, верификация данных, ресурсное обеспечение исследования.

Герасимова Р. Е. – разработка концепции, написание черновика текста, администрирование данных, редактирование рукописи, обзор научных публикаций.

Authors' contributions

Ganuzin V.M. – research methodology, concept formulation, data verification, and research resource provision.

Gerasimova R.E. – concept development, drafting, data management, manuscript editing, and review of scientific publications.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов. Корреспондент автор имеет право и полномочия выступать от имени всех авторов по этому исследованию.

Conflict of interests

The authors declare that they have no conflict of interest. The corresponding author has the right and authority to speak on behalf of all authors on this study.

Поступила в редакцию / Submitted 23.06.26

Поступила после рецензирования / Revised 12.09.2026

Принята к публикации / Accepted 24.09.2026

УДК 372.881.161.1

<https://doi.org/10.25587/2587-5604-2026-3-27-39>

Оригинальная научная статья

О преподавании русского языка в условиях современных реалий Республики Казахстан

Г. А. Кажигалиева¹, Г. А. Кажигалиева²¹ Казахский национальный педагогический университет им. Абая,² Казахский национальный женский педагогический университет,
г. Алматы, Казахстан

✉ *kazhigaliyevagulmira@gmail.ru

Аннотация

Данная статья посвящена актуальным вопросам преподавания русского языка в Казахстане. В частности, авторы рассматривают тему казахстанского школьного учебниковедения и этнометодические возможности курса «Методика преподавания русского языка», читаемого в казахстанском педагогическом вузе. Цель статьи – представить систематизированную информацию о том, чем сегодня живет казахстанская лингвометодика, какие инновации внедряются в практику школьного учебниковедения и вузовской этнометодики. В рамках исследования использовались как теоретические (анализ научной литературы, сравнительно-сопоставительный анализ ключевых терминов, моделирование учебного процесса), так и эмпирико-экспериментальные методы (анализ действующих учебников русского языка, педагогическое наблюдение за методическими действиями будущих учителей-словесников, анкетирование учителей школ, использование отдельных методов и приемов на занятиях по вузовской дисциплине «Методика преподавания русского языка», обработка итогов опроса учителей). Авторы анализируют на основе обзора научной литературы содержание ключевых терминов: учебник, этнометодика, указывают на достижения казахстанской лингвометодики в области школьного учебниковедения и этнометодики. В статье представлены дидактические возможности и характеристики действующего учебника русского языка для учащихся 9 класса школ с русским языком обучения, имеющего выраженную коммуникативно-деятельностную направленность. Авторы статьи рассматривают особенности цифрового учебника, исходя из собственного опыта разработки цифрового учебника русского языка для указанного класса. Также в статье представлены итоги опроса учителей русского языка и литературы школы-гимназии № 8 г. Алматы на предмет того, каковы перспективы школьного учебника, каков учебник русского языка будущего. Авторы статьи делятся конкретным опытом реализации этнометодических принципов опоры на родной язык и диалога культур. В заключении представлен вывод о перспективности школьного учебника, а также о том, что учет этнометодических особенностей указанной дисциплины способствует в итоге эффективному формированию и развитию профессионально-коммуникативной компетентности будущих учителей русского языка и литературы в казахской школе.

Ключевые слова: преподавание русского языка в Казахстане, коммуникативно-деятельностный подход, казахстанское школьное учебниковедение, учебник русского языка, профилирующая дисциплина «Методика преподавания русского языка», казахстанский педагогический вуз, будущие учителя русского языка и литературы в казахской школе, этнометодика, опора на родной язык, диалог культур.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Для цитирования: Кажигалиева Г. А., Кажигалиева Г. А. О преподавании русского языка в условиях современных реалий Республики Казахстан. *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия «Педагогика. Психология. Философия»*. 2026: 43 (3): С. 27-39. DOI: 10.25587/2587-5604-2026-3-27-39

Original article

On teaching the Russian language in the context of modern realities of the Republic of Kazakhstan

Gulmira A. Kazhigaliyeva^{1*}, Gulzhan A. Kazhigaliyeva²

¹Abai Kazakh National Pedagogical University,

²Kazakh National Women's Pedagogical University,
Almaty, Kazakhstan

✉ *kzhigaliyevagulmira@gmail.ru

Abstract

This article is dedicated to the current issues of teaching Russian in Kazakhstan. In particular, the authors look at the topic of Kazakhstani school textbook studies and the ethnomethodological opportunities of the course 'Methods of Teaching Russian,' which is taught at a pedagogical university in Kazakhstan. The aim of the article is to present systematized information about what Kazakhstani linguomethodology is currently focused on, and what innovations are being introduced into the practice of school textbook studies and university ethnomethodology. The study used both theoretical methods (analyzing scientific literature, comparative analysis of key terms, modeling the educational process) and empirical-experimental methods (analyzing current Russian language textbooks, pedagogical observation of the methodological actions of future language teachers, surveying school teachers, using specific methods and techniques in university classes on the discipline 'Methods of Teaching Russian,' and processing the results of teacher surveys). The authors analyze, based on a review of scientific literature, the content of key terms: textbook, ethnomethodology, and point out the achievements of Kazakh linguomethodology in the field of school textbook studies and ethnomethodology. The article presents the didactic possibilities and characteristics of the current Russian language textbook for 9th-grade students in schools with Russian-language instruction, which has a clearly communicative and activity-based focus. The authors of the article look at the features of a digital textbook based on their own experience developing a digital Russian language textbook for that grade. The article also presents the results of a survey of Russian language and literature teachers at School-Gymnasium No. 8 in Almaty about the prospects for school textbooks and what the Russian language textbook of the future might be like. The authors share their specific experience in applying ethnomethodical principles based on the native language and cultural dialogue. In conclusion, there is a statement about the prospects of the school textbook, as well as the fact that taking into account the ethno-methodological features of this subject ultimately contributes to the effective formation and development of the professional-communicative competence of future Russian language and literature teachers in Kazakhstani schools.

Keywords: teaching Russian in Kazakhstan, communicative-activity approach, Kazakh school textbook studies, Russian language textbook, specialized course 'Methods of Teaching Russian,' Kazakh pedagogical university, future teachers of Russian language and literature in Kazakh schools, ethnomethodology, reliance on the native language, dialogue of cultures

Funding: The study received no financial support.

For citation: Kazhigaliyeva G. A., Kazhigaliyeva Gzh. A. On teaching the Russian language in the conditions of modern realities of the Republic of Kazakhstan. *Vestnik of North-Eastern Federal University. Pedagogics. Psychology. Philosophy*. 2026; 43 (3): Pp. 27-39. DOI: 10.25587/2587-5604-2026-3-27-39

Введение

Сфера языкового обучения развивается сегодня, не являясь исключением, в соответствии с требованиями современного общества, современного образовательного процесса, с учетом приобретения Республикой Казахстан государственной независимости, в соответствии с потребностями и задачами современной антропологической лингводидактики. Сегодня для сферы обучения языкам в РК (как, впрочем, в любой другой стране) в связи с происходящими изменениями и реформами в области образования актуален процесс осмысления методологических факторов, формирующих необходимый уровень методиче-

ской системы, – методологии объекта обучения (индивида), методологии предметной дисциплины (языка) и методологии учебной деятельности.

Преподавание русского языка в Казахстане характеризуется своей историей, своими особенностями и своеобразием.

Исторически так сложилось на пространстве нынешнего СНГ, что различают три статуса русского языка в сфере его преподавания: родной – неродной – иностранный. Но на сегодня, также в силу действия исторического фактора, во многих странах Содружества независимых государств это соотношение изменилось на: родной – иностранный. Если рассматривать сходства и различия между указанными тремя методиками, то важно отметить, что, безусловно, все три методики имеют между собой сходство, точки соприкосновения, но одновременно они отличаются друг от друга.

В рамках всех трех методик проводились интересные исследования, продвигавшие лингвометодическую науку вперед, способствовавшие ее развитию: 1) методика преподавания русского языка как родного (Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Н. А. Ипполитова, А. Д. Дейкина, Н. Л. Мишати́на и др.), 2) неродного (Н. З. Бакеева, Г. Г. Городилова, Е. А. Быстрова, Н. К. Дмитриев, Д. Т. Турсунов, Н. Н. Шанский, Л. Г. Саяхова, А. Х. Загаштоков, Н. Б. Экба, М. Х. Шапацева, Л. З. Шакирова, К. З. Закри́янов, Р. Б. Сабаткоев, Т. М. Балыхина и др.) и 3) иностранного (В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова, М. Н. Ватютнев, А. А. Акишина, Л. В. Московкин, В. М. Шаклеин, Т. М. Балыхина и др.).

Экскурс в историю казахстанской лингводидактики позволяет констатировать наличие плодотворного сотрудничества лингвистов (Х. Х. Махмудов, М. М. Копыленко, Е. А. Седельников, Э. Д. Сулейменова, А. Е. Карлинский, З. К. Ахметжанова, В. П. Бредихина, Л. А. Шеляховская, Л. К. Жана́лина, А. К. Жумабекова, Н. Ж. Шаймерденова, Ш. К. Жаркынбекова, З. К. Сабитова, З. К. Темиргазина, Т. В. Шевякова, Е. А. Журавлева, А. Е. Агманова, С. Ж. Баяндина и др.) и лингвометодистов (Д. Т. Турсунов, Г. А. Мейрамов, Х. М. Сайкиев, К. Х. Барлыбаева, Г. Ф. Гуревич, Х. А. Бекмухамедова, Н. Н. Шманова, Р. А. Абузяров, М. Р. Кондубаева, В. К. Павленко, У. А. Жанпеис, Г. А. Кажигалиева, К. Н. Булатбаева, К. Л. Кабдулова, Т. А. Кульгильдинова, С. Б. Бегалиева, Р. Т. Касымова, А. А. Чингисова и др.), серьезные достижения в области школьного и вузовского учебниковедения, этнометодики, коммуникативной методики, лингвокультурологической лингводидактики, использования современных образовательных технологий и др.

Из-за ограниченного объема статьи нами будут рассмотрены только два первых аспекта: школьное учебниковедение и особенности реализации этноориентированной методики в РК.

Актуальность темы учебника является чрезвычайно высокой уже хотя бы потому, что сегодня можно услышать призывы обходиться в школе, а тем более в вузе без учебников, поскольку функционирует Интернет – кладезь самой разнообразной информации и что сегодня на дворе эра открытого образования. В этих условиях важно, на наш взгляд, обозначить свое понимание данного вопроса, а именно роль, место и значение учебника в современном образовании.

Если к этому добавить, что учебниковедение, как отрасль методики, сосредотачивающая в себе теоретические основы создания учебников, у нас в Казахстане в связи с приобретением им государственной независимости стала пионерским направлением, то указанная актуальность темы учебников становится еще более выраженной. Безусловно, казахстанское учебниковедение еще не имеет таких богатых и давних традиций как в той же соседней РФ. Вместе с тем в казахстанском школьном учебниковедении накопился

за последние десятилетия определенный, заслуживающий внимания опыт по разработке учебников нового поколения, а также учебников с обновленным содержанием, который в настоящее время нуждается, с нашей точки зрения, в научно-методической кодификации и систематизации.

Начнем с того, как трактуется понятие *учебник* в научной литературе. Выполняя в учебном процессе роль основного средства обучения, учебник имеет важное, определяющее значение в сфере формирования базовых компетенций учащегося школы. Неслучайно известный ученый-методист И. Л. Бим определяет учебник как «знаковую систему, систему реализации основных методических категорий: целей, содержания, методов и средств обучения» [1, с. 12].

В учебном пособии же по педагогике под редакцией Г. И. Щукиной учебник определяется как «книга, которая в строгой системе излагает основное содержание учебного предмета» [2, с. 25].

С. Г. Шаповаленко характеризует учебник как «средство усвоения основ наук, предназначенное для учеников. Одновременно – это резюме изложения учащимся научных сведений учителем» [3, с. 44].

Д. Д. Зуев дает более общее толкование термина *учебник*: «Учебник – массовая учебная книга, излагающая предметное содержание образования и определяющая виды деятельности, предназначенные для обязательного усвоения учащимися с учетом их возрастных и иных особенностей» [4].

И. К. Журавлев подчеркивает, что учебник – это развернутая во времени и пространстве содержательная программа деятельности обучения, построенная как последовательное приближение к реализации целей учебного предмета при помощи дидактических средств управления познавательной деятельностью учащихся и организации процесса усвоения [5].

В. П. Беспалько определяет учебник как комплексную информационную модель, отображающую четыре элемента педагогической системы – цели обучения, описание содержания обучения, выбор и разработка дидактических процессов, ориентация на определенные организационные формы обучения – и позволяющую воспроизвести их на практике. При этом учебник учитывает возможности своего потребителя – обучающегося и сам является одним из технических средств обучения [6, с. 25].

Можно еще приводить дефиниции термина *учебник*, сделанные другими исследователями, но это не меняет сути вывода о том, что учебник – многоплановое, интегративное понятие, поскольку вбирает в себя достаточно много параметров и показателей – отсюда такое количество толкований рассматриваемого термина: для одних учебник – «массовая учебная книга», для вторых исследователей, в первую очередь – «средство усвоения основ наук», для третьих – «содержательная программа деятельности обучения», для четвертых – «комплексная информационная модель» и т. д. Поэтому, определяя свою позицию по данному вопросу, не имеющему единообразия в подходе, мы солидаризируемся с И. Л. Бим и вслед за ней трактуем учебник как «знаковую систему, систему реализации основных методических категорий: целей, содержания, методов и средств обучения» [1, с. 12].

Разработка теории школьного учебника, начавшаяся во второй половине XX века (В. П. Беспалько, В. Г. Бейлинсон, И. К. Журавлёв, Д. Д. Зуев, М. Н. Скаткин, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, Н. Ф. Талызина, Н. А. Менчинская и др.), в настоящее время активизировалась, находится в хорошей динамике.

В 80–90-е гг. XX в. активно рассматривался вопрос изменения учебников, приведения их в соответствие с требованиями современного общества. В указанное время Г. М. Донской выделяет интересные характеристики учебника, которыми должны были обладать, на его взгляд, учебники формирующегося нового типа: наличие специальных приемов, возбуждающих интерес и усиливающих мотивацию учения; наличие дифференцирования материала; увеличение удельного веса самостоятельной работы с широким использованием проблемности и опыта творческой деятельности; включение специальных приемов, обучающих работе с учебным материалом; повышение воспитательной роли учебника; более широкий спектр методических средств, содержащих основу для различных вариантов урока; переход к более сложным формам конструирования учебников и соответствующее им улучшение качества оформления и полиграфического исполнения [7].

И именно в 90-е гг. XX в. начали закладываться основы школьного и вузовского учебниковедения независимого Казахстана. Школьное учебниковедение РК сегодня – это успешно заявившая о себе и успешно функционирующая отрасль казахстанской методики. Об этом свидетельствуют четыре издания (2001, 2006, 20011, 2015) учебников нового поколения и два издания школьных учебников с обновленным содержанием (2019, 2026), а также активная разработка темы школьного учебниковедения казахстанскими учеными-методистами (А. К. Кусаинов, У. А. Асыллов, Н. Н. Шманова, Г. Ф. Гуревич, Ф. Ш. Оразбаева, К. У. Кунакова, Г. А. Бадамбаева, К. Л. Кабдолова, Г. К. Нургалиева, М. Р. Кондубаева, Г. А. Кажигалиева, Г. Е. Еркибаева, Е. В. Артыкбаева, А. С. Нусипбекова, Д. М. Джусубалиева, А. И. Тажигулова и др.)

Авторами-первопроходцами казахстанских школьных учебников нового поколения, а также учебников с обновленным содержанием (по русскому языку) стали замечательные ученые-методисты, знающие о школе не понаслышке: Ф. Г. Брулева, Р. И. Бекишева, Г. А. Бадамбаева, Г. Ф. Гуревич, М. Р. Кондубаева, Н. Н. Шманова, Р. К. Касенова, М. Джусупов, Э. Д. Сулейменова, В. К. Павленко, Л. К. Жаналина, У. А. Жанпеисова, Г. А. Кажигалиева, Ш. Т. Кожакеева, К. У. Кунакова, Т. А. Кульгульдинова, Р. А. Кыдырбаева, Т. Т. Айтказина, Л. Т. Килевая, З. Д. Искакова, Р. Т. Мендикенова, С. А. Никитина, А. С. Сиымова, З. К. Сабитова, Н. Ж. Шаймерденова, С. И. Тусеева и др.

Переходя к вопросу об актуальности и особенностях реализации этноориентированной методики в казахстанском лингвообразовании, отметим, что в эпоху информационного общества, его технологизации, в эпоху интенсификации контактов государств и народов сферу обучения языкам следует рассматривать как важнейшую часть профессиональной подготовки специалиста. Сегодня изучение языка должно строиться не просто на механическом запоминании грамматики и лексики, на грамматикализированном подходе, а на актуализации идеи «диалога культур», когда менталитет и родной язык учащегося – это главные инструменты освоения новой, неродной лингвокультуры, когда новый язык изучается в тесной связи с традициями, национальным характером носителей осваиваемого языка и спецификой их мышления.

Именно на этом подходе строится *этноориентированная* методика преподавания языка, на учете родной культуры, национальной психологии и лингвистических особенностей учащихся. *Этноориентированная* методика преподавания языка сегодня актуальна, востребована именно благодаря тому, что направлена на преодоление межкультурных барьеров, ускорение адаптации и глубокое, осознанное понимание языка в открытом современном обществе. Этнометодическая направленность профилирующего курса «Методика преподавания русского языка» способствует в итоге эффективному формированию и развитию профессиональной коммуникативной компетентности как интегрального свойства

личности будущих учителей русского языка и литературы, в нашем случае – в казахской школе.

Как показывает обзор научной литературы, *этнометодика* (абсолютный синоним – *этноориентированная методика*), как правило, рассматривается в контексте лингвометодики, межкультурной коммуникации, педагогики. Термин связан с учетом этнокультурных, этнолингвистических, этнопсихологических особенностей обучающихся и актуализируется в описании соответствующих образовательных систем [8; 9; 10; 11].

Так, Т. М. Балыхина отмечает, что этнометодика направлена на адаптацию учебного процесса к родному языку, коммуникативному поведению и национальной ментальности учащихся [8; 9].

Исследователи Ю. А. Романов и Л. В. Соловьева видят определяющее качество этнометодики в этнокультурной обусловленности учебного процесса [12, с. 48].

И. А. Пугачев характеризует этноориентированную методику как инновационное направление в лингвометодике, обеспечивающее благодаря обращению к глубинным психологическим и культурным характеристикам обучаемых повышение качества обучения [13].

Т. А. Кротова делает акцент на отграничении этнометодики от традиционного обучения, выделяя междисциплинарный характер первой (опора на этнографию и социологию) [14].

Обобщая и определяясь со своим подходом к пониманию термина *этнометодика*, отметим, что главное для нас в содержании данного термина этнокультурная обусловленность процесса преподавания нового, неродного, языка, учет в нем, в этом процессе, лингвистических особенностей родного языка, своеобразия родной лингвокультуры, коммуникативного поведения, национальной ментальности учащихся, принципа диалога культур.

Материалы и методы

В качестве материалов данного научного исследования выступили: государственные общеобразовательные стандарты, типовые учебные программы по русскому языку и литературе для школ РК; действующие казахстанские школьные учебники с обновленным содержанием; результаты анкетирования учителей-практиков казахстанских школ, а также конспекты уроков, учебные материалы, подготовленные будущими учителями русского языка и литературы, педагогические наблюдения за учебным процессом. Для изучения процесса преподавания нами применялись следующие методы: 1) теоретические: анализ психолого-педагогической и лингводидактической литературы, сравнительно-сопоставительный анализ подходов к обучению, моделирование учебного процесса; 2) эмпирико-экспериментальные: анализ действующих учебников русского языка с обновленным содержанием, педагогическое наблюдение за уроками, применением на них учебников русского языка, методическими действиями будущих учителей русского языка и литературы, анкетирование учителей школ, использование отдельных методов и приемов на занятиях по вузовской профилирующей дисциплине «Методика преподавания русского языка», обобщение передового педагогического опыта, обработка итогов опроса учителей.

Результаты и обсуждение

Рассматривая тему учебника как основного средства обучения, хотелось бы далее конкретно представить дидактические возможности и характеристики современных казахстанских школьных учебников, поскольку являемся одним из соавторов учебника русского языка для учащихся 9 класса школ с русским языком обучения [15].

Новая типовая программа и учебник имеют общую систему понятий, фактов, общую последовательность их изучения. Как и программа, учебник направлен на формирование:

навыков и способностей, необходимых человеку в XXI веке: 1) коммуникативные способности; 2) навыки определения проблемы и ее решения; 3) направленность на саморазвитие; 4) творчество и стремление к знаниям; 5) критическое и системное мышление; 6) социальную ответственность.

Учебник, как и программа, направлен на развитие четырех видов речевой деятельности (слушание, говорение, чтение, письмо) с соблюдением речевых норм (пятый раздел в рамках восьми коммуникативных тем: 1) «Конфликты и миротворчество»; 2) «Сухопутные страны»; 3) «Традиции и культура»; 4) «Ресурсы планеты “Земля”»; 5) «Подросток в современном мире»; 6) «Всемирная связь в XXI веке»; 7) «Дилеммы и выбор»; 8) «Средства массовой информации».

Приоритетная речевая линия учебника обуславливает задания, соотнесенные с четырьмя видами речевой деятельности: слушанием, чтением, говорением, письмом: последовательно от слушания/чтения – понимания текста через пересказ или ответы на вопросы по содержанию текста (в устной и письменном виде) к созданию собственных высказываний в устной и письменной форме, пример из учебника: упр. 205 – 206 и др.

Языковой материал включается в цепочку действий, ориентированных, главным образом, на развитие умения употреблять его в речи, а также и на языковой (лингвистический) анализ. Пример последнего из учебника: упр. 201, 202 и др.

В заданиях учебника нередко совмещаются речевая и языковая линии, к примеру, в следующих упражнениях: 160, 259; 352 и др.

Речевые задания в учебнике предусматривают равномерную работу над аудированием, говорением, чтением, письмом, а также работу над языковыми явлениями. Пример из учебника: параграф 12 и др.

Задания к тексту в учебнике предполагают не только чтение, но и обсуждение его содержания, формы, личностного смысла, а кроме того – и языковой разбор. Примеры из учебника: упр. 93; 96; 187; 246; 253; 418 и др.

Диалогичность является важной особенностью коммуникативного принципа обучения, на котором построена программа и новые учебники. Диалогичность изложения способствует активизации внимания школьников, помогает заинтересовать читателя, обратиться к его жизненному опыту, привлечь к сотрудничеству. Примеры диалоговых упражнений из учебника: упр. 148; 172; 208; 259; 267; 282; 307; 370 и др.

Одной из особенностей данного учебника является наличие в них заданий, предусматривающих работу в группах, парах. Указанный материал представляется регулярно, так как речь идет не просто о коммуникативных умениях, но о ключевых компетентностях, в формировании которых обучение языку играет особую роль. Примеры упражнений из учебника: 123; 152; 199; 217; 273; 284; 371; 386 и др.

Теоретические сведения в учебнике даются на особом цветовом фоне и работа с ними в учебнике построена на заданиях по составлению плана текста, или таблицы, схемы, «опорного конспекта», отражающих существенные признаки рассматриваемого теоретического материала. Примеры упражнений из учебника: 158; 159; 328; 333; 363; 408 и др.

Учебник предоставляет возможности для дифференцированного и личностно-ориентированного образования, проблемно-поискового метода обучения тому, в частности, примером служат упражнения, направленные на исследовательскую работу, самостоятельную работу, имеющие специальный значок условного обозначения. Примеры таких заданий из учебника: упр. 53; 54; 175; 188; 260; 263; 270; 312; 374; 378; 381; 387; 394; 430 и др.

В учебнике имеется возможность ознакомления с разнообразием организационных форм обучения, в том числе с использованием электронных ресурсов, с творческими, проектными заданиями. Примеры таких упражнений: 82; 85; 92; 124; 189; 239; 350; 381; 388; 398; 401; 411; 412; 414; 415; 421; 422; 427; 430; 437 и др.

В учебнике системно представлены задания, связанные с работой на основе таблиц, схем, диаграмм, то есть работа с несплошными текстами, трансформацией последних в сплошные и наоборот. Примеры таких упражнений из учебника: 26; 32; 81; 87; 149; 160; 210; 216; 241; 254; 273; 300; 341; 343; 351; 425 и др.

Памятки, инструкции в учебнике выполняют роль теоретического материала.

Иллюстративный материал помогает расширить и уточнить представления учащихся о мире, природе, обществе, обогатить и активизировать словарный запас детей, развить их творческое воображение. Примеры заданий, основанных на работе с иллюстративным материалом: упр. 106; 132; 146; 155; 160; 171; 181; 193 (2); 201; 241; 352; 368; 412; 422; 423; 431 и др.

В качестве текстов для упражнений в данном учебнике используются произведения (или отдельные отрывки из них) А. Пушкина, Л. Толстого, И. Бунина, В. Брюсова, А. Ахматовой, И. Жансугурова, Б. Пастернака, Д. Лихачева, Р. Рождественского, Г. Троепольского, В. Высоцкого, С. Лагерлёф, И. Шмелёва, Д. Исабекова и др., способствующие воспитанию языкового эстетического чувства и раскрытию богатства русского языка.

В учебнике имеются задания, которые учат детей размышлять над процессом своего учения, развивают у них способность к рефлексии, самооценке, выражению собственной точки зрения по тем или иным вопросам. Примеры таких упражнений: 87; 210; 241; 343 и др.

Таким образом, вектор данного учебника имеет выраженную коммуникативно-деятельностную направленность. Материалы учебника позволяют организовать работу с ними на основе личностно ориентированного, компетентностного, развивающего подходов.

И, безусловно, материалы учебника рассчитаны на творческое использование учителем.

Далее хотелось бы отметить, что современный учебник – это еще цифровой учебник. Почему сегодня востребованным оказался цифровой / электронный учебник? Как отмечает И. М. Осмоловская это «обусловлено несколькими причинами: 1) современное поколение воспитывается в экранной культуре, обладает навыками работы с различными гаджетами и предпочитает именно их традиционной работе с бумажными носителями информации; 2) электронный учебник обладает теми возможностями, которыми не обладает бумажный, например, обеспечить изучение материала тем способом, который более всего соответствует индивидуальным психологическим особенностям ученика, – в учебнике могут быть заложены разные способы объяснения материала, на пример, для учащихся с преобладанием образного мышления, логического мышления, для аудиалов, визуалов, кинестетиков; 3) электронный учебник отличается мобильностью, т. е. достаточно легко может быть дополнен, сокращен, изменен» [16].

Соглашаясь с И. М. Осмоловской относительно причин востребованности цифрового учебника, отметим также, что цифровой учебник актуален сегодня еще и потому, что он оптимален и в плане осуществления самостоятельной работы учащегося, и полноценной рефлексии с его стороны; помимо этого, большая иллюстративность, возможность использования учащимися материалов из Интернета также способствуют востребованности цифрового учебника.

Цифровой учебник самодостаточен, поскольку в нем действует система гиперссылок, анимированные вставки, видео- и аудиоматериалы, комплекс проверочных заданий, результат выполнения которых сразу становится известен обучающемуся и педагогу. Данные утверждения не голословны, поскольку мы исходим из собственного опыта разработки цифрового учебника русского языка для 9 класса школ с русским языком обучения. Также мы можем утверждать, что разработка электронного учебника и учебника на бумажной основе принципиально различны. Это объясняется тем, что в бумажном и цифровом учебниках разная форма развертывания содержания. Гипертекст цифрового учебника – это нелинейное, многомерное, иерархически структурированное представление текстовой и нетекстовой информации. «Маршруты чтения» гипертекста зависят от понимания информации обучающимся, его познавательной мотивации. Последовательное изложение информации в бумажном учебнике предполагает иной способ работы с ним – «одномерное» чтение, длительное следование за пояснениями, доказательствами.

В определении термина *цифровой учебник* мы опираемся на следующую дефиницию: «это учебное электронное издание, содержащее систематическое изложение учебной дисциплины, ее раздела, части, соответствующее учебной программе, поддерживающее основные звенья дидактического цикла процесса обучения, являющееся важным компонентом индивидуализированной активно-деятельностной образовательной среды и официально утвержденное в качестве данного вида издания» [17].

Какими видятся перспективы в казахстанском учебниковедении, насколько жизнеспособными представляются эти перспективы?

На этот вопрос можно было бы ответить словами из выступления профессора Института русского языка им. А. С. Пушкина Л. Вохминой на тему перспектив учебника как основного средства обучения, отметившей, что у нее «хорошее ощущение будущего»! Но хотелось бы эти оптимистические слова подкрепить конкретными фактами и примерами. В частности, нами был проведен опрос учителей русского языка и литературы школы-гимназии № 8 г. Алматы, в этом нам помогли студенты-практиканты 3-4 курсов, на предмет того, каковы перспективы школьного учебника, каков учебник русского языка будущего.

Результаты опроса нас порадовали, поскольку они однозначно свидетельствуют о перспективности школьного учебника, о его востребованности в образовательном процессе, но одновременно он должен быть несколько другим по сравнению с сегодняшним учебником: обеспечивающим максимальную самостоятельность учащихся; максимально мотивирующим, интересующим учащегося; организующим индивидуальные, групповые, фронтальные виды деятельности; включающим, наряду с заданием, которое выполняется в ходе групповой работы, и алгоритм организации деятельности; учитывающим индивидуальные особенности учащихся, позволяющим построить индивидуальные траектории обучения, т. е. учебником, материал в котором излагается вариативно; предоставляющим учащимся возможность создания собственного образовательного продукта, который может быть включен в контент учебника и использоваться последующими поколениями учеников; дающим возможность ученику применять приобретенные знания для решения жизненных ситуаций и др.

Приведем отдельные фрагменты из ответов учителей: «учебник будет компактным, но насыщенным содержательно; будет больше инфографики, схем, таблиц и др., помогающих эффективно осваивать новую учебную информацию»; «учебник в будущем – это учебник, составленный специально под конкретного ученика. Он основан на интересах и приоритетах определенного школьника»; «будущее за цифровым учебником»; «учебник будущего

– это отсутствие однообразных упражнений, скучных, устаревших текстов и иллюстраций»; «чтобы пробудить у школьников интерес к учёбе, мотивировать их, учебники русского языка в будущем должны затрагивать темы и явления, интересные именно учащимся будущего» и др.

Переходя к теме казахстанской этнометодики в рамках вузовского профилирующего курса «Методика преподавания русского языка», отметим, что уже с первых лекционных и практических занятий по методике преподавания русского языка нами актуализируется этнометодический аспект: к примеру, тема билингвизма рассматривается в конкретной плоскости казахско-русского двуязычия, тема русского языка как неродного подается в сравнительно-сопоставительном формате родного – неродного языка, актуализации теоретического положения, сформулированного в свое время выдающимся ученым Л. С. Выготским, о двух путях освоения языков: 1) усвоение родного языка – это путь «снизу вверх», т.е. путь неосознанный, ненамеренный; 2) типичным для изучения иностранного языка является путь «сверху – вниз», путь сознательный и намеренный: ребенку сообщаются знания, предусматривается выполнение специальных упражнений и др.

Этнометодический принцип *учета и опоры на родной язык* нами реализуется и в содержании лекций, и в содержании практических занятий. Так, мы используем сходства и различия в лексических системах русского и казахского языков для семантизации (объяснения) слов, фразеологизмов. То есть будущие учителя-словесники должны быть готовы объяснить русские фразеологизмы через казахские эквиваленты (например, «*делать из мухи слона*» – «*түйедейді түймедей қылу*»). Это развивает у них навык формирования у школьников межкультурной картины мира.

То есть будущие учителя-словесники должны научиться использовать родной язык учащихся в качестве *прогностического инструмента*: подбирая дидактический материал по той или иной теме и зная грамматику казахского языка, учитель уже заранее знает и может предсказать, где ученик может совершить ошибку (интерференция), а где языковые системы совпадут и облегчат понимание (транспозиция). Поэтому на занятиях по методике преподавания русского языка мы стремимся к тому, чтобы студенты научились видеть скрытые ловушки межъязыковых различий и используем в этих целях задания сравнительно-сопоставительного характера. К примеру, в задании «Карта языковых рисков» прорабатывается тема предложного падежа места (*в школе / на дороге*). Студенты должны указать, как эта конструкция выражается в казахском языке (*мектепте / жолда* – исходный падеж (жатыс септік) и отсутствие предлогов), спрогнозировать типичные ошибки ученика 4 класса при изучении этой темы в русском языке и предложить способ их предупреждения. *Ответы студентов*: как правило, они указывают на то, что если в русском языке значение падежей выражается комплексно, с помощью падежных окончаний и предлогов (предложно-падежных форм), то в казахском языке, как и во всех тюркских языках, функционирует система послелогов (постфиксов). Отсюда возможные ошибки: ученики могут забывать предлоги («я учусь *мектепте / школе*») или путать предлоги *в/на* («я *на школе*»). *Предлагаемое решение*: введение предлогов через визуальные маркеры-схемы (внутри → В, на поверхности → НА).

В этих же целях нами используются задания с говорящими названиями «Грамматические параллели», «Проектирование сопоставительных таблиц», «Проверка тетрадей» (кейс-метод) и др.

Далее хотелось бы привести примеры учета нами в практике преподавания методики русского языка другого этнометодического принципа – диалога культур.

Паремии и фразеологизмы, являясь устойчивыми языковыми единицами, выступают «кодами» национальной культуры, поскольку они хранят в себе исторический опыт народа, ценности, традиции и менталитет этноса, транслируя их из поколения в поколение. Поэтому важно обучить будущих учителей в рамках занятий по методике преподавания русского языка методам работы с фразеологией и паремиологией. Так, нами используется задание «Паремиологический конструктор»: студенты получают список русских пословиц, отражающих определенные этические нормы («Труд человека кормит, а лень портит», «Нет друга – ищи, а нашёл – береги»), далее они подбирают к этим пословицам абсолютно точные семантические эквиваленты из казахского паремиологического фонда («Еңбек адамның көркі...», «Досы көпті жаса алмайды...»). После чего студенты разрабатывают методический прием, демонстрирующий учащимся, что при разном языковом оформлении культурные и нравственные ценности двух народов совпадают, в этом случае данные ценности можно охарактеризовать как универсальные, общечеловеческие. Это может быть, к примеру, интерактивная игра «Найди пару» или же составленные мини-диалоги и др.

Интерес у студентов вызывают и такие задания, как: «Экспертиза этномаркеров», «Ситуативное моделирование», лингвокультурологический анализ текста и др.

К примеру, в первом задании («Экспертиза этномаркеров») будущие учителя-словесники работают с действующими казахстанскими учебниками русского языка с обновленным содержанием и должны найти в выбранном ими параграфе соответствующего учебника этномаркеры (казахские имена, названия топонимов, национальные реалии) и проанализировать, какую методическую функцию они выполняют (служат для мотивации, упрощают семантизацию лексики, развивают межкультурные навыки). Далее на основе этого анализа студенты должны предложить свои 2–3 упражнения в дополнение к существующему параграфу.

Заключение

В заключение в рамках темы казахстанского школьного учебника хотелось бы отметить, что в перспективе у учебника русского языка должно быть насыщенное информационное пространство, позволяющее интересно и разнообразно организовать деятельность учащихся в работе со сплошными и несплошными текстами, текстами новой природы, отражающими мир человека будущего. И, безусловно, с нашей точки зрения, должен обязательно соблюдаться принцип преемственности и последовательности между «сегодня» и «завтра» учебника как основного средства обучения.

Учет этнометодического же фактора, в нашем случае, в рамках профилирующей дисциплины «Методика преподавания русского языка» позволяет будущим учителям русского языка как неродного учиться грамотно отбирать и конструировать учебный материал с учетом этнолингвистических, этнокультурных особенностей школьников. Этнометодический подход требует от будущих педагогов глубокого учета родного языка и культуры учащихся, что способствует превращению особенностей, в нашем случае, казахско-русского двуязычия в ресурс для более эффективного и осознанного усвоения обучающимися учебного материала.

Литература

1. Бим И. Л. *Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника: (Опыт системно-структурного описания)*. Москва : Русский язык; 1977: 288.
- 2.. Щукина Г.И., Казакина М.Г., Ахаян Т.К и др. *Педагогика школы* . Москва : Просвещение; 1977: 384.

3. Шаповаленко С. Г. Учебник в системе средств обучения. *Вопросы теории учебника*. 1976; (4): 37–50.
4. Зуев Д. Д. *Школьный учебник*. Москва: Просвещение; 2015: 317.
5. Журавлев И. К. Особенности учебников по учебным предметам с ведущими компонентами «способы деятельности» и формирование эмоционально-ценностных отношений. *Каким быть учебнику: Дидактические принципы построения*. 1992: 69–76.
6. Беспалько В. П. *Теория учебника: Дидактический аспект*. Москва : Педагогика; 1988: 160.
7. Донской Г. М. Типологические свойства современного учебника. *Проблемы школьного учебника: Типология школьных учебников*. Москва: Просвещение, 1985: (15): 70–86.
8. Балыхина Т. М., Чжао Ю. *От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления*: монография. Москва: РУДН; 2010: 344.
9. Балыхина Т. М. *Словарь терминов методики преподавания русского языка* : монография. Москва : Русский язык; 2011: 184.
10. Румянцева Н. М., Рубцова Н.М. Этноориентированное обучение – важная составляющая методики преподавания русского языка как иностранного. *Известия Южного федерального университета. Филологические науки*. 2019: (1): 196–207.
11. Шарифзаде Кермани Л. Этнометодическая система обучения иранских учащихся русскому глаголу (категория времени) : Дис ... канд. пед. наук. Гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина: 2016: 193.
12. Романов Ю. А. Этнометодика в преподавании РКИ арабским студентам. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность*. 2015: (4): 42–50.
13. Пугачёв И. А. *Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка как иностранного*: монография. Москва: РУДН; 2011: 284.
14. Кротова Т. А. Этноориентированная система лингвокультурной адаптации арабских учащихся в практике обучения РКИ : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина. Москва : 2015: 26.
15. Кульгильдинова Т.А., Кажигалиева Г.А., Багдашкина И.В. *Русский язык: Учебник для 9 класса общеобразовательных школ с русским языком обучения*. Алматы: Атамұра; 2019: 272.
16. Осмоловская И. М. *Дидактика: от классики к современности*: монография. Москва ; Санкт-Петербург : Нестор-История; 2020: 248.
17. Электронные учебники: рекомендации по разработке. Москва : Федеральный институт развития образования; 2012. URL: <http://e.kai.ru/files/2014/03/e-book1.pdf> (Дата обращения: 05.05.2025).

References

1. Bim I.L. *Methods of Teaching Foreign Languages as a Science and Problems of a School Textbook: (An Attempt at a Systemic-Structural Description)*. Moscow: Russkiy Yazyk; 1977:288 (in Russian).
2. Shchukina G.I, Kazakina M.G., Akhayan T.K, et al. *Pedagogy of the School*. Moscow: Prosveshchenie; 1977:384 (in Russian).
3. Shapovalenko S.G. Textbook in the System of Teaching Aids. *Textbook Theory Issues*. 1976;(4):37–50 (in Russian).
4. Zuev D.D. *School Textbook*. Moscow: Prosveshchenie; 2015:317 (in Russian).
5. Zhuravlev I.K. Features of Textbooks on Academic Subjects with the Leading Components of “Methods of Activity” and the Formation of Emotional-Value Relationships. *What a Textbook Should Be Like: Didactic Principles of Construction*. 1992:69–76 (in Russian).
6. Bepalko V.P. *Textbook Theory: Didactic Aspect*. Moscow: Pedagogy; 1988:160 (in Russian).
7. Donskoy G.M. Typological Properties of a Modern Textbook. *Problems of a School Textbook: Typology of School Textbooks*. Moscow: Prosveshchenie, 1985:(15):70–86 (in Russian).
8. Balykhina T.M., Zhao Yu. *From Methodology to Ethnomethodology. Teaching Russian to the Chinese: Problems and Ways to Overcome Them*: Monograph. Moscow: RUDN University; 2010:344 (in Russian).
9. Balykhina T.M. *Dictionary of Terms in Russian Language Teaching Methodology*: Monograph. Moscow: Russkiy Yazyk; 2011:184 (in Russian).
10. Rumyantseva N.M., Rubtsova N.M. Ethno-oriented teaching is an important component of the methodology of teaching Russian as a foreign language. *Bulletin of the Southern Federal University. Philological sciences*. 2019:(1):196–207 (in Russian).

11. Sharifzade Kermani L. Ethno-methodological system of teaching the Russian verb (category of tense) to Iranian students: Diss. Cand. of Pedagogical Sciences. State Institute of Russian Languages named after A.S. Pushkin: 2016:193 (in Russian).
12. Romanov Yu.A. Ethno-methodology in teaching Russian as a foreign language to Arab students. *Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Education Issues: Languages and Specialty.* 2015;(4):42–50 (in Russian).
13. Pugachev I.A. *Ethno-oriented methodology in multicultural teaching of Russian as a foreign language*: monograph. Moscow: RUDN; 2011:284 (in Russian).
14. Krotova T.A. Ethno-oriented system of linguacultural adaptation of Arab students in the practice of teaching Russian as a foreign language: Abstract of Cand. Sci. (Pedagogical Sciences) Dissertation. A. S. Pushkin State Institute of Russian Language. Moscow: 2015:26 (in Russian).
15. Kulgildinova T.A., Kazhigalieva G.A., Bagdashkina I.V. Russian Language: Textbook for the 9th grade of comprehensive schools with Russian as the language of instruction. Almaty: Atamura; 2019:272 (in Russian).
16. Osmolovskaya I.M. *Didactics: from the classics to the present*: monograph. Moscow; St. Petersburg: Nestor-Istoriya; 2020:248 (in Russian).
17. Electronic textbooks: development recommendations. M.: Federal Institute for Education Development; 2012. Available at: <http://e.kai.ru/files/2014/03/e-book1.pdf> (accessed: 05 May 2025) (in Russian).

Сведения об авторах

КАЖИГАЛИЕВА Гульмира Абзалхановна – д. пед. н., профессор кафедры русского языка и литературы филологического факультета, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Республика Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4579-2692>, e-mail: kazhigaliyevagulmira@gmail.ru

КАЖИГАЛИЕВА Гульжан Абзалхановна – к. филол. н., и. о. ассоциированного профессора кафедры русского языка и литературы института филологии, Казахский национальный женский педагогический университет, г. Алматы, Республика Казахстан, ORCID: 0000-0003-3878-2864 e-mail: gulnaiman@mail.ru

Information about the authors

KAZHIGALIEVA Gulmira Abzalkhanovna – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Department of Russian Language and Literature, Faculty of Philology, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Republic of Kazakhstan, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4579-2692>, e-mail: kazhigaliyevagulmira@gmail.ru

KAZHIGALIEVA Gulzhan Abzalkhanovna – Cand. Sci. (Philology), Acting Associate Professor, Department of Russian Language and Literature, Institute of Philology, Kazakh National Women's Pedagogical University, Almaty, Republic of Kazakhstan, ORCID: 0000-0003-3878-2864, e-mail: gulnaiman@mail.ru

Вклад авторов

Все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Authors' contributions

Both authors made an equivalent contribution to the publication.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interests

The authors state that there is no conflict of interest.

Поступила в редакцию / Submitted 24.07.2026

Поступила после рецензирования / Revised 02.09.2026

Принята к публикации / Accepted 24.09.2026

УДК 372.881.161.1

<https://doi.org/10.25587/2587-5604-2026-3-40-60>

Оригинальная научная статья

Имплементация российских стандартов в систему общего образования Лаоса: лингводидактическая модель обучения в российско-лаосской школе

Ю. А. Комарова¹, Т. А. Шорина^{1,2}¹Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация²Московский педагогический государственный университет,
г. Москва, Российская Федерация

✉ *ykomarova@herzen.spb.ru

Аннотация

Статья посвящена разработке лингводидактической модели, обеспечивающей внедрение российских образовательных стандартов в систему общего образования Лаосской Народно-Демократической Республики. Актуальность исследования обусловлена возвращением русского языка в лаосские государственные школы и планами открытия российско-лаосской школы во Вьентьяне. Цель работы – создать научно обоснованный механизм органичной интеграции российских стандартов в национальную образовательную традицию Лаоса без разрушения сложившихся педагогических практик. В статье определены объект и предмет исследования, сформулирована гипотеза, включающая пять условий эффективной модели: глубокую методическую и культурную адаптацию учебных материалов, комплекс педагогических технологий (предметно-языковое интегрированное обучение, игровые технологии, создание языковой среды), формирование языковой образовательно-воспитательной среды, профессиональное взаимодействие российских и лаосских педагогов, систему мониторинга и оценки результатов. На основе анализа трудов по лингводидактическому моделированию, билингвальному образованию, нейролингводидактике и диалогу культур выявлены концептуальные основы модели: аккультурация и диалог культур, преемственность, адаптивность, учет специфики билингвизма. Описаны цель, задачи, методологические подходы (компетентностный, коммуникативно-деятельностный, межкультурный, предметно-языковое интегрированное обучение, логико-структурный) и система принципов обучения, сгруппированных по шести направлениям. Представлена структура модели, включающая шесть взаимосвязанных блоков: методологический, содержательный, процессуальный, культурологический, билингвальный / коммуникативный и диагностический / адаптивный. Определены педагогические технологии, методические приемы «мягкого включения», организационные форма работы, критерии и методы оценки эффективности. Обосновано, что модель обеспечивает баланс российских стандартов и этнокультурной специфики Лаоса за счет опоры на принцип синкретизма, билингвальный и этноориентированный подходы. Модель обладает потенциалом масштабирования на разные возрастные и профессиональные группы и может служить методической основой для разработки учебных курсов, программ повышения квалификации преподавателей и учебно-методических комплектов по русскому языку как иностранному для лаосской аудитории.

Ключевые слова: лингводидактическая модель, российские образовательные стандарты, русский язык как иностранный, Лаосская Народно-Демократическая Республика, билингвальное образование, диалог культур, предметно-языковое интегрированное обучение, адаптация учебных материалов, этнокультурная специфика, экспорт российского образования.

Финансирование. Работа выполнена при финансовой поддержке Минпросвещения России в рамках государственного задания по теме «Лингводидактическая модель адаптации российских образовательных стандартов для системы общего образования Лаоса с учетом билингвального контекста (лаосский-русский)» (проект № VRFY-2026-0049).

Для цитирования. Комарова Ю.А., Шорина Т.А. Имплементация российских стандартов в систему общего образования Лаоса: лингводидактическая модель обучения в российско-лаосской школе. *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия «Педагогика. Психология. Философия»*. 2026; 43 (3): С. 40-60. DOI: 10.25587/2587-5604-2026-3-40-60

Original article

Implementing Russian standards in the general education system of Laos: a linguodidactic model of teaching at a Russian-Laotian school

Yulia A. Komarova^{1*}, Tatiana A. Shorina^{1,2}

¹ Herzen University, St. Petersburg, Russian Federation

² Moscow State Pedagogical University, Moscow Russian Federation

✉ *ykomarova@herzen.spb.ru

Abstract

The article is devoted to the development of a linguodidactic model that ensures the implementation of Russian educational standards in the general education system of the Lao People's Democratic Republic. The relevance of the study is due to the return of the Russian language to Lao public schools after nearly a thirty-year break and the plans to open a Russian-Lao school in Vientiane. The aim of the work is to create a scientifically grounded mechanism for the organic integration of Russian standards into Laos's national educational tradition without disrupting established pedagogical practices. The article defines the object and subject of the study and formulates a hypothesis that includes five conditions for an effective model: thorough methodological and cultural adaptation of educational materials, a set of pedagogical technologies (subject-language integrated learning, game-based technologies, creation of a language environment), the formation of a language-based educational and upbringing environment, and professional interaction between Russian and Lao educators, the system of monitoring and evaluating results. Based on the analysis of works on linguodidactic modeling, bilingual education, neuro-linguodidactics, and the dialogue of cultures, the conceptual foundations of the model have been identified: acculturation and the dialogue of cultures, continuity, adaptability, and taking into account the specifics of bilingualism. The goal, objectives, methodological approaches (competence-based, communicative-activity-based, intercultural, subject-language integrated learning, logical-structural) and the system of teaching principles, grouped into six areas, are described. The structure of the model is presented, including six interrelated blocks: methodological, content-based, procedural, cultural, bilingual/communicative, and diagnostic/adaptive. Pedagogical technologies, methodological techniques of "soft inclusion", organizational forms of work, criteria and methods for assessing effectiveness are identified. It is substantiated that the model ensures a balance between Russian standards and the ethnocultural specifics of Laos by relying on the principle of syncretism, bilingual, and ethno-oriented approaches. The model has the potential to be scaled up to different age and professional groups and can serve as a methodological basis for developing training courses, teacher professional development programs, and teaching and methodological materials for teaching Russian as a foreign language to a Lao audience.

Keywords: linguodidactic model, Russian educational standards, Russian as a foreign language, Lao People's Democratic Republic, bilingual education, dialogue of cultures, subject-language integrated learning, adaptation of educational materials, ethnocultural specificity, export of Russian education

Funding. This work was financially supported by the Ministry of Education of the Russian Federation as part of a state-funded project on the 'Linguodidactic Model for the Adaptation of Russian Educational Standards to the General Education System of Laos, Considering the Bilingual (Lao – Russian) Context' (Project No. VRFY-2026-0049).

For citation: Komarova Yu.A., Shorina T.A. Implementation of Russian standards in the general education system of Laos: a linguodidactic teaching model in a Russian-Lao school. *Vestnik of North-Eastern Federal University. Pedagogics. Psychology. Philosophy*. 2026: 43 (3): Pp. 40-60. DOI: 10.25587/2587-5604-2026-3-40-60

Введение

Русский язык массово возвращается в Лаосскую Народно-Демократическую Республику (ЛНДР) почти после 30-летнего перерыва. «Знание языка открывает для молодежи большие возможности для карьерного роста, распространение русского языка послужит укреплению двусторонних связей», – отметил Александр Радьков [1]. Эти слова сказаны

директором Русского дома во Вьентьяне в 2023 г. по случаю включения преподавания русского языка как иностранного в государственные школы Лаоса. А уже в 2025 г. на высшем уровне было принято решение о создании российско-лаосской школы на 1.2 учащихся, работающей по российским образовательным стандартам. Отметим большой вклад педагогов РГПУ им. А. И. Герцена в динамику продвижения русского языка в школах Лаоса. В 2023-2025 гг. ученые-педагоги РГПУ им. А. И. Герцена проводили во Вьентьяне мероприятия в рамках государственного задания по продвижению экспорта практик преподавания русского языка; посещали школы, где проходит обучение русскому языку, проводили мастер-классы для детей и учителей школы, принимали участие в дискуссиях, обсуждениях проблем обучения РКИ в рамках круглого стола в РЦНК. Нынешний проект «Лингводидактическая модель адаптации российских образовательных стандартов для системы общего образования Лаоса с учетом билингвального контекста (лаосский-русский)», выполняемый в рамках государственного задания РГПУ им. А. И. Герцена, рассматривается как часть стратегии РФ по продвижению российского образования за рубежом.

Актуальность данного государственного задания заключается в необходимости создать научно обоснованный механизм, который позволит системно и гибко внедрить российские образовательные стандарты в образовательную практику Лаоса, не разрушая при этом сложившиеся национальные традиции. Научная задача по внедрению российских образовательных стандартов в лаосскую культурную и методическую среду – серьезный научный вызов, который заключается в сохранении сильных сторон российской образовательной системы с акцентом на фундаментальные результаты, проектную деятельность, но и в адаптации форм, методов, учебных материалов для лаосской школьной традиции. Разработка концептуальных основ и принципов построения такой лингводидактической модели является актуальной исследовательской задачей.

Объектом данного исследования является процесс обучения русскому языку как иностранному / или в инокультурной среде в ЛНДР: содержание, методы, средства и организационные формы, которые используются для интеграции российских образовательных стандартов в национальную образовательную систему Лаоса.

Предметом исследования являются концептуальные основы (подходы, теоретические положения) и принципы построения лингводидактической модели, которая обеспечивает эффективное и адекватное (с культурной точки зрения) внедрение российских образовательных стандартов в лаосскую образовательную практику. Акцент делается на том, как именно в такой модели сочетаются универсальные дидактические подходы и специфика национальных лаосских традиций.

Гипотеза исследования. Согласно концепции и вложенным в нее принципам, разработанная лингводидактическая модель, имплементирующая российские образовательные стандарты в систему национальных образовательных традиций Лаоса, будет эффективной при соблюдении следующих условий:

- 1) обеспечена глубокая методическая и культурная адаптация учебных материалов с учётом специфики лаосского языка и лаосских образовательных практик;
- 2) внедрен комплекс педагогических технологий (предметно-языковое интегрированное обучение, игровые технологии, создание языковой среды вне уроков);
- 3) внедрены подходы создания языковой образовательно – воспитательной среды в рамках образовательного учреждения;
- 4) обеспечено профессиональное взаимодействие российских и лаосских педагогов;
- 5) создана система мониторинга и оценки результатов, позволяющая корректировать модель в процессе реализации

Гипотеза проверяет способность лингводидактической модели преодолевать возможные барьеры (языковые, культурные, организационные) и давать измеримый результат в лаосской образовательной среде.

Научно-теоретическую базу исследования составили направления: исследования по лингводидактическому моделированию для других национальных контингентов (Хабуду-аси М., **Зникина Л. С., Седых Д. В.** и др.); исследования по билингвальному образованию, с применением модели билингвального обучения и приемов нейролингводидактики (Хамраева Е. А., Зинченко Ю. П. и др.); исследования по изучению опыта диалога культур и формированию культуроведческой компетенции (Библер Б. С., Бахтин М. М., Быстрова Е. А. и др.); исследования, изучающие этнокультурную специфику в процессе обучения русского языка как иностранного (Акимова Н. В., Балыхина Т. М. и др.); исследования по экспорту российских образовательных программ и практик продвижения русского языка в ЛНДР (Железнякова Е. А., Васильева А. В.) [2]. При разработке концепции построения лингводидактической модели, имплементирующей российские стандарты в систему национальных образовательных традиций Лаоса учитывался сопоставительный анализ языков, этнопсихологические особенности учащихся Лаосских школ (стратегии восприятия информации, отношение к ошибкам, мотивация), культурологический компонент: кроме языковой компетенции модель учитывает и межкультурную: стереотипы, эталоны поведения, невербальные нюансы, влияющие на общение; специфика образовательных традиций, подход к обучению. Было определено, что лингводидактическая модель должна строиться на идее диалога образовательных систем: российские стандарты (в том числе, требования к компетенциям по системе ТРКИ) не должны копироваться механически, а должны адаптироваться с учётом специфики лаосской образовательной традиции. Одна из важных задач создания лингводидактической модели – создание среды, где билингвизм (знание русского и родного лаосского языка) становится ресурсом, а не источником разногласий.

Описание разработки построения лингводидактической модели, имплементирующей российские стандарты в систему национальных образовательных традиций Лаоса

В ходе проведения исследования выявлено, **что концептуальными основами и принципами** построения лингводидактической модели, имплементирующей российские стандарты в систему национальных образовательных традиций Лаоса, лежащими в основе разработки и создания лингводидактической модели, должны стать следующие концептуальные положения (концептуальные блоки):

Аккультурация и диалог культур, при котором обучение русскому языку рассматривается не только как лингвистический, но и как культурологический процесс; через сопоставление с лаосской культурной традицией (фольклор, традиции, быт, ценности) у учащихся формируется билингвальная и бикультурная языковая личность. Процесс аккультурации описывается в работе С. В. Мамаевой, Л. С. Шмутьской, М. В. Веккесер [3] и др., авторы указывают на то, что формирование культуроведческой компетенции предполагает осознание языка как феномена культуры, выделяется направление – познание культуры русского народа в диалоге культур. Диалог понимается как направленно моделируемый в учебных целях процесс встречи двух культур (русской и лаосской), чтобы на этой основе осознать их общность и своеобразие. Такой подход помогает глубже проникнуть и в родную культуру, и в инациональную, готовит к межкультурной коммуникации, помогает преодолеть стереотипы. Обратимся к работе Лёвушкиной О. Н., где автор рассматривает культурологический подход в обучении языку в целом и рассказывает о том, как через язык транс-

лируется культурный опыт, то есть сопоставление с иной традицией (лаосской) работает как инструмент анализа. Это создает базу для идеи, сопоставление выявляет национально-культурную специфику и запускает диалог [4]. В работе И. П. Лысаковой и Ли Боюй диалог культур рассмотрен как методический принцип. Авторы подчеркивают, что обучение в режиме диалога культур предполагает сопоставление русского языка и культуры с другими языковыми и культурными традициями [5]. Это утверждение напрямую соотносится с задачей данного исследования – сопоставление с лаосской традицией (фольклор, быт, ценности) рассматривается как способ формирования билингвальной и бикультурной личности.

Преемственность. При разработке и создании лингводидактической модели должна быть продумана преемственность всех ее составляющих. Содержание и методы должны логично перетекать из национальных лаосских образовательных практик в российские стандарты и обратно, обеспечивая непрерывность обучения. Прямых работ, которые бы разбирали синхронизацию лаосских и российских образовательных практик в аспекте создания лингводидактической модели обучения, нет, а идеи преемственности при моделировании билингвального обучения встречаются фрагментарно в рамках общих исследований по поликультурному образованию или сопоставительной лингводидактике [6, 7]. В рамках данного исследования должна быть решена сложная и специфическая задача: выстраивание логической, методически выверенной связи между элементами двух образовательных систем. Преемственность – не самоцель, а инструмент, который обеспечивает плавный переход знаний и навыков, минимизируя когнитивные перегрузки и помогая избежать интерференции.

Адаптивность. Лингводидактическая модель должна быть адаптивной, способной гибко подстраиваться под разный уровень исходной языковой подготовки учащихся, а также под специфику конкретных учебных заведений в Лаосе (государственные/частные, наличие ресурсов). В работе Баженовой Е. И., Кузьминой К. А., Ткачевой И. А. проанализирован феномен языковой личности через призму формирования вторичной языковой личности, выделены условия, критерии, описаны уровни этого процесса, проведен педагогический эксперимент на базе Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики [8]. Теоретические и практические выводы авторов нашли отражение при построении лингводидактической модели, имплементирующей российские стандарты в систему национальных образовательных традиций Лаоса. В работе М. Хабудуаси подчеркивается важность учёта этнопсихологических и этнокультурных особенностей учащихся, показано, как адаптировать учебные материалы и методы с учётом различий в языковых системах [9]. Данные выводы оказались ценными для разработки лингводидактической модели, учитывающей специфику лаосских учащихся.

Учёт специфики билингвизма. При разработке и создании необходимо провести анализ взаимодействия двух языковых систем, как они влияют на когнитивные процессы. Следует уделить внимание разработке педагогических приёмов, минимизирующих языковую интерференцию. В работе Ю. П. Зинченко, Л. А. Шайгеровой и др. [10] проведён критический анализ методологических сложностей, с которыми сталкиваются исследователи билингвизма, показано, как разные уровни компетентности в языках, возраст их освоения и частота использования влияют на когнитивные механизмы. В работе Хусановой З. А. и Собировой З. М. систематизируются данные современных нейробиологических и психолингвистических работ: проведен анализ того, как использование двух и более языков сказывается на исполнительных функциях, когнитивной гибкости и когнитивном здоровье.

В статье рассматривается, как управление двумя языками развивает исполнительные функции, улучшает когнитивную гибкость и формирует когнитивный резерв, подчеркивается роль языковой среды и частоты использования языка [11]. Авторы опираются на данные нейробиологических и психолингвистических исследований, в частности на работы Эллен Бялисток о необходимости постоянно включать нужный язык, что укрепляет исполнительный контроль. [12, 13], упоминаются идеи о природе билингвизма зарубежных ученых Альберта Коста, Джудит Кролл, которые изучали влияние билингвизма на когнитивные процессы [14, 15, 16, 17]. При разработке лингводидактической модели концептуальные положения приведенных выше авторов о природе билингвизма в аспекте специфики его учета, нашли отражение. Огромный вклад в исследование билингвизма внесли работы доктора наук, профессора Хамраевой Е. А. Её работы глубоко исследуют билингвизм и нейролингводидактику на стыке нейропсихологии, нейропедагогики и методики обучения языкам. Несколько работ, которые дали ключевые идеи для разработки концепции освещены в монографии, посвященной билингвальному образованию, где комплексно рассмотрены подходы к обучению детей, для которых два языка являются родными [18]. В коллективной монографии «Билингвальное образование» (в соавторстве с Саматовой Л. М., Шориной Т. А., Обласовой А. В., Рязуновой О. Ю.), билингвизм анализируется как феномен развития ребёнка в двух языковых системах. Освещены особенности психологического и когнитивного развития билингвов, методика работы с ними [19]. В работе «Лингводидактические основы измерения коммуникативных умений билингвов» представлена концепция диагностических замеров для детей-билингвов и инофонов, изучающих русский язык за рубежом [20]. Автор определяет ключевые параметры для оценки коммуникативных умений. Особое внимание уделено онтолингвистическому подходу, который Хамраева Е. А. считает базовым для образования детей, для которых два языка являются родными. Диагностика строится на идее переноса сформированных умений из одного языка в другой. Две работы автора по нейролингводидактике [21, 22] заслуживают особого внимания в аспекте конструирования модели. Нейролингвистические технологии объединяют цифровые инструменты (адаптивные программы, лингвотренажёры) и педагогические приёмы, учитывающие индивидуальные особенности обучающихся. Эти положения чрезвычайно важны в рамках концепции построения лингводидактической модели. К концептуальным положениям, которые учтены при разработке и конструированию лингводидактической модели, имплементирующей российские стандарты в систему национальных образовательных традиций Лаоса следует отнести *синхронизацию* целей российского и лаосского образования. Поскольку знание русского языка открывает для лаосских школьников и молодёжи карьерные возможности, российское образование накопило достаточный опыт преподавания русского языка как иностранного в зарубежных школах, вузах, логично встраивать лингводидактическую модель в местную систему образования Лаоса с органичным сочетанием изучения русского языка и элементов российской образовательной практики (междисциплинарные связи, проектная деятельность). Модель предполагает постепенное погружение в русский язык: начиная с дошкольного уровня обучения, где успешнее всего подходят игровые и творческие языковые практики, новые для лаосской системы, затем – переход к начальной школе, делая акцент на предметно-языковом обучении, где русский язык становится инструментом для изучения других предметов и затем – преподавание русского языка в старших классах по отдельно разработанным образовательным программам с учетом российских ФГОС. Модель будет адаптировать языковые российские методики под местный контент, культурные и педагогические особенности Лаоса, в традициях

которых сильнее выражена коллективная работа: в проектах по билингвальному обучению, совместному изучению языка делается акцент на групповых занятиях и на парной работе, постепенно переходя к индивидуальной. Лингводидактическая модель предполагает создание языковой среды, организацию внеурочной деятельности: кружки, факультативы, тематические вечера, встречи с носителями русского языка, участие в общешкольных проектах, где русский язык используется как инструмент общения. Создание языковой среды способствует формированию у учащихся устойчивой мотивации, погружению в языковую среду как на уроке, так и во внеурочной деятельности.

Ключевым моментом при внедрении лингводидактической модели станет профессиональная подготовка педагогических кадров – лаосских учителей. Необходимо разработать программу профессиональной подготовки для учителей школ Лаоса, проводить научно-практические семинары, мастер-классы, стажировки, командирование российских опытных методистов в Лаос, осуществлять педагогический обмен – практику работы в российских школах для лаосских учителей, внедрять институт наставничества в новую российско-лаосскую школу. Такой интенсивный профессиональный обмен поможет российским педагогам и методистам понять специфику лаосского языкового обучения, а для лаосских специалистов такая практика будет способствовать освоению современных языковых технологий, инновационных методов обучения языку. Педагогический взаимообмен должен быть поддержан и урегулирован на институциональном уровне, необходима договоренность между российскими и лаосскими ведомствами, осуществляющими координирование и курирование образовательного процесса. Это позволит объединению совместных усилий по синхронизации учебных планов, обмену опытом, разработке и реализации совместных проектов. В рамках модели закладываются механизмы обратной связи, которые осуществляются мониторингом образовательного процесса в школе, сбором данных о мотивации учащихся, их психологическом комфорте, качестве усвоения языкового и социокультурного образовательного материала с целью корректировки подходов, адаптации содержания обучения, динамики учебного процесса. Это позволит модели быть адаптивной, быстро вносить некоторые корректировки в зависимости от той или иной педагогической ситуации и полученных мониторинговых результатов.

Итак, обобщая вышесказанное, концептуальными основами построения лингводидактической модели, имплементирующей российские стандарты в систему национальных образовательных традиций Лаоса, являются:

Диалог культур с заданными точками соприкосновения двух образовательных систем (России и Лаоса), т. е. российские стандарты задают цели и задачи обучения (формирование коммуникативной компетенции, межкультурное взаимодействие), а формы обучения и методы определяются лаосскими национальными образовательными традициями, которые привычны и органичны в школьной среде.

Учёт этнокультурной специфики Лаоса: эффективность обучения русскому языку напрямую зависит от культурного контекста содержания обучения. В модели делается опора на родной язык и культурные реалии лаосцев, что помогает преодолевать типичные трудности при изучении русского языка.

Системность: модель спроектирована как целостная система, где все компоненты (цели, содержание, методы, формы работы, контроль) взаимосвязаны и подчинены общей стратегии – успешной интеграции российских стандартов в локальный (лаосский) контент.

Адаптивность: модель способна подстраиваться под разный уровень исходной языковой подготовки учащихся, а также под специфику конкретных учебных заведений в Лаосе (государственные/частные, наличие ресурсов).

Учёт специфики билингвизма. Модель будет разработана с учетом взаимодействия двух языковых систем (русского языка и лаосского) В методический блок включены педагогические приёмы, минимизирующие языковую интерференцию.

Цели и задачи лингводидактической модели, имплементирующей российские стандарты в систему национальных образовательных традиций Лаоса

Лингводидактическая модель, имплементирующая российские стандарты в систему национальных образовательных традиций Лаоса – инструмент, который систематизирует знания о том, как сделать эффективным процесс обучения русскому языку в лаосских школах, обобщая мониторинговые данные и научно-практические знания, помогает спроектировать эффективную образовательную технологию обучения русскому языку как иностранному в школах Лаоса. Модель демонстрирует сконструированный учебный процесс, выделяя его компоненты (цели, содержание, формы, средства, методы контроля) и показывает связи между ними. Модель позволяет прогнозировать результаты обучения и выявлять педагогические условия, необходимые для достижения поставленных целей, объяснять механизмы формирования языковых навыков и особенности межкультурного общения.

Цель лингводидактической модели, имплементирующей российские стандарты в систему национальных образовательных традиций Лаоса, – создать сбалансированный механизм, который позволит органично соединить российские образовательные стандарты с национальными традициями Лаоса, обеспечив при этом эффективное изучение русского языка и его интеграцию в учебный процесс. Такое сотрудничество способствует укреплению гуманитарного и образовательного сотрудничества между двумя странами, расширяет возможности для лаосских студентов в получении высшего образования в России.

Задачи модели:

1. Адаптация российских стандартов к лаосскому контенту, то есть модификация российских стандартов с учетом особенностей лаосской системы образования, культурных реалий, потребностей общества.
2. Поэтапное внедрение: начинать с пилотных площадок-отдельных столичных школ, затем масштабировать опыт на другие регионы страны.
3. Развитие предметно-языкового интегрированного обучения: русский язык – инструмент для освоения других школьных дисциплин.
4. Создание расширенной языковой среды: выход за рамки урока, организация культурно-просветительских мероприятий, проектной деятельности, кружковой, клубной, факультативной работы с целью активного использования русского языка, эффективной коммуникативной практики.
5. Подготовка педагогических кадров: организация стажировок для лаосских учителей, привлечение квалифицированных русистов из России для методического сопровождения.
6. Разработка и адаптация учебных материалов: создание учебно-методических пособий, с учетом лингвистических и культурных особенностей лаосских учащихся.
7. Укрепление институциональных связей: развитие партнёрства между российскими и лаосскими организациями, методическими центрами, министерствами.

Разработанная лингводидактическая модель, имплементирующая российские стандарты в систему национальных образовательных традиций Лаоса, опирается на следующие подходы:

Компетентностный подход, позволяющий формировать у учащихся комплекс языковых, речевых компетенций, умения применять их на практике, в межкультурном диалоге,

в реальных учебных и жизненных задачах. Для Лаосских школьников это путь не только к общению на русском языке, а шаг к дальнейшему обучению в России и маршрут для профессионального взаимодействия. При *коммуникативно-деятельностном подходе* акцент делается на общении, ситуативности, активизации самостоятельной познавательной деятельности. В рамках подхода создаются ситуации, имитирующие реальное взаимодействие, используются интерактивные, игровые технологии. Это помогает преодолеть «языковой барьер» и сделать процесс обучения языку интересным, живым и мотивирующим. *Межкультурный подход* направлен на нахождение основ взаимопонимания при взаимодействии двух разных образовательных традиций. Модель предполагает не одностороннюю информационно – просветительскую деятельность о России, а диалог культур: учащиеся учатся видеть общее и различное, корректно интерпретировать коммуникативное поведение, избегать культурных недоразумений. Это особенно актуально для Лаоса, где культурное разнообразие играет важную роль. *Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL)* особенно эффективно: русский язык преподается не как изолированный предмет, а через содержание других дисциплин (история, литература, естественно-научные дисциплины). Язык становится инструментом познания, а не целью обучения. Предметно-языковое интегрированное обучение позволяет создать естественную языковую среду, глубже погрузить учащихся в русский язык. *Логико-структурный подход* (Logical Framework Approach) является методологической базой для успешного проектирования и внедрения лингводидактической модели, имплементирующей российские стандарты в систему национальных образовательных традиций Лаоса. Логико-структурный подход позволяет связать цели, задачи, ресурсы, организацию, результативность и показатели эффективности разработанной модели. Поскольку лаосская система образования имеет свои устоявшиеся традиции, структура и подходы к обучению, при внедрении российских стандартов важен не механический перенос методики языкового обучения, а адаптация российских методик преподавания РКИ с учетом местных особенностей: организации учебного процесса, подхода к дисциплине, роли учителя. Следовательно, необходим *учёт специфики лаосской образовательной системы*. Помимо полноценных уроков русского языка, модель подразумевает создание полноценной *образовательно-воспитательной среды* посредством внеурочной деятельности: кружки, клубы, конкурсы, экскурсии, фестивали и др., которые усиливают практику русского языка и погружают учащихся в культурный контекст.

При конструировании лингводидактической модели, имплементирующей российские стандарты в систему национальных образовательных традиций Лаоса выделены **основные принципы обучения**, описание которых приводится ниже.

Принцип адаптивности включает следующее: содержание, методы и формы работы следует гибко подстраивать под уровень языковой подготовки, культурные особенности и образовательные привычки целевой аудитории Лаоса. *Принцип постепенности* заключается в поэтапности имплементации российских элементов (инновационных языковых технологий, форм контроля, проектных методик) с учётом готовности учащихся Лаоса и педагогов лаосских школ. *Принцип взаимосвязанного обучения всем видам языковой деятельности*. В рамках модели делается акцент не на системно-теоретическое (изолированное) изучение грамматики и лексики, а на их усвоении в контексте общения на практическом использовании языка. Замечено, что в лаосской традиции особый акцент делается на запоминании, аудировании [2]. Лингводидактическая модель учитывает это обстоятельство, интегрируя данный факт в общий контент. *Принцип межпредметных связей связан с принципом интеграции языка и предметного содержания*: русский язык преподается не изоли-

рованно, а как инструмент для изучения других предметов, что помогает преодолеть барьер «язык для общения» и показать практическую пользу. Содержание обучения русскому языку может встраиваться в контекст таких дисциплин как история, культура, естественные науки. Возможно в рамках уроков русского языка составлять содержание образовательного материала, которое обеспечивает межпредметные связи посредством чтения, аудирования культурологического, научно-познавательного, лингвострановедческого материала. *Принцип рефлексивности* обеспечивает обратную связь с учащимися, педагогами, родителями. *Принцип преемственности* обеспечивает плавный переход учащихся от одного этапа обучения к другому – от дошкольного образования через начальную и среднюю школу к высшему, что требует синхронизации, взаимосвязи и преемственности всех учебных планов и программ. Обучение строится последовательно, с учётом возрастных особенностей учащихся и постепенного усложнения материала. *Принцип культуросообразности* отвечает за содержание обучения, которое строится с учётом культурных особенностей как страны-донора (Россия и ее образовательные традиции), так и страны-реципиента (Лаос и его национальная образовательная система). Тесно связанный с предыдущим – принцип *учёта национально-культурных особенностей* направлен на то, что при разработке учебных материалов, сопроводительных методических пособий и практических методик обучения языку необходимо опираться на знание лаосской культуры, традиций, особенностей мышления. *Принцип учёта билингвизма* направлен на то, что модель опирается на тот факт, что учащиеся уже имеют опыт владения двумя языками, являются билингвами. Для обучения билингвов используется опора на родной язык для семантизации лексики, сопоставительный анализ языковых явлений, создание ситуаций, где оба языка задействованы активно.

Принцип наглядности и ситуативности отвечает за то, что учебный и образовательный материал подается через реальные и моделируемые ситуации общения, что повышает мотивацию учащихся и помогает лучше усваивать языковые формы и культурные нюансы. *Принцип индивидуализации* учитывает различия в уровне языковой подготовки учащихся Лаоса, различия их интересов и стилей обучения. *Принцип создания искусственной языковой среды* предполагает внеурочные формы обучения: кружки, конкурсы, фестивали, проектная деятельность и другие. Все эти формы дают возможность практиковать русский язык в аутентичных ситуациях. *Принцип использования смешанных педагогических технологий* отвечает за применение интерактивных и игровых методов обучения, применения технологий критического мышления, приемов кейс-стади, геймификации, что делает процесс обучения более динамичным и увлекательным. *Принцип аутентичности*: используется учебный материал, отражающий реальные, жизненные ситуации, аутентичные тексты (информационных, художественных, научно-популярных), что помогает приблизить обучение к действительности. *Принцип интеграции языка и других компетенций* направлен на формирование и развитие не только лингвистической компетенции, но и социокультурной, дискурсивной, стратегической. *Принцип синкретизма* содержания направлен на то, чтобы объединить российские предметные стандарты и лаосские национальные стандарты в *единый учебный план*. При этом сохраняется целостность каждого блока модели, но появляется возможность взаимозачёта некоторых тем или подходов. *Принцип учёта специфики лаосского образовательного контекста*. При разработке учебных материалов и методических пособий проводится анализ лаосской образовательной системы: какие ресурсы уже есть, какие есть образовательные лакуны, учебные дефициты, какие темы в российских стандартах могут быть особенно релевантны для лаосских школьников. Группу вышеперечисленных принципов обучения дополняет принцип профессионального образо-

вания— *подготовка педагогов и повышение квалификации* направлен на системную работу с учителями: прохождение обучения лаосскими педагогами по российским методикам, современным инновационным языковым технологиям, что, безусловно, повышает качество преподавания в лаосской школе. После выявления основополагающих принципов сделана их классификация, которая помогает понять, как принципы работают в связке. Например, принцип адаптивности позволяет реализовать принцип преемственности, а принцип CLIL, в свою очередь, опирается на постепенное усложнение материала и наглядность и т. д.

Таблица 1

Принципы обучения, заложенные в основу лингводидактической модели обучения, имплементирующие российские стандарты в систему национальных образовательных традиций Лаоса

Table 1

Teaching principles underpinning the linguodidactic teaching model that integrate Russian standards into the system of Laos's national educational traditions

Общедидактические принципы	Методические принципы	Принципы, обеспечивающие интеграцию и взаимосвязь компонентов	Принципы, ориентированные на организацию учебного процесса	Принципы, обеспечивающие адаптацию и учёт контента	Принципы профессионального образования
Принцип наглядности. Принцип преемственности.	Принцип аутентичности. Принцип наглядности и ситуативности. Принцип создания искусственной языковой среды	Принцип взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности. Принцип межпредметных связей и предметно-языкового интегрированного обучения. Принцип интеграции языка и других компетенций. Принцип рефлексивности.	Принцип постепенности. Принцип наглядности и ситуативности. Принцип индивидуализации	Принцип адаптивности. Принцип культуросообразности. Принцип учёта национально-культурных особенностей. Принцип учёта билингвизма	Принципы подготовки педагогов, повышение квалификации, профессиональная переподготовка
Принцип синкретизма, принципы учета специфики лаосского образовательного контекста					

Все группы принципов опираются на два важных: принцип синкретизма, который задает подход к обучению по разработанной лингводидактической модели, а учёт специфики наполняет его конкретным содержанием для Лаоса. Принцип синкретизма даёт методологический каркас, а учёт специфики – наполняет этот каркас конкретным культурным содержанием (что именно из традиций и языка стоит брать и как адаптировать). В результате обучение становится не формальным и отчуждённым, а живым: ученик не просто заучивает факты, а встраивает их в свою картину мира. При разработке учебной программы для лаосских школ или при подготовке местных педагогов синкретический подход поможет из-

бежать «эклектики» – механического наложения чужой программы на местную культуру. Вместо этого создаётся программа, где традиционные знания и современные предметы не противопоставлены, а взаимообогащаются.

В ходе исследования выявлены **компоненты содержания** лингводидактической модели, имплементирующей российские стандарты в систему национальных образовательных традиций Лаоса. Ядром модели является *языковая составляющая*, где акцент делается не просто на механическом заучивании правил грамматики и лексем, а на формировании и создании мотивированной речевой среды. На начальном этапе ученикам предлагаются тексты и ситуации, близкие их жизненному опыту: вместо описания абстрактных «русских традиций» в фокусе оказываются близкие лаосским детям реалии жизни: быт, праздники, природа. Следующий компонент – *это предметно – языковое интегрированное обучение*, в рамках которого русский язык преподаётся не изолированно, а как инструмент изучения других дисциплин. Это помогает сразу «применить» язык и лучше закрепить знания. Важное значение имеет *культурологический компонент*: в содержание органично включаются элементы русской культуры, истории, литературы, искусства. Все тексты и задания будут сопровождаться лингвокультурологическим комментарием – рассказом о русских традициях в диалоге с лаосскими, показывая сходства и различия, формируя и развивая навыки межкультурной коммуникации. Практическим инструментом реализации модели является *адаптация учебных материалов*: учебники и тетради модифицируют (адаптируют): упрощается синтаксис и лексика для уровня лаосских школьников, добавляется иллюстративный материал, картинки, схемы. Материалы создаются на основе уровня владения лаосских школьников русским языком (согласно системе ТРКИ) с учётом возрастных групп. *Методический компонент* модели предполагает использование специфических педагогических приёмов с опорой на игровые методы, проектную деятельность, работу в парах или малых группах с учетом лаосских педагогических традиций. Методический компонент содержания будет дополнять и обогащать местные подходы к языковому обучению за счет имплементации методики, разработанной российскими педагогами. Содержательные компоненты модели должны использовать *элементы интенсивных технологий*, которые нацелены на ускоренное и максимально эффективное овладение коммуникативными навыками за счёт концентрации учебного времени, активизации психологических резервов лаосских учащихся, создания образовательно-воспитательной среды в учебном заведении. Интенсивные технологии обеспечат гибкий переход от механического заучивания к погружению в живой, мотивирующий процесс общения. Модель не отменяет и не подменяет лаосскую систему образования. Важный компонент содержания – *интеграция с национальными образовательными традициями*. Модель работает на её фоне: сохраняет ключевые элементы – акцент на коллективную работу, на определённые воспитательные задачи, но добавляет новый инструмент – владения русским языком как средством расширения возможностей (для учёбы в России, для гуманитарного сотрудничества и т.д.) *Главная цель* разработки и внедрения лингводидактической модели, имплементирующей российские стандарты в систему национальных образовательных традиций Лаоса – не просто «внедрить» российские стандарты, а создать устойчивую модель, где знание языка работает на интеграцию и расширение двусторонних связей.

В ходе проведения исследования были выделены **основные педагогические методы и технологии**, лежащие в основе конструирования лингводидактической модели, имплементирующей российские стандарты в систему национальных образовательных традиций Лаоса. К ним относятся прежде всего *коммуникативные технологии* и *технологии*

предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL), которые позволяют изучение предметных областей не только через содержание, но и через русский язык как средство, погружая учащихся в язык, демонстрируя его прикладную роль. Важная роль отводится *игровым и интерактивным технологиям*, которые направлены на использование ролевых игр, дискуссий, проектной работы на языковых занятиях. При использовании игровых технологий язык становится инструментом для решения реальных задач, а не просто учебной дисциплиной. При актуализации и для успешной реализации лингводидактической модели необходимо создание *искусственной языковой среды*: моделирование ситуаций общения, использование наглядности, аудио, видео материалов, организация тематических мероприятий, телемостов и мини-конференций с российскими сверстниками, давая возможность практиковать язык вне урока, вне класса. При подборе учебного материала, учете культурологического контента содержания обучения следует дозированно использовать *технологии этноориентированного подхода*, которые познакомят с национальными особенностями русских, но не вызовут непонимания и отторжения у лаосских школьников. *Метод проектов очень эффективен и актуален*: учащиеся работают над задачами, требующими применения из разных областей, одновременно развивая языковые навыки. В рамках проектной деятельности учащиеся могут создавать макеты, настенные карты с рисунками, связанные с лаосско-российской тематикой. Внедрение *технологии билингвального обучения* поможет учащимся осваивать учебные дисциплины одновременно на двух языках (родном и иностранном). Технологии билингвального обучения позволят не просто выучить русский язык, но научат мыслить и учиться на двух языках сразу, сформируют билингвальную (двуязычную) личность. В рамках билингвального обучения отлично зарекомендовал себя *метод «поддержки» (Instructional scaffolding)*. Учитель выстраивает учебный процесс так, чтобы обеспечить необходимую опору ученику. Например, сначала объясняет тему на родном языке, а затем – на иностранном. *Технологии интенсивного обучения* языку будут полезны и эффективны, так как при их реализации много внимания уделяется коммуникации. Для этого организуют работу в малых группах, ролевые игры, дискуссии, проблемные ситуации. Это повышает плотность речевых высказываний в классе и преодолевает «монологизм» учителя. Материал отбирают и организуют вокруг реальных или смоделированных ситуаций общения (заказ в кафе, собеседование, запрос информации). Это напрямую связано с принципом ситуативно-тематической организации: упражнения строятся так, чтобы ученик сразу учился применять язык для решения задачи.

В рамках исследования выявлены **методические приёмы** для «мягкого» включения лингводидактической модели, имплементирующие российские стандарты в систему национальных образовательных традиций Лаоса. К таким приемам относится прежде всего *адаптация учебного материала*, когда преподаватель заранее анализирует содержания учебника или задания и вносит коррективы, чтобы оно было релевантно для лаосского контекста, например заменяет культурно окрашенные детали на более понятные. При конструировании содержания важно *поэтапное введение учебно-образовательного материала*: сложные темы разбиваются на небольшие шаги, каждый из которых сначала объясняется на родном языке (если позволяет уровень владения русским языком, то на русском), а затем закрепляется на практике. Необходимо *использование наглядности*: карты, иллюстрации, видео, фото помогает преодолеть трудности, связанные с восприятием информации в иной культурной среде. В процессе работы преподаватель наблюдает за реакцией учащихся и при необходимости гибко меняет тактику: добавляет больше игровых элементов, меняет примеры, если видит, что какой-то контекст вызывает непонимание или отторжение. Таким образом, учащимся необходима *рефлексия и адаптация*.

В ходе исследования были выявлены эффективные **формы работы**, применяемые в рамках лингводидактической модели, имплементирующей российские стандарты в систему национальных образовательных традиций Лаоса. К таким формам работы относятся *комбинированные уроки*: сочетание нового материала с активной языковой практикой: дискуссии, ролевые игры, коммуникативные ситуативно-тематические задания, проектная деятельность.

Безусловно обогащают и развивают учащихся *внеурочные мероприятия*: кружки, клубы для знатоков и любителей русского языка и русской литературы (русской музыки, живописи, балета и т. д.), конкурсы, фестивали, встречи с носителями русского языка или с представителями российских организаций. Следует не забывать о *самостоятельной работе учащихся* (подготовка небольших проектов, презентаций, видеосюжетов на русском языке и презентация их в классе), которая закрепляет изученный материал, реализует коммуникативные задачи. Эффективна *работа в малых группах*, которая традиционна для лаосских школьников, развивает навыки сотрудничества и позволяет каждому участнику проявить себя в контексте общей задачи. С теми, кому нужна дополнительная помощь и кто хочет углубиться в тему, можно проводить *индивидуальные консультации*.

Ключевой фактор успешной и эффективной работы модели – *подготовка преподавателей*. Чтобы модель работала, нужны учителя, которые не только владеют методиками, но и понимают лаосскую культуру, умеют адаптировать задания под местный контекст и при необходимости пройти краткосрочные курсы повышения квалификации в России. Также важна поддержка со стороны лаосского министерства образования: согласование программ, обеспечение учебными материалами, методическая помощь.

Критерии оценки и методы оценки эффективности лингводидактической модели

При оценке эффективности работы лингводидактической модели, имплементирующей российские стандарты в систему национальных образовательных традиций Лаоса важно учитывать следующие аспекты. К таким аспектам относится *адаптивность учебных материалов*: учебники и методические пособия должны быть не универсальными, а адаптированными под лаосскую культуру, реалии и даже особенности восприятия школьников. Например, если давать текст про российский завтрак, а для лаосских детей эта тема будет чуждой, усвоение материала снизится. Поэтому в процессе работы часто совместно с лаосскими педагогами корректируют содержание. Следующий критерий – *соблюдение соответствия российским образовательным стандартам*: насколько успешно в учебный процесс внедрены элементы российских стандартов: структура программы, виды деятельности, ожидаемые результаты (например, формирование коммуникативной компетенции, а не только знание грамматики). *Важен учёт национальных педагогических традиций*: в Лаосе сильны свои подходы к обучению (например, акцент на коллективную работу, уважение к учителю, определённые методы подачи материала). *Критерий удовлетворённости участников* оценивает восприятие проекта самими участниками: учителями, учениками, родителями. Для этого используют анкетирование, интервью, наблюдение за уроками. *Критерий стабильности результатов* анализирует насколько устойчивым оказывается прогресс в изучении языка со временем, снижается ли уровень тревожности у детей при использовании новых методик.

Для сбора данных по работе лингводидактической модели, имплементирующей российские стандарты в систему национальных образовательных традиций Лаоса применяют комплекс методов, таких как: *тестирование* (использование стандартизированных тестов для измерения уровня владения языком (лексика, грамматика, аудирование, письмо)

релевантные возрасту и уровню подготовки лаосских школьников); *наблюдение за уроками* позволяет оценить, как учитель реализует российские методики в контексте национальных традиций, какие приёмы работают, а какие требуют адаптации; при *анализе учебных материалов* проверяют, насколько методический аппарат (учебники, рабочие тетради, аудиоматериалы) соответствует целям и адаптирован под специфику аудитории; составление *портфолио учащихся* оценивает творческие работы, проекты, презентации – то, что показывает умение применять язык в межкультурных ситуациях; работа с *фокус-группами* и проведение *интервью*, помогают собирать качественные данные о том, как лаосские учителя и ученики воспринимают нововведение, какие есть барьеры и пожелания; с помощью *анкетирования* выявляют статистику по широкому кругу вопросов: от уровня мотивации до оценки работы методического сопровождения.

Лингводидактическая модель, имплементирующая российские стандарты в систему национальных образовательных традиций Лаоса

Таблица 2

Структура модели

Table 2

Model structure

Лингводидактическая модель, имплементирующая российские стандарты в систему национальных образовательных традиций Лаоса					
Концептуальные блоки					
Методологический	Содержательный	Процессуальный	Культурологический	Билингвальный / коммуникативный	Диагностический/ адаптивный
Концепция обучения, цели, задачи, выбор методологии, определение перспектив обучения, пути масштабирования	Содержание коммуникативно-речевой компетенции: формирование умений по всем видам речевой деятельности; содержание языковой компетенции: фонетика, графика, морфология, словообразование, синтаксис, орфография, пунктуация, лексика; фразы общения и речевого этикета, литературное чтение	Основные этапы подготовки (концентры), формы, методы, средства <i>Формы:</i> комбинированные уроки, самостоятельная работа, внеурочные мероприятия, работа в группах, индивидуальные консультации. В урочной деятельности: практические языковые занятия: урок-исследование, ситуативно-тематические игры, логические языковые игры, сюжетно-ролевые игры, речевые и коммуникативные игры, игры для развития пространственного воображения, внимания и памяти, использование мультимедийного оборудования, <i>Средства:</i> наглядные средства обучения, мультимедийное оборудование, интерактивные схемы, диаграммы, таблицы	Культурологический и страноведческий информационно-образовательный и учебный материал, в содержание которого органично включаются элементы русской культуры, истории, литературы, искусства.	<i>Комплекс</i> методов, подходов и организационных форм, которые позволяют осваивать учебные дисциплины одновременно на двух языках (родном и иностранном). Их главная цель – не просто выучить языки, а научить человека мыслить и учиться на двух языках сразу, сформировать билингвальную (двуязычную) личность.	Критерии и показатели по всем видам речевой деятельности (определение уровня владения русским языком) Входное тестирование – точка отсчета культурно-языковой адаптации ребенка; текущий контроль, промежуточный контроль, итоговый контроль по окончании каждого из 3 концентров, итоговый контроль в конце учебного года. В зависимости от уровня содержание адаптируется.

Основные подходы к обучению						
Компетент-ностный	Коммуникативно-деятельностный	Межкультурный	Предметно-языковое интегрированное обучение	Логико-структурный подход	Учет специфики лаосской образовательной системы	Создание полноценной языковой среды
Основные принципы обучения						
Общедидактические	Методические	Принципы, обеспечивающие интеграцию и взаимосвязь компонентов	Принципы, ориентированные на организацию учебного процесса	Принципы, обеспечивающие адаптацию и учёт контента	Принципы профессионального образования	
Принцип синкретизма, принципы учета специфики лаосского образовательного контекста						
Технологии и методы обучения						
Коммуникативные и предметно-языковые интегрированные технологии	Игровые и интерактивные технологии	Создание искусственной языковой среды	Технологии проектной деятельности. Метод проектов	Технологии этноориентированного подхода	Технологии на основе билингвального подхода	Технологии интенсивного обучения
Методики, приемы и практики						
Адаптация учебного материала	Поэтапное введение учебно-образовательного материала	Использование наглядности, визуализация. Коммуникативные практики: создание нарратива по визуальной серии.		Игровые методы. Использование методических приемов, минимизирующих языковую интерференцию на фонетическом, лексическом, грамматическом уровнях.	Рефлексия и адаптация	
Критерии						
Адаптивность учебных материалов		Соответствие российским образовательным стандартам	Учёт национальных педагогических традиций.	Удовлетворенность участников	Стабильность результатов	
Методы оценки						
Тестирование		Анализ учебных материалов	Фокус группы и интервью	Портфолио учащихся		Анкетирование

Лингводидактическая модель, имплементирующая российские стандарты в систему национальных образовательных традиций Лаоса, представляет собой конструкцию, созданную в рамках теоретической основы обучения языкам (лингводидактики) для описания, анализа и проектирования процесса языкового образования. Модель включает схематичное отображение ключевых аспектов обучения: целей, содержания, методов, форм работы и ожидаемых результатов. Построение лингводидактической модели, имплементирующей российские стандарты в систему национальных образовательных традиций Лаоса-разновидность педагогического моделирования, создание упрощённого, абстрактного аналога системы, имплементирующей российские стандарты в систему национальных образовательных традиций Лаоса.

Результаты и обсуждение

Выдвинутая нами гипотеза, концептуальные положения, подходы и принципы к разработке лингводидактической модели, имплементирующей российские стандарты в систему общего образования Лаоса, **и представленная в этой статье лингводидактическая модель обучения в российско-лаосской школе** получила поддержку на научно-практических семинарах РГПУ им. А. И. Герцена. Научный доклад о состоянии русского языка, его возвращении в образовательное пространство Лаоса на основе разработанной лингводидактической модели выдвинут на обсуждение в рамках форума «Русский язык Азии» (3–5 ноября 2026 г., г. Бишкек, Кыргызстан). На форуме будет продемонстрирован учебник

для лаосских школьников по РКИ для 1 класса, разработанный сотрудниками РГПУ им. А. И. Герцена, по которому будет показан мастер-класс «Живой урок: интенсивные приёмы предметно-интегрированной технологии обучения РКИ учащихся начальных классов Лаоса».

Заключение

Представленная лингводидактическая модель, имплементирующая российские стандарты в систему общего образования Лаоса, представляет собой целостную, многоуровневую систему преподавания русского языка, в которой российские образовательные стандарты не транслируются «в чистом виде», а интегрируются в национальные педагогические традиции Лаоса через продуманную систему адаптации. Сильными сторонами **лингводидактической модели**, имплементирующей российские стандарты в систему национальных образовательных традиций Лаоса, являются: *баланс стандартов и этнокультурной специфики*: модель не нивелирует национальные особенности лаосской образовательной среды, а делает их ресурсом: билингвальный и этноориентированный подходы, учёт специфики системы образования Лаоса и принцип синкретизма позволяют избежать «культурного разрыва» и повысить устойчивость результатов; *комплексность компетенций*: в содержательном блоке чётко выделены языковая и коммуникативно-речевая компетенции, охватывающие все виды речевой деятельности и ключевые аспекты языка (фонетика, морфология, синтаксис и т. д.), что соответствует требованиям российских образовательных стандартов и одновременно отвечает практическим задачам обучающихся; *интенсивность за счёт управляемой динамики*: интенсивное обучение реализовано не как «ускорение любой ценой», а как продуманная поэтапная (концентрическая) организация материала, сочетающая репродуктивные и продуктивные виды работы, игровые и проектные технологии, а также постоянную диагностику и адаптацию. Это особенно важно при обучении русскому языку как иностранному в условиях типологических расхождений (изолирующий лаосский vs флективный русский); *опора на современные лингводидактические подходы*: включение CLIL, коммуникативно-деятельностного и межкультурного подходов делает модель пригодной не только для общеобразовательных, но и для профессионально ориентированных курсов (например, для будущих инженеров, медиков, курсантов); *диагностико-адаптивная подсистема*: многоуровневая система контроля (входное, текущее, промежуточное, итоговое тестирование) и гибкая адаптация содержания под выявленный уровень владения языком обеспечивают персонализацию обучения и объективную оценку прогресса.

С точки зрения методики преподавания РКИ модель предлагает *конкретные приёмы адаптации учебных материалов* (упрощение текстов, визуализация, опора на родной язык на начальных этапах, работа с интерференцией), которые можно напрямую использовать при разработке уроков и учебных пособий; даёт *набор организационных форм и технологий* (ролевые и логические игры, проектная деятельность, мультимедийные средства), позволяющих поддерживать мотивацию и высокую вовлечённость учащихся; содержит *чёткие критерии оценки* (адаптивность, соответствие стандартам, учёт национальных традиций, удовлетворённость участников, стабильность результатов), что удобно для проектирования программ повышения квалификации и для экспертизы учебных материалов. *При внедрении* модели целесообразно начинать с пилотной группы (например, 10–15 учащихся уровня А1–А2) и на первом концентре сделать акцент на фонетической подготовке и базовых коммуникативных ситуациях, используя билингвальные инструкции на лаосском языке; разработать пакет адаптированных материалов с опорой на принцип визуали-

зации и поэтапного введения материала: карточки-кейсы, рабочие листы, короткие тексты с контролируемой лексикой и грамматикой; интегрировать элементы CLIL уже на уровне A1-A2, например, через мини-проекты на русском языке по темам, близким к национальной культуре или профессиональным интересам учащихся (традиционные ремёсла, сельское хозяйство, основы первой помощи и т. п.); регулярно собирать обратную связь через фокус-группы и анкетирование, чтобы оперативно корректировать содержание и методы; использовать портфолио учащихся как инструмент формирующего оценивания и мотивации, фиксируя не только языковые достижения, но и межкультурные компетенции.

Модель обладает *потенциалом для масштабирования*: её можно адаптировать под разные возрастные и профессиональные группы (школьники, студенты, специалисты), а также под различные форматы обучения (очный, смешанный, интенсивные курсы). Особенно перспективно её применение в рамках программ академической мобильности и подготовки к обучению в российских вузах, где требуется не только языковой, но и социокультурный компонент адаптации. Таким образом, предложенная лингводидактическая модель – это *практико-ориентированная, научно обоснованная система*, которая позволяет эффективно сочетать российские образовательные стандарты с национальными традициями и языковыми особенностями лаосских учащихся. Она может служить методической основой для разработки учебных курсов, программ повышения квалификации преподавателей и учебно-методических комплексов по РКИ для лаосской аудитории.

Л и т е р а т у р а

1. Радьков А. Впервые в школьных библиотеках Лаоса появились книги на русском языке. URL: <https://rs.gov.ru/news/vpervye-v-shkolnyh-bibliotekah-laosa-poyavilis-knigi-na-russkom-yazyke/?ysclid=mto0971f8298386282> (Дата обращения: 19.07.2026)
2. Железнякова Е. А., Васильева А. В. Экспорт образовательных программ и практик в сфере преподавания русского языка в дошкольных и средних учебных заведениях Лаоса. *Обучение русскому языку как иностранному*; 2025: 10 (12). URL: <https://doi.org/10.30853/ped20250248> (Дата обращения: 22.07.2026).
3. Методика обучения русскому языку: формирование культуроведческой компетенции: учеб. пособие / под общ. ред. С. В. Мамаевой, Л. С. Шмольской. Красноярск: Сибирский федеральный ун-т; 2015: 108.
4. Лёвушкина О. Н. О культурологических, культуроведческих и лингвокультурологических понятиях в методике обучения русскому языку. *Преподаватель XXI век*. 2012: (3): 152-160. <https://cyberleninka.ru/article/n/o-kulturologicheskikh-kulturovedcheskikh-i-lingvokulturologicheskikh-ponyatiyah-v-metodike-obucheniya-russkomu-yazyku?ysclid=msycbjld5483193646> : (Дата обращения: 20.07.2026).
5. Лысакова И. П., Ли Бюй **Диалог культур как методический принцип при лингвокультурологическом обучении русскому языку китайских студентов**. *Филология и культура*, 2022: 2(68): 162–167.
6. Шилин А. Г. *Билингвальное образование в отечественной и зарубежной педагогике*. Автореф. дис. ... докт. пед. наук. Великий Новгород: 2007: 54.
7. Кораблева Е. Д. *Методика формирования полилингвальной компетенции будущего учителя иностранных языков*. Автореф. дис. канд. пед. наук. Нижний Новгород: 2023: 25.
8. Баженова Е. И., К. А. Кузьмина К. А., Ткачева И. А. Лингводидактическая модель формирования вторичной языковой личности при профессионально-ориентированном обучении студентов неязыковых специальностей иностранному языку. *Педагогика. Вопросы теории и практики (Pedagogy Theory & Practice)*. 2022: 7 (3): 304-312.
9. Хабудуаси М. Лингводидактическое моделирование при обучении китайских студентов лексике русского языка. *Филология и культура. Philology and Culture*; 2022: 67 (1): 216–220.
10. Зинченко Ю. П., Шайгерова Л. А., Долгих А. Г., Савельева О. А. Методологические проблемы исследования влияния двуязычия на когнитивные процессы и этнокультурную идентичность.

Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2019: (1): 174–194. DOI: 10.11621/vsp.2019.01.174.

11. Хусанова и З. М. Собинова З. М. Нейролингвистический анализ билингвизма: как языковая активность влияет на когнитивные функции. *Вестник науки и образования*; 2024: 155 (12): 15–19.

12. Bialystok, E., Craik, F. I. M., & Luk, G. Cognitive Control and Lexical Access in Younger and Older Bilinguals. *Journal of Experimental Psychology*. 2008: (4): 859–873. (in English).

13. Bialystok, E., Craik F. I. M., Freedman M. Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. *Neuropsychologia*; 2007: 45 (2): 459–464. (in English).

14. Costa A., Hernández M., Costa-Faidella J., Sebastián-Gallés N. The source of enhanced cognitive control in bilinguals: Evidence from bimodal bilinguals. *Bilingualism and the Brain*. 2008: 3:367–376 (in English).

15. Costa, A., Hernández, M., Costa-Faidella, J., & Sebastián-Gallés, N. (2009). On the bilingual advantage in conflict processing: Now you see it, now you don't. *Cognition*, 113(2), 135–149. (in English).

Ссылка (DOI): <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2009.08.001>

16. Kroll J. F., Bialystok E. Understanding the consequences of bilingualism for language processing and cognition. *Journal of Cognitive Psychology*; 2013: 389–406. DOI:10.1080/20445911.2013.799170. (in English).

17. Kroll J. F., Dussias P. E., Bice K., Perrotti L. Understanding the relationship between bilingualism and cognition. *The cognitive neuroscience of language*. 2015: 289–304. (in English).

18. Хамраева Е. А. *Теория и методика обучения детей-билингвов русскому языку*. Монография к 220-летию Герценовского университета. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена; 2017: 155.

19. *Билингвальное образование*. Под редакцией Е. А. Хамраевой. Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена; 2023: 300.

20. Хамраева Е. А. Лингводидактические основы измерения коммуникативных умений билингвов. *ка и школа*; 2018: (3): 29–39. <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvodidakticheskie-osnovy-izmereniya-kommunikativnyh-umeniy-bilingvov/viewer> (Дата обращения: 13.07.2026).

21. Хамраева Е.А., Игнатъева Н.Д., Карпеченкова Ю.Г., Сидорова Е. Ю., Олейник М. А. *Мета-предметный подход в образовании: русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам*. Сборник статей IV всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Москва, 23 апреля 2021 года. Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Сам Полиграфист»; 2021: 298.

22. Хамраева Е.А., Нейролингводидактические приёмы в обучении русскому языку: технологии нового поколения для детей и взрослых. *Русский язык в школе*; 2022: (6): 4–10.

References

1. Radkov A. Russian-language books appear in Laos school libraries for the first time. Available at: <https://rs.gov.ru/news/vpervye-v-shkolnyh-bibliotekah-laosa-poyavilis-knigi-na-russkom-yazyke/?ysclid=mto097lf8298386282> (accessed: 19 July 2026) (in Russian).

2. Zheleznyakova E.A., Vasilyeva A. V. Export of educational programs and practices in teaching Russian in preschool and secondary educational institutions in Laos. *Teaching Russian as a Foreign Language*; 2025:10(12). Available at: <https://doi.org/10.30853/ped20250248> (accessed: 22 July 2026) (in Russian).

3. Mamaeva S.V., Shmul'skaya L.S. (eds.). *Methodology of Teaching Russian: Formation of Cultural Competence*: Study Guide. Krasnoyarsk: Siberian Federal University; 2015:108 (in Russian).

4. Levushkina O.N. On culturological, culture-related, and linguoculturological concepts in the methodology of teaching Russian. *The Educator of the 21st Century*. 2012:(3):152–160. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-kulturologicheskikh-kulturovedcheskikh-i-lingvokulturologicheskikh-ponyatiyah-v-metodike-obucheniya-russkomu-yazyku?ysclid=msybjld5483193646> (accessed: 20 July 2026) (in Russian).

5. Lysakova I.P., Li Boyu. Dialogue of Cultures as a Methodological Principle in the Linguoculturological Teaching of Russian to Chinese Students. *Philology and Culture*. 2022:2(68):162–167 (in Russian).

6. Shilin A.G. Bilingual Education in Domestic and Foreign Pedagogy. Abstract of Doctoral Dissertation (Pedagogy). Veliky Novgorod; 2007:54 (in Russian).

7. Korableva E.D. Methodology for Developing Multilingual Competence in Future Foreign Language Teachers. Abstract of Candidate Dissertation (Pedagogy). Nizhny Novgorod; 2023:25 (in Russian).

8. Bazhenova E.I., Kuzmina K.A., Tkacheva I.A. Linguodidactic Model for Developing a Secondary Linguistic Personality in Profession-Oriented Foreign Language Instruction for Non-Linguistic Majors. *Pedagogy. Theory & Practice*. 2022;7(3):304–312 (in Russian).
9. Khabuduasi M. Linguodidactic Modeling in Teaching Russian Vocabulary to Chinese Students. *Philology and Culture*. 2022;67(1):216–220 (in Russian).
10. Zinchenko Yu.P., Shaigerova L.A., Dolgikh A.G., Savelyeva O.A. Methodological Issues in Studying the Impact of Bilingualism on Cognitive Processes and Ethnocultural Identity. *Moscow University Psychology Bulletin (Series 14. Psychology)*. 2019;(1):174–194 (in Russian). DOI: 10.11621/vsp.2019.01.174.
11. Khusanova Z. M., Sobirova Z. M. Neurolinguistic analysis of bilingualism: how linguistic activity affects cognitive functions. *Bulletin of Science and Education*. 2024;155(12):15–19 (in Russian).
12. Bialystok E., Craik F.I.M., Luk G. Cognitive Control and Lexical Access in Younger and Older Bilinguals. *Journal of Experimental Psychology*. 2008; 4): 59–873.
13. Bialystok E., Craik F.I.M., Freedman M. Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. *Neuropsychologia*; 2007;45(2):459–464.
14. Costa A., Hernández M., Costa-Faidella J., Sebastián-Gallés N. The source of enhanced cognitive control in bilinguals: Evidence from bimodal bilinguals. *Bilingualism and the Brain*. 2008;3:367–376:13–30.
15. Costa, A., Hernández, M., Costa-Faidella, J., Sebastián-Gallés, N. On the bilingual advantage in conflict processing: Now you see it, now you don't. *Cognition*. 2009;13(2):135–149. DOI: 10.1016/j.cognition.2009.08.001
16. Kroll J. F., Bialystok E. Understanding the consequences of bilingualism for language processing and cognition. *Journal of Cognitive Psychology*. 2013;389–406. DOI:10.1080/20445911.2013.799170.
17. Kroll J. F., Dussias P. E., Bice K., Perrotti L. Understanding the relationship between bilingualism and cognition. *The Cognitive Neuroscience of Language*. 2015:289–304.
18. Khamraeva E. A. *Theory and methodology of teaching the Russian language to bilingual children*. Monograph marking the 220th anniversary of Herzen University. St. Petersburg: Herzen University Press; 2017:155 (in Russian).
19. Khamraeva E.A. (ed.). *Bilingual Education*. St. Petersburg: Herzen University; 2023:300 (in Russian).
20. Khamraeva E.A. Linguodidactic foundations for measuring the communicative skills of bilinguals. *Science and School*. 2018;(3):29–39. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvodidakticheskie-osnovy-izmereniya-kommunikativnyh-umeniy-bilingvov/viewer> (accessed: 13 July 2026) (in Russian).
21. Khamraeva E.A., Ignatyeva N.D., Karpechenkova Yu.G., et al. *The meta-subject approach in education: the Russian language in school and university instruction across various subjects*. Collection of articles from the IV All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation. Moscow, April 23, 2021. Moscow: Sam Poligrafist LLC; 2021:298 (in Russian).
22. Khamraeva E.A., Khamraev F.I. Neurolinguodidactic techniques in teaching reading in Russian as a foreign language. *Russian Language at School*. 2025;(3): 45–52 (in Russian).

Сведения об авторах

КОМАРОВА Юлия Александровна – д. пед. н., профессор, член-корреспондент РАО, советник ректора РГПУ им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация. ORCID 0000-0002-8660-9460, e-mail: ykomarova@herzen.spb.ru

ШОРИНА Татьяна Александровна – к. пед. н., ведущий научный сотрудник Межвузовского центра билингвального и поликультурного образования, Российский педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация; доцент кафедры лингводидактики РКИ и билингвизма, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Российская Федерация, ORCID 0000-0002-4380-8996, e-mail: Shorinatatiana@yandex.ru

Information about the authors

KOMAROVA Yulia Alexandrovna – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education (RAO), Advisor to the Rector of the Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russian Federation, ORCID 0000-0002-8660-9460. e-mail: ykomarova@herzen.spb.ru

SHORINA Tatiana Alexandrovna – Cand. Sci. (Pedagogics), Leading Researcher, Inter-University Center for Bilingual and Multicultural Education, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg,

Russian Federation; Associate Professor, Department of Linguodidactics of Russian as a Foreign Language and Bilingualism, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation, ORCID 0000-0002-4380-8996, e-mail: Shorinatatiana@yandex.ru

Вклад авторов

Все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Authors' contributions

Both authors made an equivalent contribution to the publication.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов. Корреспондент автор имеет право и полномочия выступать от имени всех авторов по этому исследованию.

Conflict of interests

The authors declare that they have no conflict of interest. The corresponding author has the right and authority to speak on behalf of all authors on this study

Поступила в редакцию / Submitted 30.07.2026

Поступила после рецензирования / Revised 03.09.2026

Принята к публикации / Accepted 24.09.2026

УДК 378.147:004.891.2

<https://doi.org/10.25587/2587-5604-2026-3-61-71>

Оригинальная научная статья

Применение генеративного ИИ для разработки оценочных средств в LMS Moodle

Ю. В. Корнилов

Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова,
г. Якутск, Российская Федерация✉ kornilov@lenta.ru

Аннотация

Статья посвящена исследованию возможностей генеративного искусственного интеллекта для автоматизированного формирования банков тестовых заданий по материалам вузовских лекций и их последующего преобразования в формат Moodle XML. Цель работы – оценить пригодность DeepSeek и гибридной платформы Perplexity для создания содержательно корректных, педагогически обоснованных и технически импортируемых в LMS Moodle тестовых материалов. Исследование проведено на материале одиннадцати лекций дисциплины «Инфографика и визуализация в обучении». DeepSeek использовался для обработки семи лекций и генерации 70 заданий, Perplexity – четырёх лекций и генерации 40 заданий. Анализировались разнообразие типов вопросов, когнитивный уровень заданий, зависимость формулировок от контекста отдельной лекции, корректность XML-синтаксиса, настройка весовых коэффициентов ответов и особенности заданий типа Cloze. Установлено, что обе системы способны существенно ускорить создание банка вопросов, однако результаты требуют обязательной экспертной проверки. В выборке DeepSeek доля заданий, проверяющих преимущественно фактологические знания, составила 70%, тогда как в выборке Perplexity – 90%; общий показатель достиг 77,3%. При генерации DeepSeek выявлены ошибки в значениях fraction, использовании десятичного разделителя, структуре тегов answer и text, а также в содержании тега name. Файлы Perplexity импортировались без синтаксических ошибок, но отличались большей ориентацией на воспроизведение информации, наличием контекстно зависимых формулировок и ограниченной вариативностью допустимых ответов в заданиях Cloze. Сделан вывод, что техническое разнообразие форматов вопросов не обеспечивает разнообразия когнитивных действий. Эффективное применение генеративного ИИ требует детализированных промптов, автоматической валидации XML, распределения заданий по уровням таксономии Блума и последующей педагогической и психометрической экспертизы.

Ключевые слова: генеративный искусственный интеллект, большие языковые модели, автоматическая генерация вопросов, тестовые задания, Moodle XML, LMS Moodle, DeepSeek, Perplexity, электронное обучение, педагогическое оценивание.

Финансирование. Исследование не имело финансовой поддержки.

Для цитирования: Корнилов Ю. В. Применение генеративного ИИ для разработки оценочных средств в LMS MOODLE. *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Vestnik of NorthEastern Federal University. Серия «Педагогика. Психология. Философия». Pedagogics. Psychology. Philosophy». 2026: 43 (3): С. 61-71. DOI: 10.25587/2587-5604-2026-3-61-71*

Original article

Using generative AI to develop assessment tools in LMS Moodle

Iurii V. Kornilov

M.K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russian Federation

✉ kornilov@lenta.ru

Abstract

The article examines the use of generative artificial intelligence to automatically create test-item banks from university lecture materials and convert them into Moodle XML. The study aims to assess

the suitability of DeepSeek and the Perplexity hybrid platform for producing pedagogically meaningful and technically valid test materials importable into Moodle. The empirical material comprised eleven lectures from the course Infographics and Visualization in Education. DeepSeek processed seven lectures and generated 70 items, whereas Perplexity processed four lectures and generated 40 items. The analysis addressed item-type diversity, cognitive level, wording dependent on the context of a particular lecture, XML syntax, answer-weight settings, and the implementation of Cloze items. The findings show that both systems can substantially reduce the time needed to create a question bank, although their outputs require expert review. Fact-oriented items accounted for 70% of the DeepSeek sample and 90% of the Perplexity sample, producing an overall proportion of 77.3%. The DeepSeek-generated files contained errors involving fraction values, decimal separators, the structure of answer and text tags, and the content of the name tag. The Perplexity files were imported without detected syntax errors; however, they emphasized factual recall, included context-dependent references to lecture materials, and offered limited acceptance of alternative correct answers in Cloze tasks. The study concludes that technical diversity in item formats does not automatically ensure cognitive diversity. Effective use of generative AI therefore requires detailed prompts, automated XML validation, deliberate distribution of tasks across Bloom's taxonomy levels, and subsequent pedagogical and psychometric evaluation.

Keywords: generative artificial intelligence, large language models, automatic question generation, test items, Moodle XML, LMS Moodle, DeepSeek, Perplexity, e-learning, educational assessment

Funding. This research received no external funding.

For citation: Kornilov Iu. V. Using generative AI to develop assessment tools in the LMS MOODLE. *Vestnik of North-Eastern Federal University. Pedagogics. Psychology. Philosophy.* 2026: 43 (3): Pp. 61-71. DOI: 10.25587/2587-5604-2026-3-61-71

Введение

Тематика активного внедрения технологий искусственного интеллекта (ИИ) в современную образовательную реальность является одной из самых популярных в современном научном дискурсе. При этом вопросы внедрения ИИ в образовательных целях привлекает внимание как специалистов в области машинного обучения, так и научно-педагогического сообщества в целом [1, 2]. Постепенно интегрированными ИИ-системами, направленными на решение тех или иных организационных и, в том числе, образовательных задач, дополняются и электронные информационно-образовательные системы. «ЭИОС активно интегрирует сервисы искусственного интеллекта, что позволяет персонализировать обучение, оптимизировать управление контентом, автоматизировать оценку и анализировать образовательные данные в режиме реального времени» [11, С. 182].

Автоматическая генерация обучающих и оценочных (тестовых) материалов – одно из наиболее востребованных направлений внедрения ИИ в электронную информационно-образовательную среду. Например, формирование высококачественных вопросов по учебным текстам лежит в основе способов непрерывной проверки знаний обучающихся, а также является средством развития самостоятельного мышления. При этом нейронные подходы к генерации вопросов (Neural Question Generation, NQG) здесь весьма эффективны: они могут генерировать не только грамматически корректные и предметно-ориентированные вопросы, но и педагогически полезные – как показано в исследованиях по генерации на основе пересечения знаний [12].

В условиях широкого применения больших языковых моделей ожидается, что автоматическая генерация вопросов поможет создавать не только связанные и актуальные, но и ценные с образовательной точки зрения вопросы. Al Faraby S. и др. отмечают, что «нейронная генерация вопросов (Neural Question Generation, NQG) показала лучшие результаты в этом отношении» [12, С. 1008]. В ранних исследованиях, посвящённых автоматической генерации вопросов (Automatic Question Generation, AQG), в основном использовались подходы, основанные на правилах, когда для преобразования входного текста в вопросы

определялись конкретные правила. Позже, с появлением подходов, основанных на глубоком обучении, произошел значительный сдвиг в сторону использования нейронных методов для AQG, обычно называемых NQG. «Нейронная генерация вопросов (Neural Question Generation, NQG) – это особая форма AQG, в которой для генерации вопросов используются модели на основе нейронных сетей» [12, С. 1011]. Модели глубокого обучения продемонстрировали эмпирическое превосходство над подходами, основанными на правилах, с точки зрения автоматической оценки, которая измеряет сходство между сгенерированными вопросами и справочными вопросами [13]. Так за последние пять лет глубокое обучение стало основным методом AQG, способствующим прогрессу в этой области.

Следовательно, уже сейчас можно очертить круг ключевых направлений в области использования ИИ в образовательной практике. Это адаптивное и персонализированное обучение, сфера интеллектуальных обучающих систем, автоматизированное оценивание результатов обучения, прогнозирование успеваемости и чат-боты.

При этом такие функции, как образовательная аналитика, поддержка принятия решений и контроль за проведением экзаменов, получают значительно меньше научного внимания. Авторы также определяют приоритетные направления исследований: оценка масштабов внедрения генеративного искусственного интеллекта на практике и определение условий его эффективного использования – главными из них являются готовность преподавателей и студентов, четкое понимание возможностей инструмента и наличие индивидуальных образовательных траекторий или специализированных методологий [2].

По мнению Вихман В. В. и др. «наблюдается большое количество зарубежных публикаций, посвященных конкретным способам, методам, технологиям и возможностям применения различных субтехнологий ИИ для всех участников образовательных отношений» [1, с. 178]. Данное явление весьма закономерно ввиду ряда причин, связанных как с технологическим прогрессом и экономикой, так и с развитием педагогической науки. Также авторы отмечают, что «в отечественной литературе подобное разнообразие существенно меньше ... что может объясняться тем, что активное использование технологий ИИ за рубежом началось значительно раньше, нежели в Российской Федерации, и в зарубежном научном дискурсе уже успело накопиться значительное разнообразие исследовательских тематик» [1, с. 178].

Более конкретный горизонт применения ИИ в образовании уже определен, и, как отмечает Кузьминов Я. И. и др. «важно внедрение персонализированных образовательных траекторий, учитывающих индивидуальные образовательные потребности и возможности каждого студента» [3, с. 26]. Отдельные работы фиксируют трансформацию роли преподавателя в условиях цифровизации и рассматривают ИИ как инструмент, ускоряющий обратную связь и позволяющий адаптировать учебные материалы под разные стили восприятия информации.

Существенный вклад в рассмотрении данных вопросов вносит обзор авторов Zawacki-Richter O., Marín V.I., Bond M. и др., где прослеживается цепочка применения ИИ от автоматизации создания заданий до их проверки с предоставляемой обратной связью и предоставлением анализа полученных результатов [4]. Вместе с тем авторы Кошкина Е. А. и др. отмечают, что «скорость генерации стимульного материала является одним из главных преимуществ ИИ, но одновременно отмечаются и большая вероятность утечки персональных данных; возникновение этических и социальных проблем; технологические ограничения; повышение потребности в специальной подготовке педагогов; недостоверность информации, представленной ИИ по запросу пользователей; нарушение академической честности и т. п.» [2, с. 41].

В другом многостороннем обзоре литературы (Mustafa M. Y. и др.), проведенном в основном на материалах США и Китая, выявлено, что в системе образования применение ИИ в основном сосредоточено на поддержке преподавателей и обучающихся, и в меньшей степени для поддержки административного аппарата [5].

Сужая спектр аспектов применения ИИ в образовании следует коснуться вопросов контроля знаний, и, в частности, автоматической генерации вопросов, AQD (Automatic Question Generation). Современные модели обладают способностью генерировать вопросы различной степени сложности, начиная от простых фактологических и заканчивая вопросами, требующими более глубокого уровня когнитивной обработки информации (Oliveira R. и др.) [6].

Экспериментальные сравнения нескольких LLM (GPT-3.5, Llama 2-Chat, Flan T5 XXL) на материале университетских лекций показали, что модели без дополнительного обучения способны генерировать вопросы, оцениваемые студентами как достаточно ясные и релевантные исходному материалу, при этом GPT-3.5 продемонстрировала лучшее согласование вопроса и ответа. Вместе с тем исследование Alamoudi S. и др. указывает на сохраняющиеся ограничения в точности согласования вопрос-ответ, что делает дообучение и дополнительную настройку модели необходимыми для задач, требующих высокой точности. Сравнение шаблонного, онтологического и LLM-основанного подходов на основе метрик BERT Precision, Recall, F1 и семантической схожести показало, что генерация на основе плоского списка понятий с использованием LLM даёт наилучший баланс релевантности и разнообразия вопросов, хотя иногда порождает несвязанные или галлюцинированные формулировки, что, несомненно, требует корректировки самим преподавателем [7].

Отдельного внимания заслуживают отечественные исследования (Куручка К. С., Башаримов Ю. С.), максимально близкие к теме данной статьи. Ими описана нейросетевая модель автогенерации тестов для системы Moodle на основе анализа методических материалов, включающая модули предобработки текста, генерации вопросов, валидации и фильтрации, а также использующая архитектуру из двух LLM – основной модели-генератора и модели-эксперта для оценки качества создаваемых заданий [8].

Стоит обратить внимание на психометрическую валидность контролирующих материалов, создаваемых ИИ. В исследовании Malec W. представлен подробный анализ того, как качественно отличаются тесты, сгенерированные на базе ИИ (на примере ChatGPT) с материалами, созданными преподавателем. Выявлено, что сгенерированные ИИ вопросы заметно уступают по показателям надежности, дискриминативности, качеству предлагаемых дистракторов, что требует последующей экспертной проверки преподавателем [9].

В качестве решения отечественными исследователями предлагается верификационная модель «ИИ проверяет ИИ», где агенты имеют свои роли (генератор, редактор, верификатор), а также вводятся критерии семантической ясности, релевантности и устойчивости к перефразированию. Результаты были математически доказаны: «изначальный уровень качества генерации, составлявший 0.93 (93% заданий соответствовали критериям качества после этапа шлифовки), был повышен до уровня 0.97 после полного цикла верификации» [10, с. 10].

Отдельную группу составляют исследовательские прототипы, интегрированные напрямую с LMS, функционирующие на базе LLM для платформы Moodle, а также решения, сочетающие парсинг исходных документов (текстов лекций и других учебных материалов) с последующей генерацией структурированных данных для формирования контрольных

вопросов и тестовых заданий. При этом в опубликованной научной литературе крайне редко подробно рассматривается проблема корректного экспорта сгенерированных тестовых заданий именно в формат Moodle XML (настройка весовых коэффициентов ответов, корректный синтаксис XML, исправление ошибок и пр., а также дообучение LLM для дальнейшего упразднения таких ошибок), что указывает на существующий пробел, который призвано восполнить исследование, предложенное в настоящей статье.

Материалы и методы

В основу исследования положен метод автоматизированного формирования банка тестовых заданий на основе текстов лекций с использованием генеративных языковых моделей DeepSeek и Perplexity с последующим преобразованием результатов в формат Moodle XML. Полученные данные импортируются в LMS Moodle для применения в условиях электронного обучения, где тестовые задания используются как инструмент текущего контроля, самопроверки и сопровождения самостоятельной работы обучающихся. При проектировании подхода учитывалось, что для одного из вариантов импорта вопросов LMS Moodle использует строго определённую XML-структуру, синтаксис которой весьма требователен к содержанию.

Предлагаемый подход включает несколько последовательно реализуемых этапов: подготовку исходного лекционного текста, генерацию тестовых заданий различных типов, проверку их содержательной корректности, формирование Moodle XML-разметки и контроль импортируемости полученного файла в LMS Moodle с необходимой корректировкой промптов. В качестве типов заданий использовались различные тестовые вопросы (с множественным выбором, вопросы на сопоставление, вопросы на установление правильной последовательности и вопросы со вставкой пропущенных слов).

Результаты и обсуждение

В проведенном исследовании были совершены попытки применения больших языковых моделей для выявления их пригодности при генерации тестовых вопросов к материалам лекций в вузе по дисциплине «Инфографика и визуализация в обучении» (44.04.01 Педагогическое образование, магистерская программа «Корпоративное электронное обучение»). В основу легли результаты применения семейства LLM DeepSeek, а также гибридной платформы Perplexity. Следует обратить внимание, что Perplexity не является лишь LLM, а больше представляется как гибридная платформа, которая сочетает в себе собственные языковые модели с интеллектуальной «оркестрацией» множества сторонних ИИ-инструментов.

Каждый промпт основывался на общеизвестной последовательности: назначение роли → задача → контекст → ограничения → формат ответа → критерии успеха (пример качественного ответа) → что делать при неясности (недостаточность данных) → верификация выходных данных и исправление (опционально).

В рамках данного исследования каждая лекция загружалась в PDF-формате и сопровождалась промптом:

«Ты – преподаватель вуза с ученой степенью, специалист в области инфографики. Изучи материалы лекции в прикрепленном файле. Подготовь 10 тестовых вопросов разного типа (с множественным выбором, вопросы на сопоставление, вопросы на установление правильной последовательности и вопросы со вставкой пропущенных слов). На основании результатов сгенерируй XML-код в формате Moodle XML для импортирования этих вопросов в LMS Moodle. Проверь правильность полученного XML-кода и исправь его при необходимости».

DeepSeek показал некоторую однообразность в формулировках тестовых вопросов, прослеживалось неполное покрытие содержания лекций, а также слабое ориентирование на проверку аналитических способностей обучающихся, подменяемых проверкой фактологического знания. Большинство вопросов относилось к типу «множественный выбор», который проверяет только уровень «знание – запоминание» по таксономии Блума, и недостаточно вопросов на понимание причинно-следственных связей. Всего в рамках проводимого исследования модели DeepSeek предлагалось обработать 7 лекций по дисциплине «Инфографика и визуализация в обучении» по 10 разнотипных тестовых заданий на лекцию. Доля вопросов на проверку фактологического знания составила 70% (49 из 70 вопросов).

С позиции теории классических тестов в предложенных вариантах отсутствует градация по степени трудности (лёгкие, средние, сложные), что не позволяет дифференцировать испытуемых. Это в целом снижает уровень дискриминативности теста, что не позволяет определить студентов, изучивших материалы поверхностно, от тех, кто проработал материалы достаточно глубоко.

Также зачастую генерировался контекст, привязывающий формулировку вопроса к конкретной лекции без указания ее названия или описания раздела, которому посвящен вопрос. Например, для лекций по скрайбину DeepSeek предлагал такие вопросы, как «Назовите три разновидности скрайбинга, упомянутые в тексте лекции». Данная формулировка носит непосредственную привязку тестового вопроса к конкретной лекции, что не дает применять такие вопросы при проведении промежуточного тестирования, когда тест формируется из различных категорий банка тестовых вопросов LMS Moodle (тест охватывает ряд лекций и/или разделов). В таких случаях студент не имеет возможности корректно понять суть вопроса и дать верный ответ.

Следом за процессом генерации вопросов при организации электронного обучения возникает вопрос импортирования их в применяемую в образовательной организации LMS. В отечественных вузах чаще всего применяется популярная система с открытым кодом LMS Moodle, для которой далее будет применяться импортирование тестовых вопросов.

При всей многофункциональности LMS Moodle есть и ряд ограничений для пополнения банка тестовых вопросов. Ключевой, чаще всего применяемый преподавателями, – ручной ввод через форму создания нового вопроса. Очевидно, что для ускорения процесса наполнения банка вопросов следует использовать другие подходы, в частности импорт из внешних файлов с определенной разметкой.

В рамках описываемого исследования применялся формат Moodle XML, позволяющий на основе подготовленных вопросов генерировать средствами ИИ готовые XML-файлы, которые в дальнейшем импортировались в LMS Moodle. Пробные запросы показали, что ИИ в целом неплохо справляется с генерацией XML-кода. Однако в результате проведенных процедур по формированию XML-кода тестовых заданий для LMS Moodle были выявлены и некоторые ошибки.

Первоочередной ошибкой оказались некорректные значения `<answer fraction>` при генерации вопросов с несколькими вариантами. При загрузке XML-данных в LMS Moodle система возвращала ошибку синтаксиса. Решением проблемы для тестовых вопросов, где несколько вариантов ответов верные, был написан промпт, требующий выставление значения для каждого из них `<answer fraction="n">`, где $n=100/\text{количество правильных ответов}$ (с указанием до 3 знаков дробной части после разделителя дробной части в виде точки). Данный промпт содержал текст, требующий корректного расставления весовых коэффициентов, не вызывающих ошибку при загрузке в LMS Moodle:

«Если в тестовом вопросе типа «множественный выбор» есть 4 правильных ответа, то установи каждому правильному варианту значение $\langle \text{answer fraction} = \rangle 25 \rangle$. Если в тестовом вопросе типа «множественный выбор» есть 2 правильных ответа, то установи каждому правильному варианту значение $\langle \text{answer fraction} = \rangle 50 \rangle$. Если в тестовом вопросе типа «множественный выбор» есть 3 правильных ответа, то установи каждому правильному варианту значение $\langle \text{answer fraction} = \rangle 33.333 \rangle$ ».

Как альтернатива последнему замечанию возможно добавление отдельного дистрактора «все ответы верные» со значением $\langle \text{answer fraction} = 100 \rangle$. В таком случае пропадает необходимость расчета и расставления весов между всеми правильными вариантами ответов.

Также при первых попытках генерации XML-кода ответы $\langle \text{answer} \rangle$ не были заключены в тег $\langle \text{text} \rangle$, что также было исправлено с помощью соответствующего промпта.

Существенным улучшением было исправление содержания тега $\langle \text{name} \rangle$, который по сути дублировал текст вопроса, а не указывал его описание в банке вопросов, что может вызывать у преподавателя неудобства с выбором необходимых вопросов при формировании теста с вопросами из разных категорий банка вопросов.

Также при первых попытках в сгенерированном коде значения $\langle \text{answer fraction} \rangle$ вместо разделителя целой и дробной части DeepSeek предлагал разделитель “,” вместо “.”, что также вызывало ошибку системы при попытке загрузки XML-кода в банк тестовых заданий LMS Moodle.

Подобное исследование для обработки очередных лекций по предмету «Инфографика и визуализация в обучении» (4 лекции по 10 разнотипных тестовых заданий на лекцию) проводилось на базе гибридной платформы Perplexity.

Несмотря на то, что Perplexity для генерации тестовых вопросов и их портирования в Moodle XML предлагал запустить запрос как отдельную задачу в режиме «Computer» для получения лучших результатов (режим «computer» создаёт более развёрнутый результат, используя больше инструментов и контекста), режима «Deep research» было достаточно.

Результаты показали, что вопросы на сопоставление, правильную последовательность, множественный выбор были составлены без ошибок, однако также, как и у DeepSeek, присутствовали формулировки вопросов с привязкой к конкретному тексту лекции (например, «Какое определение наиболее точно соответствует содержанию лекции?»; или «Выберите три задачи, для которых, согласно лекции, эффективно применять инфографику»). В этой связи процесс импорта XML-данных не сопровождался ошибками, что говорит о качественном соблюдении XML-синтаксиса. С тегом $\langle \text{fraction} \rangle$ Perplexity поступил иначе: было предложено 3 верных и три неверных варианта ответов. При этом значение у правильных вариантов помечалось как $\langle \text{fraction} = \rangle 33.33333 \rangle$, а у неправильных – с отрицательным знаком, $\langle \text{fraction} = \rangle -33.33333 \rangle$. Таким образом, при выборе неправильных ответов доли балла за вопрос вычитались из общей суммы набранных, что не прослеживалось у DeepSeek.

Тип вопроса со вставкой пропущенных слов (Cloze) в Perplexity был обработан не до конца корректно. В частности, порядок пропущенных слов не варьировался, в качестве правильного ответа была заложена лишь одна последовательность, считающаяся верной. То есть, при ответе на данный вопрос с указанием верных ответов, но в иной последовательности, LMS Moodle идентифицировала этот ответ как некорректный.

Сравнительно с вопросами от DeepSeek в тестах Perplexity чаще наблюдалась ограниченность формулировок и акцент на проверку фактологических знаний. Результаты анали-

за выявили достаточно высокую долю таких вопросов в количестве 90% (36 вопросов из 40). Количество вопросов, формулировка которых напрямую привязана к конкретной лекции, составила 12,5% (5 вопросов из 40). Ошибок в синтаксисе XML в ходе эксперимента выявлено не было.

Отличительной чертой в сгенерированных вопросах у Perplexity появилась градация по степени трудности – появилась разница в весовых коэффициентах (“defaultgrade”). Так, у всех вопросов типа «множественный выбор» весовой коэффициент составил 1.0000000 независимо от того, сколько правильных ответов. В вопросах типа «установление соответствия» и «правильная последовательность» данный коэффициент также составлял 1.000000. При этом у вопросов типа «вставка пропущенных слов» весовой коэффициент варьировался от 2 до 4 в зависимости от количества пропущенных в вопросе слов. Важно отметить, что данный параметр учитывается в результатах тестирования в зависимости от настроек LMS Moodle и в некоторых версиях при ручном вводе вопроса просто отсутствует.

Заключение

Проведённое исследование подтвердило практическую возможность использования генеративных языковых моделей DeepSeek и платформы Perplexity для автоматизированного создания банков тестовых заданий на основе текстов университетских лекций и их последующего представления в формате Moodle XML для ЭИОС. Применение такого подхода позволяет сократить трудозатраты преподавателя при подготовке материалов для текущего контроля, самопроверки и организации самостоятельной работы обучающихся. Формат Moodle XML обладает высокой практической значимостью, поскольку поддерживает импорт различных типов вопросов и сопутствующих данных (весовые коэффициенты) непосредственно в банк вопросов LMS Moodle.

Вместе с тем результаты показали, что автоматическая генерация не гарантирует педагогического качества получаемых заданий. В материалах DeepSeek доля вопросов, ориентированных преимущественно на воспроизведение фактологических знаний, составила 70% – 49 из 70 заданий. В материалах Perplexity данный показатель достиг 90% (36 из 40 заданий). В совокупной выборке к фактологическим были отнесены 85 из 110 вопросов, или 77,3%. Следовательно, разнообразие технических типов заданий – множественный выбор, сопоставление, установление правильной последовательности и вставка пропущенных слов – само по себе не обеспечивает разнообразия проверяемых когнитивных действий. Даже задания сложной структуры могут оставаться на уровне узнавания и воспроизведения учебной информации.

Сравнение исследуемых инструментов выявило различия в характере создаваемых результатов. DeepSeek потребовал последовательной корректировки промптов для устранения ошибок Moodle XML, связанных с использованием десятичного разделителя, структурой тегов и содержанием названий вопросов. Сформированные Perplexity файлы импортировались без выявленных синтаксических ошибок, однако созданные задания чаще были ориентированы на фактологическое знание и содержали формулировки, привязанные к неопределённому тексту лекции. Кроме того, задания типа «cloze» не всегда предусматривали вариативность допустимых правильных ответов. Выявленная разница значений «defaultgrade» характеризует распределение максимальных баллов между вопросами, но не может сама по себе рассматриваться как объективная градация их трудности.

Таким образом, качество автоматически сформированного банка вопросов определяется не только возможностями используемой модели, но и структурой промпта, наличи-

ем формализованных требований к содержанию и XML-разметке, а также обязательной экспертной проверкой результата. В промпте целесообразно явно задавать требуемое распределение заданий по когнитивным уровням, исключать контекстно зависимые формулировки, устанавливать правила формирования дистракторов и весовых коэффициентов, предусматривать альтернативные правильные ответы и требовать итоговую проверку корректности XML-кода. Генеративный ИИ в данном случае следует рассматривать не как автономную замену преподавателя, а как средство ускорения технической и методической подготовки оценочных материалов.

Ограничениями исследования являются использование материалов одной учебной дисциплины, относительно небольшой объём выборки, рассмотрение только двух ИИ-инструментов и отсутствие эмпирической проверки заданий на выборке обучающихся. Поэтому полученные результаты характеризуют прежде всего технологическую корректность и содержательные особенности генерации, но не позволяют окончательно судить о надёжности, валидности, фактической трудности и дискриминативности созданных тестов.

Перспективы дальнейшей работы связаны с расширением выборки дисциплин и языковых моделей, разработкой унифицированного многоэтапного промпта, автоматической валидацией Moodle XML и внедрением схемы «генератор – редактор – верификатор». Необходимо также апробация вопросов в реальном образовательном процессе с расчётом индексов трудности и дискриминативности, анализом качества дистракторов и последующей корректировкой банка заданий. Реализация этих направлений позволит перейти от технически корректной генерации тестов к созданию педагогически обоснованных оценочных материалов, проверяющих не только запоминание, но и понимание, применение, анализ и оценивание учебной информации.

Л и т е р а т у р а

1. Вихман В. В., Миндигулова А. А., Ромм М. В. Искусственный интеллект в образовании: обзор возможностей и ограничений. *Идеи и идеалы*. 2024;16(4):167–188. DOI 10.17212/2075-0862-2024-16.4.1-167-188.
2. Кошкина Е. А., Бордовская Д. С., Гнедых Д. С. Генеративный искусственный интеллект в высшем образовании: обзор теоретических подходов и практик применения. *Высшее образование в России*. 2025;34(6):36–57. DOI 10.31992/0869-3617-2025-34-6-36-57.
3. Кузьминов Я. И., Кручинская Е. В., Груздев И. А., Наумов А. А. Отстающие и опережающие: как студенты используют генеративный искусственный интеллект в образовательных целях. *Высшее образование в России*. 2025;34(6):9–35. DOI 10.31992/0869-3617-2025-34-6-9-35.
4. Zawacki-Richter O., Marín V.I., Bond M. et al. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2019;16(39). DOI 10.1186/s41239-019-0171-0.
5. Mustafa M. Y., Tlili A., Lampropoulos G. et al. A systematic review of literature reviews on artificial intelligence in education (AIED): a roadmap to a future research agenda. *Smart Learning Environments*. 2024;11(59). DOI 10.1186/s40561-024-00350-5.
6. Oliveira R., Hernández A., Garbin M., Dos Reis J., Azevedo R. Automatic Question Generation with Large Language Models: A Survey. *ACM Computing Surveys*. 2026;58(15), Article 383:34 p. DOI 10.1145/3832773.
7. Alamoudi S., Al Khuzayem L. A., Jamal A. Optimizing Automated Question Generation for Educational Assessments: A Semantic Analysis of LLMs with Structured and Unstructured Ontologies. *Engineering, Technology & Applied Science Research*. 2025;15(3):23664–23671. DOI 10.48084/etasr.10662.
8. Курочка К. С., Башаримов Ю. С. Нейросетевая модель автогенерации тестов для студентов в системе Moodle на основе анализа методических материалов. *Цифровая трансформация*. 2025;31(3):66–75. DOI 10.35596/1729-7648-2025-31-3-66-75.

9. Malec W. A comparative study of AI-generated and teacher-constructed language tests. *Roczniki Humanistyczne*. 2025;73(11):149–163. DOI 10.18290/rh257311.8s.
10. Султанаев Я. Т., Абзалилов Р.Р., Вильданова В. Ф. Верификационная тестология: формализованная система оценки тестовых заданий для образовательных систем с искусственным интеллектом. *Human Progress*. 2025;11(9):16. DOI 10.46320/2073-4506-2025-9a-16.
11. Смык А. Ф., Ткачева Т. М. Внедрение ИИ в образование: условия и тенденции. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2025;4:177–189. DOI 10.46845/2071-5331-2025-4-74-177-189.
12. Al Faraby S., Adiwijaya A., Romadhony A. Review on Neural Question Generation for Education Purposes. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. 2024;34:1008–1045. DOI 10.1007/s40593-023-00374-x.
13. Du X., Shao J., Cardie C. Learning to ask: Neural question generation for reading comprehension. In: Barzilay R., Kan M.-Y. (Eds.). *Proceedings of the 55th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics*. 2017;1(Long Papers):1342–1352. DOI 10.18653/v1/P17-1123.
14. Maity S., Deroy A. The future of learning in the age of generative AI: Automated question generation and assessment with large language models. *Computation and Language*. 2024. DOI 10.48550/arXiv.2410.09576
15. Карданова Е. Ю. и др. Новые подходы к оцениванию: искусственный интеллект как драйвер изменений в образовании. *Современная аналитика образования*. 2025; 5 : 88.

References

1. Vikhman V. V., Mindigulova A. A., Romm M. V. Artificial intelligence in education: an overview of opportunities and limitations. *Ideas and Ideals*. 2024;16(4, pt. 1):167–188 (in Russian). DOI 10.17212/2075-0862-2024-16.4.1-167-188.
2. Koshkina E. A., Bordovskaya N. V., Gnedykh D. S., et al. Generative artificial intelligence in higher education: a review of theoretical approaches and application practices. *Higher Education in Russia*. 2025;34(6):36–57 (in Russian). DOI 10.31992/0869-3617-2025-34-6-36-57.
3. Kuzminov Ya. I., Kruchinskaya E. V., Gruzdev I. A., Naumov A. A. Lagging and leading: how students use generative artificial intelligence for educational purposes. *Higher Education in Russia*. 2025;34(6):9–35 (in Russian). DOI 10.31992/0869-3617-2025-34-6-9-35.
4. Zawacki-Richter O., Marin V. I., Bond M. et al. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2019;16(39). DOI 10.1186/s41239-019-0171-0.
5. Mustafa M. Y., Tlili A., Lampropoulos G. et al. A systematic review of literature reviews on artificial intelligence in education (AIED): a roadmap to a future research agenda. *Smart Learning Environments*. 2024;11(59). DOI 10.1186/s40561-024-00350-5.
6. Oliveira R., Hernández A., Garbin M., Dos Reis J., Azevedo R. Automatic question generation with large language models: a survey. *ACM Computing Surveys*. 2026;58(15), Article 383, 34 p. DOI 10.1145/3832773.
7. Alamoudi S., Al Khuzayem L.A., Jamal A. Optimizing automated question generation for educational assessments: a semantic analysis of LLMs with structured and unstructured ontologies. *Engineering, Technology & Applied Science Research*. 2025;15(3):23664–23671. DOI 10.48084/etasr.10662.
8. Kurochka K.S., Basharymau Y.S. Neural network model for auto-generating tests for students in the Moodle system based on the analysis of teaching materials. *Digital Transformation*. 2025;31(3):66–75 (in Russian). DOI 10.35596/1729-7648-2025-31-3-66-75.
9. Malec W. A comparative study of AI-generated and teacher-constructed language tests. *Roczniki Humanistyczne*. 2025;73(11):149–163. DOI 10.18290/rh257311.8s.
10. Sultanaev Ya. T., Abzalilov R. R., Vildanova V. F. Verification testology: a formalized system for evaluating test items for educational systems with artificial intelligence. *Human Progress*. 2025;11(9):16 (in Russian). DOI 10.46320/2073-4506-2025-9a-16.
11. Smyk A.F., Tkacheva T.M. The introduction of AI in education: conditions and trends. *Baltic Humanitarian Journal*. 2025;(4):177–189 (in Russian). DOI 10.46845/2071-5331-2025-4-74-177-189.
12. Al Faraby S., Adiwijaya A., Romadhony A. Review on neural question generation for education purposes. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. 2024;34:1008–1045. DOI 10.1007/s40593-023-00374-x.

13. Du X., Shao J., Cardie C. Learning to ask: neural question generation for reading comprehension. In: Barzilay R., Kan M.-Y. (Eds.). *Proceedings of the 55th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics*. 2017;1(Long Papers):1342–1352. DOI 10.18653/v1/P17-1123.

14. Maity S., Deroy A. The future of learning in the age of generative AI: Automated question generation and assessment with large language models. *Computation and Language*. 2024. DOI 10.48550/arXiv.2410.09576

15. Kardanova E.Y. et. al. New approaches to assessment: artificial intelligence as a driver of change in education. *Modern Education Analytics*. 2025;5:88 (in Russian).

Сведения об авторе

КОРНИЛОВ Юрий Вячеславович – к. пед. н., доцент кафедры цифрового и технологического образования, Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова, г. Якутск, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-5801-2616, SPIN: 9087-1411, e-mail: kornilov@lenta.ru

Information about the author

KORNILOV Iurii Viacheslavovich – Cand. Sci. (Pedagogics), Associate Professor, Department of Digital and Technological Education, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russian Federation, ORCID: 0000-0002-5801-2616, SPIN: 9087-1411, e-mail: kornilov@lenta.ru

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interests

The author declares no conflict of interests.

Поступила в редакцию / Submitted 03.07.2026

Поступила после рецензирования / Revised 31.08.2026

Принята к публикации / Accepted 21.09.2026

УДК 378.147:811.161.1'37

<https://doi.org/10.25587/2587-5604-2026-3-72-83>

Оригинальная научная статья

Корпусные технологии в изучении культурных концептов на занятиях РКИ: концепт счастье

Л. А. Косарева

Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы,
г. Москва, Российская Федерация

✉ akos4@rambler.ru

Аннотация

Интеграция цифровых языковых ресурсов в преподавание русского языка как иностранного (РКИ) открывает новые возможности для формирования у студентов-иностранцев лингвокультурной компетенции. Национальный корпус русского языка (НКРЯ) представляет собой уникальное хранилище аутентичных текстов различных жанров и стилей, однако его дидактический потенциал в изучении культурных концептов остаётся недостаточно раскрытым. Проблема исследования заключается в отсутствии методически обоснованных подходов к использованию НКРЯ и сопутствующих корпусных инструментов (AntConc, Sketch Engine, OpenCorpora) для системной работы с ключевыми концептами русской культуры в иноязычной аудитории. Цель статьи – разработать и экспериментально проверить методику использования корпусных технологий при изучении концепта СЧАСТЬЕ студентами-иностранцами уровня В2. Методы исследования включают теоретический анализ научной литературы по концептологии и методике РКИ, корпусный анализ (частотный, коллокационный, контекстологический), педагогический эксперимент с участием 58 студентов, анкетирование и статистическую обработку данных (t-критерий Стьюдента, коэффициент эффективности Коэна). Результаты показали статистически значимое преимущество экспериментальной группы, обучавшейся по авторской методике с использованием корпусных технологий, над контрольной группой, занимавшейся по традиционной программе: итоговый прирост баллов составил 34,4 против 14,5 ($t(56) = 11,42$, $p < 0,001$, $d = 3,04$). Наиболее выраженный эффект зафиксирован в формировании корпусно-информационных навыков (прирост 11,9 балла) и лингвокультурной компетенции (прирост 8,7 балла). Выводы подтверждают, что системное использование корпусных технологий обеспечивает глубокое осмысление культурных концептов, развитие исследовательских умений и устойчивую мотивацию к изучению РКИ. Предложенная методика может быть внедрена в учебные программы по русскому языку как иностранному на уровне В2.

Ключевые слова: национальный корпус русского языка, НКРЯ, корпусные технологии, концепт СЧАСТЬЕ, русский язык как иностранный, РКИ, лингвокультурная компетенция, AntConc, Sketch Engine, OpenCorpora, методика преподавания.

Финансирование. Исследование не имело финансовой поддержки.

Для цитирования: Косарева Л. А. Корпусные технологии в изучении культурных концептов на занятиях РКИ: концепт счастье. *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия «Педагогика. Психология. Философия»*. 2026: 43 (3): С. 72-83. DOI: 10.25587/2587-5604-2026-3-72-83

Original article

Corpus technologies in studying cultural concepts in RFL classes: The concept of happiness

Larisa A. Kosareva

Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russian Federation
✉ akos4@rambler.ru

Abstract

The integration of digital language resources into the practice of teaching Russian as a foreign language (RFL) opens up new opportunities for developing linguocultural competence in foreign students. The National Corpus of the Russian Language (NCRL) is a unique repository of authentic texts of various genres and styles, but its didactic potential in studying cultural concepts remains insufficiently explored. The problem lies in the absence of methodologically grounded approaches to using the NCRL and related corpus tools (AntConc, Sketch Engine, OpenCorpora) for systematic work with key concepts of Russian culture in a foreign-language audience. The aim of the article is to develop and experimentally verify a methodology for using corpus technologies in studying the concept of HAPPINESS by foreign students at level B2. The research methods include theoretical analysis of scientific literature on conceptology and RFL methodology, corpus analysis (frequency, collocational, contextual), pedagogical experiment with 58 students, questionnaires, and statistical data processing (Student's t-test, Cohen's coefficient). The results showed a statistically significant advantage of the experimental group trained according to the author's methodology using corpus technologies over the control group following the traditional program: the final increase was 34.4 points versus 14.5 ($t(56) = 11.42$, $p < 0.001$, $d = 3.04$). The most pronounced effect was recorded in the formation of corpus-information skills (an increase of 11.9 points) and linguocultural competence (an increase of 8.7 points). The conclusions confirm that the systematic use of corpus technologies ensures a deep understanding of cultural concepts, the development of research skills, and sustained motivation to learn RFL. The proposed methodology can be implemented in curricula for Russian as a foreign language at level B2.

Keywords: National Corpus of the Russian Language, NCRL, corpus technologies, concept HAPPINESS, Russian as a foreign language, RFL, linguocultural competence, AntConc, Sketch Engine, OpenCorpora, teaching methodology

Funding: The study did not have financial support.

For citation: Kosareva L. A. Corpus technologies in the study of cultural concepts in Russian as a Foreign Language classes: the concept of happiness. *Vestnik of North-Eastern Federal University. Pedagogics. Psychology. Philosophy*. 2026; 43 (3): Pp. 72-83. DOI: 10.25587/2587-5604-2026-3-72-83

Введение

Современная лингводидактика всё настойчивее обращается к культурным концептам – не как к экзотическим терминам, а как к рабочим единицам, которые связывают язык с картиной мира. В. В. Воробьёв [1] и Ю. Е. Прохоров [2] убедительно показывают: без освоения таких единиц у иностранного студента не формируется вторичная языковая личность, а значит, и полноценная коммуникативная компетенция остаётся недостижимой. Но как сделать работу с концептами не умозрительной, а практической? Здесь на помощь приходят корпусные технологии. НКРЯ даёт доступ к живой речи – от газет до разговоров, – но потенциал этого инструмента в методике РКИ пока раскрыт слабо. П. Ю. Золотов [3] и М. Ю. Лебедева с Т. М. Обуховой [4] говорят о дидактических возможностях корпусов, однако их исследования сосредоточены на письменной речи и не касаются культурных смыслов. Зарубежные коллеги, в свою очередь, подтверждают: корпусный подход эффективен и в языковом образовании в целом, и при анализе устной речи [5, 6].

Но даже при наличии инструмента остаётся открытым вопрос: какой концепт взять в качестве «пробного шара»? Мы выбрали СЧАСТЬЕ – не случайно. В русской ментальности это слово-конденсат: оно вбирает в себя и судьбу, и удачу, и душевное состояние. Ю. С. Степанов [7] включает его в число базовых констант русской культуры, Л. Г. Бабенко [8] анализирует его языковую ткань в художественных текстах, но никто из них не предлагает методики, которая позволила бы иностранному студенту самостоятельно раскрыть эти смыслы через работу с корпусом.

Понятие «концепт» прочно вошло в отечественную лингвистику благодаря работам Ю. С. Степанова [7], В. В. Колесова [9], С. Г. Воркачёва [10] и других учёных. Под концептом, вслед за Ю. С. Степановым, мы понимаем «сгусток культуры в сознании человека», ментальную единицу, имеющую ценностное измерение [7, с. 43]. В методике преподавания РКИ концепт, как справедливо утверждает В. М. Шаклеин [11], выступает в качестве дидактической единицы, позволяющей объединить языковой материал с культурным фоном. Особый интерес для преподавателей РКИ представляют так называемые «ключевые концепты» русской культуры (наряду с СЧАСТЬЕМ – это ДУША, СУДЬБА, ПРАВДА, ТОСКА и др.), поскольку они не имеют прямых эквивалентов в других языках и требуют специального комментария. Как убедительно показала А. Вежицкая [12], эти концепты отражают уникальные черты русской языковой картины мира и не могут быть адекватно переданы через перевод. А. А. Зализняк, И. Б. Левонтина и А. Д. Шмелёв [13] также подчёркивают, что ключевые концепты формируют «наивную картину мира» носителей языка и являются обязательным объектом изучения в иностранной аудитории. Однако традиционные методы их презентации (через перевод, словарные дефиниции, комментарии преподавателя) недостаточно эффективны, так как не дают студентам возможности самостоятельно «открыть» культурные смыслы. О. В. Харитоновна [14] отмечает, что использование современных информационно-технологических технологий может существенно повысить эффективность такой работы.

Корпусный подход предлагает альтернативу: студент получает доступ к реальным употреблением слова в тысячах контекстов, что позволяет ему индуктивно вывести закономерности и культурные коннотации. Как отмечает А. И. Левинзон [15], именно аутентичность и жанровое разнообразие НКРЯ делают его незаменимым средством для развития *лингвокультурной компетенции*. В своём исследовании М. Ю. Фидчук [16] также обращает внимание на то, что мультимедийный корпус НКРЯ создаёт аутентичную среду для знакомства с русской культурой. В. А. Плунгян [17] подчёркивает, что НКРЯ является уникальным инструментом не только для лингвистических, но и для лингводидактических задач. В нашем исследовании мы определяем *лингвокультурную компетенцию* как способность обучающегося распознавать, интерпретировать и продуцировать языковые единицы, репрезентирующие культурно значимые смыслы, в соответствии с нормами и ценностями русской лингвокультуры. Вслед за В. В. Решетниковым [18, с. 610] и А. А. Ахмедовой [19] мы рассматриваем данную компетенцию как ключевую для успешной межкультурной коммуникации.

Таким образом, цель исследования – разработать и экспериментально проверить методику использования корпусных технологий для изучения концепта СЧАСТЬЕ в курсе РКИ на уровне В2. Для достижения цели мы поставили следующие задачи:

1. Охарактеризовать лингвокультурную специфику концепта СЧАСТЬЕ на материале НКРЯ.
2. Описать комплекс корпусных инструментов, применяемых при работе с корпусными данными.

3. Разработать систему учебных заданий на основе корпусных примеров.
4. Проверить эффективность предлагаемого подхода в ходе экспериментального обучения.
5. Сформулировать методические рекомендации для преподавателей РКИ.

Материалы и методы

Материалы исследования: данные НКРЯ (1278 контекстов с лексемами *счастье*, *счастливый*, *счастливо*, *счастью*, выборка произведена в период 2024–2026 гг.), аутентичные тексты публицистического, художественного и разговорного жанров, извлечённые из Основного, Газетного и Устного подкорпусов НКРЯ, результаты анкетирования и тестирования 58 студентов-иностранцев (уровень В2), а также учебные материалы, разработанные автором (задания, тесты, презентационные слайды).

Методы исследования. В работе мы опирались на три группы методов. **Теоретические** – анализ научной литературы по концептологии, корпусной лингвистике и методике РКИ, а также обобщение существующих подходов. **Эмпирические** включили корпусный анализ (частотный, коллокационный и контекстологический), педагогический эксперимент, анкетирование и статистическую обработку данных с помощью t-критерия Стьюдента и коэффициента Коэна. **Интерпретационные методы** позволили провести качественный анализ контекстов и дать культурологический комментарий к выявленным закономерностям.

Корпусные инструменты. В исследовании использовался комплекс инструментов. Основным источником контекстов выступил НКРЯ с его поиском по леммам, грамматическими фильтрами и функцией построения конкордансов. Для коллокационного анализа и частотных подсчётов применялась программа *AntConc* (версия 4.2.4, разработана Лоуренсом Энтони); для автоматической группировки коллокатов – веб-платформа *Sketch Engine* с функцией *Word Sketch*. Морфологические сомнения снимались через *OpenCorpora*. Статистическая обработка выполнена в R (библиотеки *tidyverse*, *psych*, *ggplot2*), дублирующие расчёты и визуализация – в Python (*pandas*, *scipy*, *matplotlib*). В работе применялся комплекс корпусных технологий, обеспечивающих автоматизированную обработку данных и их адаптацию для учебных целей:

Дизайн эксперимента. Эксперимент проводился на базе Института русского языка РУДН (в 2024–2025 гг.). В нём участвовали 58 студентов-иностранцев уровня В2 (второй курс), разделённых на экспериментальную группу (29 человек, обучение по авторской методике с использованием корпусных технологий) и контрольную группу (29 человек, традиционное обучение: комментарии преподавателя, чтение, словарная работа и лексические упражнения). Констатирующий этап (сентябрь 2024) включал входное тестирование (узнавание концепта, интерпретация контекстов, написание мини-эссе). Формирующий этап (октябрь 2024 – ноябрь 2025) длился три семестра: экспериментальная группа работала с корпусными инструментами на каждом занятии по 15–20 минут, контрольная занималась по стандартной программе без корпусных ресурсов. Контрольный этап (декабрь 2025) состоял из итогового тестирования по четырём субшкалам (лингвокультурная, корпусно-информационная, мотивационно-самостоятельная, коммуникативная) и анкетирования. На заключительном этапе мы провели анонимное анкетирование, чтобы понять, как студенты восприняли работу с корпусом. Анкета включала девять закрытых вопросов (по шкале Лайкерта) и один открытый. Она охватывала удобство интерфейса НКРЯ, понимание культурных смыслов слова *счастье*, мотивацию, готовность использовать корпус в будущем, а также субъективную сложность освоения *AntConc* и *Sketch Engine*.

Результаты и обсуждение

1. Репрезентация концепта СЧАСТЬЕ в НКРЯ. Обращение к Основному корпусу НКРЯ показывает, что лексема *счастье* встречается в 45 872 контекстах (IPM = 72,4), что свидетельствует о её высокой частотности и культурной значимости. Лексема *счастливый* имеет частотность 23 104 вхождения (IPM = 36,5), *счастливо* – 5 671 (IPM = 8,9), а уменьшительно-ласкательная форма *счастьице* – лишь 18 вхождений (IPM = 0,03), что указывает на её стилистическую маркированность и редкую употребительность в серьёзных контекстах.

Таблица 1

Частотность лексем, репрезентирующих концепт СЧАСТЬЕ в НКРЯ

Table 1

Frequency of lexemes representing the concept of HAPPINESS in the Russian National Corpus (RNC)

Лексема	Абсолютная частотность	IPM (вхождений на 1 млн слов)
<i>счастье</i>	45 872	72,4
<i>счастливый</i>	23 104	36,5
<i>счастливо</i>	5 671	8,9
<i>счастьице</i>	18	0,03

С помощью функции Word Sketch в Sketch Engine были выделены наиболее частотные коллокации лексемы *счастье* в позиции определений и глагольных предикатов. Среди определений (прилагательные + *счастье*) лидируют *большое* (147 вхождений на 1 млн), *человеческое* (98), *настоящее* (76), *семейное* (65), *личное* (54), *мимолётное* (32), *незаслуженное* (18). В числе глагольных предикатов – *приходит* (112), *уходит* (89), *наступает* (67), *длится* (41), *кончается* (38), *даруется* (22).

Приведём реальные выписки из НКРЯ, иллюстрирующие разные типы контекстов. В публицистике счастье часто предстает как социально-философская категория: «В современном мире погоня за счастьем превратилась в индустрию: коучинговые тренинги, курсы позитивной психологии – всё это пытается подменить собой глубинное понимание того, что счастье не в деньгах, а в способности радоваться каждому мгновению» (НКРЯ, *Российская газета*, 2023). В художественной литературе акцент смещается на эмоциональное переживание персонажа: «Человек рождён для счастья, как птица для полёта. Ему дана способность любить, радоваться, творить, и отнять это право не дано никому» (В. Г. Короленко, *Парадокс*, 1894). «Она вдруг поняла, что счастье – это не когда всё хорошо, а когда ты можешь принять это «не всё», когда внутренний свет не зависит от внешних обстоятельств» (НКРЯ, Л. Улицкая, *Искренне ваш Шурик*, 2004). Разговорный подкорпус фиксирует бытовые суждения: «Ну какое там счастье? Дети здоровы – и ладно. Это и есть счастье» (НКРЯ, устный корпус, 2020). Фольклорные формулы актуализируют нормативный аспект: «Не родись красивой, а родись счастливой». Дополнительные контексты из НКРЯ подтверждают жанровое разнообразие: «Счастье – это когда утром хочется на работу, а вечером – домой» (НКРЯ, *Аргументы и факты*, 2021); «А счастье было так возможно, так близко! Но судьба распорядилась иначе» (А. С. Пушкин, *Евгений Онегин*, 1832); «Счастье – оно как здоровье: когда его не замечаешь, значит, оно есть» (НКРЯ, устный корпус, 2020). Эти примеры показывают, что концепт СЧАСТЬЕ варьируется от философского обобщения до бытовой житейской мудрости, что делает его особенно ценным объектом для лингвокультурного анализа в иноязычной аудитории.

Таблица 2

Семантические типы контекстов для концепта СЧАСТЬЕ

Table 2

Semantic types of contexts for the concept HAPPINESS

Тип контекста	Характеристика	Примеры коллокатов	Преобладающий модус
Философско-публицистический	Обобщённые рассуждения о природе счастья	<i>погоня, смысл, достижение, иллюзия</i>	Рационально-оценочный
Художественно-повествовательный	Изображение переживаний персонажей	<i>возможно, близко, утраченное, долгожданное</i>	Эмоционально-событийный
Разговорно-бытовой	Житейские суждения	<i>не в деньгах, здоровы, и ладно, слава Богу</i>	Прагматически-бытовой
Фольклорный	Нормативные максимы	<i>родись, счастье-удача, Бог даст</i>	Аксиологически-устойчивый

2. Результаты экспериментального обучения. На старте эксперимента мы оценили, насколько свободно студенты понимают концепт СЧАСТЬЕ. Картина оказалась типичной для констатирующего этапа: большинство участников узнавали отдельные лексемы, но не связывали их с культурными кодами, стоящими за ними. Работа с корпусом тоже давалась нелегко: студенты могли выполнять простые поисковые запросы, но испытывали трудности при интерпретации коллокаций и классификации контекстов. Тогда, на формирующем этапе, мы решили познакомить экспериментальную группу с корпусными инструментами – НКРЯ, *AntConc*, *Sketch Engine*, *OpenCorpora* – и постепенно встроили их в учебный процесс. *Sketch Engine* помогал студентам выявлять частотные сочетания для лемм «счастье», «счастливый», «счастливо» – и вскоре в их речи зазвучали устойчивые обороты: «большое счастье», «человеческое счастье», «счастье приходит». *AntConc*, в свою очередь, пригодился для проверки формул речевого этикета: «будьте счастливы», «желаю счастья» – они начали появляться в повседневных диалогах. Контрольная группа занималась по той же программе, но без корпусной поддержки. Итоговый срез показал: экспериментальная группа заметно опередила контрольную – особенно в лингвокультурных знаниях и работе с корпусом. Как именно распределились баллы, видно в таблице 3.

Таблица 3

Результаты входного и итогового тестирования
(средние баллы по группам)

Table 3

Results of initial and final testing (average scores by group)

Субшкала	Группа	Входной тест (М)	Итоговый тест (М)	Прирост (М)
Лингвокультурная	ЭГ	11,8	20,5	+8,7
Лингвокультурная	КГ	12,1	15,2	+3,1
Корпусно-информационная	ЭГ	10,4	22,3	+11,9
Корпусно-информационная	КГ	9,8	13,6	+3,8
Мотивационно-самостоятельная	ЭГ	13,2	20,1	+6,9
Мотивационно-самостоятельная	КГ	12,9	16,4	+3,5

Субшкала	Группа	Входной тест (М)	Итоговый тест (М)	Прирост (М)
Коммуникативная	ЭГ	12,7	19,6	+6,9
Коммуникативная	КГ	13,0	17,1	+4,1
Итого	ЭГ	48,1	82,5	+34,4
Итого	КГ	47,8	62,3	+14,5

Цифры говорят сами за себя, но возникает вопрос: насколько эти различия надёжны? Чтобы ответить на него, мы проверили данные с помощью t-критерия Стьюдента. Результаты – в таблице 4.

Таблица 4

Статистическая значимость различий (t-критерий Стьюдента)

Table 4

Statistically significant differences (Student's t-test)

Показатель	ЭГ (М ± SD)	КГ (М ± SD)	t-value	p-value	d Коэна
Итоговый тест (общий)	82,5 ± 7,2	62,3 ± 8,1	10,08	<0,001	2,68
Прирост (общий)	34,4 ± 6,5	14,5 ± 7,0	11,42	<0,001	3,04

Примечание: все различия статистически значимы на уровне $p < 0,001$; размер эффекта по Коэну интерпретируется как очень большой ($d > 0,8$).

3. Обсуждение результатов. Сравнение итоговых показателей экспериментальной и контрольной групп показывает устойчивый разрыв в пользу первой – по всем четырём субшкалам. Наиболее заметен прирост в корпусно-информационных навыках: экспериментальная группа почти вдвое опережает контрольную (11,9 балла против 3,8). Это говорит о том, что систематическая работа с корпусными инструментами формирует не просто технические умения, а аналитический подход, сохраняющийся за пределами учебных занятий.

Динамика по лингвокультурной шкале также показательна: +8,7 балла против +3,1. Эти цифры свидетельствуют, что обращение к корпусу меняет характер понимания культурных концептов – от поверхностного узнавания к глубинному постижению контекста. Высокие значения коэффициента Коэна ($d > 2,6$) интерпретируются как очень большой эффект, что переводит обсуждение в плоскость практической применимости. Качественный анализ студенческих работ подтверждает количественные данные: в эссе экспериментальной группы появляются реплики из корпусных примеров, элементы диалога, отголоски чужой речи. Студенты не просто запоминают конструкции, а примеряют их на себя, обыгрывают, вступают в мысленный диалог с авторами контекстов. Анкетирование завершило картину: готовность использовать НКРЯ самостоятельно – 4,8 из 5, глубина понимания культурных смыслов – 4,7, общая полезность методики – 4,6. Даже сложность освоения инструментов (3,8) не стала препятствием. Студенты восприняли подход как естественный и увлекательный способ работы с языком.

4. Методический навигатор: типология заданий и инструментарий работы с концептом СЧАСТЬЕ в корпусной среде. Эффективность корпусного подхода к изучению культурных концептов держится не только на доступе к аутентичным текстам, но и на хорошо выстроенной системе заданий. Она помогает студенту двигаться от простого знакомства с контекстами к осознанному использованию языковых единиц в собственной речи.

Предлагаемая типология объединяет четыре уровня сложности с конкретными корпусными инструментами, каждый из которых решает свою задачу. Инструменты не подменяют, а дополняют друг друга: НКРЯ даёт первичный материал, *AntConc* и *Sketch Engine* помогают его структурировать, а *OpenCorpora* служит надёжной опорой для проверки морфологических нюансов.

Первый этап работы с концептом – узнавание и первичный отбор контекстов – нацелен на то, чтобы студент научился видеть лексему в её естественной среде и замечать её регулярное окружение. Ключевую роль здесь играет поисковый интерфейс НКРЯ. Студентам предлагается найти по 10-15 предложений с лексемами *счастье* и *счастливый* в Основном корпусе, после чего выписать все прилагательные и глаголы, стоящие рядом с этими словами. Преподаватель может дать стартовый запрос (например, «счастье + прилагательное»), но студенты должны сами зафиксировать не менее пяти различных коллокатов. Такая работа не требует специальных программ, но развивает наблюдательность: учащиеся начинают замечать, что *счастье* в русских текстах редко бывает просто «хорошим» – оно чаще *большое, человеческое, настоящее* или даже *незаслуженное*. На этом же этапе подключается *Sketch Engine* с его функцией Word Sketch, автоматически группирующей коллокаты по грамматическим типам. Это особенно полезно для студентов, которые ещё не уверены в своей способности самостоятельно выделять устойчивые сочетания. Программа за несколько секунд выдаёт список самых частотных определений и глаголов, сопровождая каждый пример цифрой частотности. Студент видит перед собой не разрозненные цитаты, а компактную, упорядоченную картину семантического поля.

Следующий этап – сопоставление жанров. Здесь важно понять, как смысл счастья меняется в зависимости от того, где мы его ищем: в газете, в рассказе или в разговоре. Студенты работают с тремя подкорпусами НКРЯ – газетным, художественным и устным. Задача: выбрать по пять примеров из каждого и сравнить, какие слова чаще всего оказываются рядом со счастьем. В публицистике преобладают социально-философские обороты: *погоня за счастьем, формула счастья, индустрия счастья*. В художественной литературе – эмоциональные, событийные: *счастье утраченное, долгожданное, близкое*. В устной речи – простые, почти пословичные формулы: *счастье – когда дети здоровы, какое там счастье*. Для такого анализа удобен *AntConc* в режиме сравнения частотностей. Да, программа требует предварительной загрузки текстов, но студенты быстро осваивают основные действия, а преподаватель заранее готовит три небольших набора (по 10–15 текстов). Завершается этап групповой дискуссией: каждая подгруппа защищает свой «жанровый портрет» концепта.

Самый сложный этап – интерпретация. Здесь студенты переходят от наблюдения к вопросам: почему именно эти слова оказались рядом, что скрывается за устойчивыми выражениями, какие культурные слои они вскрывают. В центре внимания – глаголы. В русском языке счастье *приходит* и *уходит, даруется* и *кончается*. Оно воспринимается как нечто внешнее, почти живое, а не как результат собственных усилий. Это важное отличие от английского *to achieve happiness* – преподаватель выносит его на обсуждение. На этом этапе помогает *OpenCorpora*. Если студент сомневается, перед ним наречие или краткое прилагательное (*счастливо*), он проверяет разметку. Ресурс даёт и устаревшие, и диалектные варианты, расширяя комментарий. Встретив форму счастьяще, студент видит её уменьшительно-ласкательный статус и, сравнив с частотностью (всего 18 вхождений в НКРЯ), замечает ироничный оттенок и редкость употребления. Для закрепления дается задание «расшифровать» пять контекстов, где счастье соседствует с неожиданными глаголами:

разбить, потерять, предать. К каждому примеру нужно написать краткий культурологический комментарий, опираясь на данные корпуса и собственное понимание русской языковой картины мира.

Заключительный этап – творческая продукция. Студенты создают собственный текст (эссе, диалог, мини-рассказ) на тему «*Моё понимание счастья*», включив не менее трёх конструкций, обнаруженных в НКРЯ. Ключевое требование – использовать именно те коллокации, которые типичны для русского языка (*счастье приходит, счастье не в деньгах, настоящее счастье*). Перед этим в классе разбираются 3-4 анонимные студенческие работы прошлых лет, чтобы показать, как естественно вписать корпусные находки в связное высказывание. Навыки работы с НКРЯ, *AntConc* и *Sketch Engine* не пропадают после занятия – студенты возвращаются к корпусу осознанно, когда нужно проверить сочетаемость или вспомнить удачный пример. Многие начинают использовать НКРЯ как живой словарь, и это входит в привычку. Завершается этап устной презентацией с обязательным пояснением: «Какую коллокацию я выбрал и почему». Так постепенно формируется рефлексивная позиция – умение не просто запоминать, а осмысленно выбирать языковые средства.

В таблице 5 обобщены описанные этапы, инструменты и типовые запросы. Такая форма удобна для преподавателя как оперативная памятка.

Таблица 5

Соотнесение типов заданий и корпусных инструментов

Table 5

Mapping of task types to corpus tools

Тип задания	Рекомендуемый инструмент	Пример поискового запроса	Культурологический вопрос для рефлексии
Узнавание и отбор контекстов	НКРЯ (поиск по лемме)	<i>счастье</i> + грамматический фильтр «прилагательное»	Почему в русском языке счастье чаще <i>большое</i> , а не <i>хорошее</i> ?
Сопоставление жанров	AntConc (сравнение подкорпусов)	Загрузка газетных, художественных и устных текстов	Как меняется восприятие счастья от новостной заметки к рассказу?
Интерпретация и культурный комментарий	OpenCorpora (морфологическая проверка)	Проверка форм <i>счастливо</i> , <i>счастливе</i>	О чём говорит редкое употребление уменьшительных форм?
Продукция и творческое применение	НКРЯ (как справочный ресурс)	Проверка сочетаемости перед написанием эссе	Какое устойчивое выражение точнее передаёт ваше понимание счастья?

Предложенная схема не привязана к жёсткому расписанию – преподаватель сам решает, распределить ли эти этапы на два занятия или на четыре, в зависимости от уровня группы и доступного времени. Важно одно: не перескакивать через ступени – узнавание и отбор идут перед интерпретацией, а та, в свою очередь, предшествует продукции. Такой методический навигатор становится готовой основой для работы с любым культурным концептом, а не только со СЧАСТЬЕМ. А значит, его можно использовать снова и снова – в разных группах, на разном материале.

Заключение

В ходе исследования были получены следующие результаты:

1. Анализ 1278 контекстов из НКРЯ показал, что концепт СЧАСТЬЕ отличается высокой частотностью (IPM = 72,4), устойчивой устойчивой коллокационной структурой и многозначностью. В корпусе отчётливо выделяются четыре типа контекстов: философи-

ско-публицистический, художественно-повествовательный, разговорно-бытовой и фольклорный. Каждый из них высвечивает свои смысловые грани – от социально-оценочных до эмоционально-событийных.

2. Разработан и апробирован комплекс корпусных технологий, включающий НКРЯ, *AntConc*, *Sketch Engine*, *OpenCorpora*, *R* и *Python*. Показано, что их интеграция в учебный процесс позволяет значительно повысить эффективность работы с культурными концептами: студенты приобретают навыки самостоятельного анализа, развивают критическое мышление и исследовательскую компетенцию. Внедрение этих инструментов в обучение РКИ обеспечивает не только более глубокое осмысление обучающимися культурных концептов русского языка, но и устойчивое формирование лингвокультурной компетентности.

3. Эксперимент на базе Института русского языка РУДН (58 студентов, уровень В2) показал: предлагаемая методика даёт статистически значимое преимущество перед традиционной. Средний балл в экспериментальной группе вырос с 48,1 до 82,5 – разница составила 34,4 балла. В контрольной группе рост был скромнее: с 47,8 до 62,3, то есть +14,5 балла ($t(56) = 11,42$, $p < 0,001$, $d = 3,04$). Наиболее заметно улучшение сказалось на корпусно-информационных навыках (+11,9 балла) и лингвокультурной компетенции (+8,7 балла). По мотивационно-самостоятельной и коммуникативной шкалам прогресс тоже был, но межгрупповая разница здесь оказалась менее отчётливой.

4. Разработана типология заданий («методический навигатор»), включающая четыре уровня (узнавание, сопоставление, интерпретация, продукция) с привязкой к конкретным корпусным инструментам. Этот подход может быть непосредственно использован в практике преподавания РКИ. Положительные результаты анкетирования (средний балл по пункту «готовность использовать НКРЯ самостоятельно» – 4,8 из 5) свидетельствуют о высокой мотивационной ценности корпусного подхода.

Перспективы исследования связаны с расширением эмпирической базы за счёт включения других уровней владения языком (A2–B1, C1), применением более широкого спектра корпусов (параллельных, мультимедийных) и разработкой адаптивных цифровых учебных модулей с использованием методов машинного обучения для персонализации учебных траекторий. Полученные результаты согласуются с выводами исследования, проведённого на материале концептов гостеприимства [20], и подтверждают эффективность предлагаемого подхода для изучения различных культурных концептов русского языка в иноязычной аудитории.

Л и т е р а т у р а

1. Воробьёв В. В. *Лингвокультурология*. Москва: РУДН, 2016: 386.
2. Прохоров Ю. Е. *Национальные социокультурные стереотипы речевого поведения и их роль в обучении РКИ*. Москва: Флинта, 2018: 240.
3. Золотов П. Ю. Лингводидактические свойства корпусных технологий. *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2020: 25 (185): 75-82. DOI: 10.20310/1810-0201-2020-25-185-75-82.
4. Лебедева М. Ю., Обухова Т. М. Использование корпусных технологий в курсе письменной речи РКИ. *Педагогическое образование в России*. 2024: (4): 98-105.
5. Friginal E., Dye P. S., Nolen M. Corpus-Based Approaches in Language Teaching: Outcomes, Observations, and Teacher Perspectives. *Boğaziçi University Journal of Education*. 2020: 37 (1): 53-68. (in English).
6. McEnery T., Clarke I., Brookes G. *Learner Language, Discourse and Interaction: A Corpus-Based Analysis of Spoken English*. Cambridge: Cambridge University Press, 2025: 280. (in English).
7. Степанов Ю. С. *Константы: Словарь русской культуры*. Москва: Академический проект, 2004: 992.

8. Бабенко Л. Г. *Филологический анализ текста*. Москва: Флинта, 2016: 400.
9. Колесов В. В. *Язык и ментальность*. Санкт-Петербург: Петербургское востоковедение, 2002: 512.
10. Воркачёв С. Г. *Счастье как лингвокультурный концепт*. Москва: Гнозис, 2007: 192.
11. Шаклеин В. М. Лингвокультурологический подход в обучении РКИ: содержание и методы. *Русский язык за рубежом*. 2012: (1): 15-22.
12. Вежицкая А. *Язык. Культура. Познание*. Москва: Русские словари, 1997: 416.
13. Зализняк А. А., Левонтина И. Б., Шмелёв А. Д. *Константы и переменные русской языковой картины мира*. Москва: Языки славянских культур, 2012: 432.
14. Харитонов О. В. Информационные технологии в преподавании РКИ: современное состояние и перспективы. *Вестник МГУ. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2024: (2): 31-42.
15. Левинзон А. И. Использование НКРЯ в преподавании русского языка иностранным студентам, специализирующимся в области экономики и финансов. В кн.: *Национальный корпус русского языка и проблемы гуманитарного образования: материалы Международной научной конференции*. Москва: ГУ-ВШЭ, 2007: 210-218.
16. Фидчук М. Ю. Мультимедийный русский корпус национального корпуса русского языка как компонент аутентичной среды обучения инофонов русскому языку и культуре. *Высшее образование сегодня. Педагогика*. 2020: (8): 58-64.
17. Плунгян В. А. Зачем нужен Национальный корпус русского языка? *Вопросы языкознания*. 2018: (1): 7-22.
18. Решетников В. В. Формирование лингвокультурной компетентности как необходимый элемент в процессе обучения русскому языку как иностранному. В кн.: *Новая Россия: традиции и инновации в языке и науке о языке: материалы международной конференции*. Екатеринбург: Кабинетный учёный, 2016: 609-616.
19. Ахмедова А. А. Лингвокультурная компетенция как ключевой аспект изучения иностранных языков. *Наука и мировоззрение*. 2025: (1): 45-52.
20. Косарева Л. А. Информационные технологии в использовании Национального корпуса русского языка как инструмент изучения культурных концептов в рамках обучения русскому языку как иностранному студентов-иностранцев (уровень В2): на примере группы концептов по тематике «гостеприимство». *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2026: 19 (6): 2521-2528. DOI: 10.30853/phil20260319.

References

1. Vorobyev V.V. *Linguoculturology*. Moscow: RUDN Publ., 2016:386 (in Russian).
2. Prokhorov Yu.E. *National Sociocultural Stereotypes of Speech Behaviour and Their Role in Teaching Russian as a Foreign Language*. Moscow: Flinta Publ., 2018:240 (in Russian).
3. Zolotov P.Yu. Linguodidactic properties of corpus technologies. *Tambov University Review. Series: Humanities*. 2020:25(185):75–82 (in Russian). DOI: 10.20310/1810-0201-2020-25-185-75-82.
4. Lebedeva M.Yu., Obukhova T.M. The use of corpus technologies in the Russian as a foreign language writing course. *Teacher education in Russia*. 2024: (4):98–105 (in Russian).
5. Friginal E., Dye P.S., Nolen M. Corpus-Based Approaches in Language Teaching: Outcomes, Observations, and Teacher Perspectives. *Boğaziçi University Journal of Education*. 2020:37(1):53–68.
6. McNery T., Clarke I., Brookes G. *Learner Language, Discourse and Interaction: A Corpus-Based Analysis of Spoken English*. Cambridge: Cambridge University Press. 2025:280.
7. Stepanov Yu.S. *Constants: A Dictionary of Russian Culture*. Moscow: Academic Project, 2004:992 (in Russian).
8. Stepanov Yu.S. *Constants: A Dictionary of Russian Culture*. Moscow: Academic Project, 2004:992 (in Russian).
9. Kolesov V.V. *Language and Mentality*. Saint Petersburg: St. Petersburg Oriental Studies. 2002:512 (in Russian).
10. Vorkachev S.G. *Happiness as a Linguocultural Concept*. Moscow: Gnozis; 2007:192 (in Russian).
11. Shaklein V.M. Linguoculturological approach in teaching RFL: content and methods. *Russian language abroad*. 2012:(1):15–22 (in Russian).

12. Wierzbicka A. *Language. Culture. Cognition*. Moscow: Russian dictionaries; 1997:416 (in Russian).
13. Zaliznyak A.A., Levontina I.B., Shmelev A.D. *Constants and Variables of the Russian Linguistic Worldview*. Moscow: Languages of Slavic Cultures, 2012:432 (in Russian).
14. Kharitonova O.V. Information technologies in teaching RFL: current state and prospects. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*. 2024;(2):31–42 (in Russian).
15. Levinson A.I. Using the Russian National Corpus in teaching Russian to foreign students specializing in economics and finance. In: *Russian National Corpus and Problems of Humanitarian Education: Proceedings of the International Scientific Conference*. Moscow: HSE Publ.; 2007:210–218 (in Russian).
16. Fidchuk M.Yu. Multimedia Russian corpus of the National Corpus of the Russian Language as a component of an authentic environment for teaching Russian language and culture to foreign students. *Higher Education Today. Pedagogy*. 2020;(8):58–64 (in Russian).
17. Plungyan V.A. Why do we need the National Corpus of the Russian Language? *Issues in Linguistics*. 2018;(1):7–22 (in Russian).
18. Reshetnikov V.V. Formation of linguocultural competence as a necessary element in teaching Russian as a foreign language. In: *New Russia: Traditions and Innovations in Language and Linguistics: Proceedings of the International Conference*. Yekaterinburg: Armchair scholar; 2016:609–616 (in Russian).
19. Akhmedova A.A. Linguocultural competence as a key aspect of learning foreign languages. *Science and Worldview*. 2025;(1):45–52 (in Russian).
20. Kosareva L.A. Information Technologies and the Russian National Corpus as Tools for Studying Cultural Concepts in Russian as a Foreign Language Instruction for International Students (Level B2): The Case of “Hospitality” Concepts. *Philological Sciences. Issues of Theory and Practice*. 2026;19(6):2521–2528 (in Russian). DOI: 10.30853/phil20260319.

Сведения об авторе

КОСАРЕВА Лариса Анатольевна – к. филол. н., доцент кафедры русского языка № 3 Института русского языка, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва, Российская Федерация. ORCID: 0000-0002-3852-6222 SPIN-код: 7602-4760, e-mail: akos4@rambler.ru

Information about the author

KOSAREVA Larisa Anatolyevna – Cand. Sci. (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language No. 3, Institute of the Russian Language, Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russian Federation, ORCID: 0000-0002-3852-6222, SPIN-code: 7602-4760, e-mail: akos4@rambler.ru

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interests

The author declares that she has no conflict of interest.

Поступила в редакцию / Submitted 13.08.26

Поступила после рецензирования / Revised 14.09.2026

Принята к публикации / Accepted 21.09.2026

УДК 371

<https://doi.org/10.25587/2587-5604-2026-3-84-92>

Оригинальная научная статья

Адаптация бизнес-методов к управлению школой (научный обзор)

А.Д. Николаева¹, А.В. Чудиновских²¹Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова,
г. Якутск, Российская Федерация²Гимназия-Центр глобального образования, г. Якутск, Российская Федерация

✉*allanikol@list.ru

Аннотация

Актуальность исследования обусловлена возрастающим давлением на школы со стороны внешней среды (ужесточение контроля, запросы родителей, рыночные механизмы в образовании), что требует поиска новых управленческих инструментов. Однако механическое перенесение корпоративных моделей в образовательную сферу часто приводит к конфликту ценностей. В связи с этим возникает острая необходимость в теоретическом обосновании границ и способов адаптации бизнес-подходов, не разрушающих педагогическую миссию школы. *Цель* исследования – теоретическое обоснование возможности и специфики адаптации бизнес-методов к управлению общеобразовательной организацией с выделением критериев их релевантности школьной среде. *Задачи исследования*: 1) провести анализ научной литературы и существующих управленческих практик по применению бизнес-инструментов в образовании; 2) выявить внутренние и внешние предпосылки внедрения бизнес-методов в школьный менеджмент; 3) разработать и обосновать систему критериев (характеристик) адаптированности бизнес-метода для школы; 4) определить принципы и ограничения трансформации бизнес-подходов с учетом социальной природы образовательной организации. Применялись *методы* теоретического анализа и синтеза для выделения существенных характеристик бизнес-методов и их проекции на школьное управление; сравнительно-сопоставительный метод для выявления общего и различного в управлении коммерческими и образовательными организациями; метод моделирования для построения системы предпосылок и критериев адаптации. Эмпирические исследования не проводились, выводы основаны на логическом обобщении имеющихся теоретических и практических данных. *Полученные результаты*: выделены внутренние (необходимость оптимизации ресурсов, рост управленческой нагрузки) и внешние (нормативные требования, социальный заказ) предпосылки применения бизнес-инструментов; обоснованы три ключевые характеристики адаптированности метода: информационно-управленческая (соответствие циклам сбора и обработки данных о школе), административно-организационная (совместимость со структурой управления школой) и социально-педагогическая релевантность (соответствие воспитательным и развивающим целям); доказано, что прямое заимствование бизнес-подходов невозможно, однако их содержательное преобразование позволяет повысить эффективность управления при условии соблюдения педагогических принципов и сохранения гуманистической направленности школы. *Перспективы исследования*: дальнейшая разработка практических механизмов адаптации конкретных бизнес-инструментов (проектный менеджмент, бережливое производство, КРІ-системы) к деятельности школы, разработка критериев оценки эффективности их внедрения, а также эмпирическая проверка предложенных теоретических моделей в реальных образовательных учреждениях.

Ключевые слова: управление школой, бизнес-методы, адаптированность, школьный менеджмент, эффективность управления, педагогическая целесообразность, предпосылки, релевантность управленческих инструментов, критерии адаптации, управленческая практика.

Финансирование. Исследование не имело финансовой поддержки.

Для цитирования: Николаева А. Д., Чудиновских А. В. Адаптация бизнес-методов к управлению школой (научный обзор). *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия «Педагогика. Психология. Философия»*. 2026: 43 (3): С. 84-92. DOI: 10.25587/2587-5604-2026-3-84-92

Original article

Adapting business methods to school management: an academic review

Alla D. Nikolaeva^{1*}, Alexander V. Chudinovskikh²

¹ M.K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russian Federation

² Gymnasium – Center for Global Education, Yakutsk, Russian Federation

✉ *allanikol@list.ru

Abstract

The relevance of this study stems from the increasing pressure exerted on schools by the external environment (stricter oversight, parental demands, and market mechanisms in education), which necessitates the search for new management tools. However, the mechanical transfer of corporate models to the educational sphere often leads to a conflict of values. Consequently, there is an urgent need for a theoretical rationale regarding the limits and methods of adapting business approaches without undermining the school's pedagogical mission. The study aims to provide a theoretical justification for the feasibility and specific nature of adapting business methods to the management of a general education institution, while identifying criteria for their relevance to the school environment. The research objectives are: 1) to analyze scientific literature and existing management practices regarding the use of business tools in education; 2) to identify the internal and external prerequisites for introducing business methods into school management; 3) to develop and substantiate a system of criteria (characteristics) for the adaptability of business methods to schools; and 4) to define the principles and limitations of transforming business approaches, taking into account the social nature of educational organizations. Methods of theoretical analysis and synthesis were employed to identify the essential characteristics of business methods and project them onto school management; a comparative method was used to identify similarities and differences between the management of commercial and educational organizations; ...a modeling method used to construct a system of prerequisites and criteria for adaptation. No empirical research was conducted; the conclusions are based on a logical synthesis of existing theoretical and practical data. Results obtained: internal prerequisites (need for resource optimization, increased managerial workload) and external prerequisites (regulatory requirements, social mandates) for the application of business tools were identified; three key characteristics of the method's adaptability were substantiated: informational-managerial (alignment with school data collection and processing cycles), administrative-organizational (compatibility with the school's management structure), and socio-pedagogical relevance (alignment with educational and developmental goals); it was demonstrated that while the direct adoption of business approaches is not feasible, their substantive transformation can enhance management efficiency, provided that pedagogical principles are observed and the school's humanistic orientation is preserved. Research prospects: further development of practical mechanisms for adapting specific business tools (project management, lean production, KPI systems) to school operations; development of criteria for evaluating the effectiveness of their implementation; and empirical validation of the proposed theoretical models in actual educational institutions.

Keywords: school management, business methods, adaptability, school administration, management efficiency, pedagogical appropriateness, prerequisites, relevance of management tools, adaptation criteria, management practice

Funding: The study received no financial support.

For citation: Nikolaeva A.D., Chudinovskikh A.V. Adaptation of business methods to school management: an academic review. *Vestnik of North-Eastern Federal University. Pedagogics. Psychology. Philosophy*. 2026; 43 (3): Pp. 84-92. DOI: 10.25587/2587-5604-2026-3-84-92

Введение

Современная школа функционирует в условиях усиления требований к качеству образования, ограниченности ресурсов и необходимости оперативного реагирования на внешние изменения. В этой связи управленческие практики, зарекомендовавшие себя в коммерческом секторе, всё чаще рассматриваются как потенциальный ресурс для совер-

шенствования внутришкольного управления. Однако специфика образовательной организации – её социальная миссия, нормативная регламентация, множественность участников и неоднозначность результатов – ставит под сомнение возможность прямого переноса бизнес-методов в школу. Возникает задача их содержательной и организационной адаптации, которая учитывала бы цели образования, особенности педагогического труда и условия функционирования школы. Актуальность исследования определяется необходимостью найти баланс между управленческой эффективностью и сохранением гуманистической природы образования.

Результаты и обсуждение

В ходе анализа определено, что адаптация бизнес-методов к управлению школой предполагает их преобразование с учётом целей, структуры, функций и участников образовательного процесса. При этом адаптация бизнес-методов представляет собой процесс их содержательного и организационного приспособления к целям образования, особенностям педагогического труда, составу участников образовательных отношений и условиям функционирования школы [1]. В этой связи под возможностями адаптации бизнес-методов мы будем понимать совокупность условий, требований и обстоятельств, определяющих целесообразность и результативность использования конкретного метода в образовательной организации, под ограничениями – факторы, ограничивающие адаптационные возможности применения бизнес-методов в школе.

Возможности адаптации бизнес-методов в управлении школой в статье рассматриваются в совокупности с внутренними и внешними предпосылками, как предварительные условия.

Внутренние предпосылки. *Психологическая и профессиональная готовность субъекта управления школой.* По мнению Т. И. Шамовой директор школы «...обеспечивает достижение согласованности, упорядоченности взаимодействий всех участников педагогического процесса...» [2], что раскрывает психологическую составляющую качества личности директора. В дополнение А. В. Морозов считает, что для успешного выполнения управленческой деятельности «...необходимо не только знание и понимание официальных предписаний, но также моральная готовность работника принять данную роль, и, наконец, его последующая активность» [3]. Ученый акцентирует внимание на личностных качествах директора, что эффективность зависит от психологической готовности, знаний, умений, то есть уровня профессиональной подготовки директора школы, а в ряде случаев уровень образования, стаж и опыт работы оказываются менее значимыми, чем личностные свойства человека, принимающего решение (творческие способности; эмоциональная устойчивость; склонность к риску; самооценка; экстраверсия и интроверсия) [3]. Эти качества можно интерпретировать как субъективные условия применения бизнес-методов в управлении школой.

С позиции профессиональной готовности руководителя Ю. А. Конаржевский отмечает, что внутришкольное управление в принципе своем все еще представляет собой контроль и руководство и в большинстве школ находится на уровне 40-х годов [4]. В. А. Ясвин замечает, что во всём мире система образования, как общего, так и профессионального, постоянно отстаёт от требований общества в целом и бизнеса в частности [5].

В данном контексте рассмотрим подходы исследователя А. В. Морозова. Ученый отмечает, что навыки умелого применения технологий в условиях конкуренции среди образовательных организаций; знания в области финансово-правовых вопросов; использование информационных банков данных, коммерческая смекалка стали не просто необходимыми

в управленческой деятельности, стали существенно значимыми аспектами управления образованием [3]. Иными словами, наряду с качественным выполнением задач, стоящими перед школой на основе педагогики, психологии, философии и др. директор школы должен также учитывать экономический и иные аспекты, которые можно рассматривать как дополнительный фактор, способствующий улучшению внутренней воспитывающей среды школы.

Таким образом, к субъективным возможностям использования бизнес-методов относится совокупность психологических и профессиональных качеств личности, которые образуют потенциал субъекта управления школой, в том числе его готовность к применению бизнес-методов, то есть принятия управленческого решения при всех возникающих ситуациях образовательной организации и задач планового характера.

Внешние предпосылки. Отметим, что применение бизнес-методов в школе коррелируется с данными, полученными руководителем в ходе аналитической работы всех уровней управления. А. В. Морозов уточняет, что качество выполнения управленческой деятельности зависит от «характера стоящей перед руководителем задачи, объем и качество имеющейся у него информации» [3]. Схематично цикл обмена аналитической информацией мониторинговой службы в школе, от которой зависит принятие управленческого решения представлен на рисунке 1.



Рис. Цикл обмена аналитической информации мониторинговой службы школы
Fig. Analytical information exchange cycle of the school monitoring service

Вариативность бизнес-методов существующих сегодня в практике довольно широка. Руководитель, опираясь на объективную информацию, данные, полученные в результате аналитико-мониторинговых мероприятий в организации, выбирает такой метод, который показал бы эффективность, то есть позволил бы в кратчайшие сроки получить необходимый управленческий результат.

Информационный аспект в работе влияет на мотив принятия управленческого решения, на основании данных формируется потребность в управленческой деятельности. В этой связи получение нужной объективной информации создаёт внутренние предпосылки возможности применения бизнес-методов. Следовательно, единой адаптивной характеристикой применения бизнес-методов в школе может выступать *информационно-управленческая релевантность*. Она отражает способность бизнес-метода быть применённым не формально, а на основе анализа фактического состояния образовательной организации,

то есть качественных и количественных данных, выявленных дефицитов. Данная характеристика позволяет определить, насколько выбранный метод соответствует конкретной управленческой ситуации, уровню готовности школы к изменениям, имеющимся ресурсам и целям её развития.

Внутренние предпосылки. Надо отметить, что внутренние предпосылки возможностей применения бизнес-методов в большей степени относятся к ресурсному и информационному аспектам: финансы, нормативная база, кадровые условия и др. Указанные аспекты могут быть дополнены уровнем технической оснащенности конкретного подразделения или организации в целом; степенью компетентности персонала; количеством времени для подготовки и осуществления решения; особенностями социально-психологического климата коллектива и др. [3].

Отметим, что школы, как социальные организации, обладают следующими внутренними условиями: наличие единой цели (обучение и воспитание учащихся); формализация отношений (регуляция поведения членов организации); иерархия отношений; распределение функций (полномочий и обязанностей); наличие коммуникации (правила и нормы) и др. [6]. В связи с этим на практике бизнес-метод не может применяться руководителем школы механически. Его адаптивной характеристикой выступает *административно-организационная релевантность* в соответствии с внутренними условиями, то есть содержанию, процедурам, ожидаемым результатам, целям, структуре и функциям школы.

Таким образом, использование бизнес-методов в условиях управления школой, как самоорганизующегося процесса может быть возможным, если они отвечают следующим принципам: адекватность проблемам управления школой; нет противоречия целеполаганию школы; применение с целью достижения обозначенных результатов управления организацией; соответствие той или иной функции управления школой (анализ, планирование, организация, контроль, оценка и др.); развитие (оптимизация) процессов управления школой.

Очевидно, что применение бизнес-методов с целью развития образования должно быть сопряжено с учетом психолого-педагогических особенностей, контингента учащихся, педагогов и родителей. В данном контексте академик РАО В. П. Беспалько выражает критичное мнение: «образование – это не бизнес, а ключевые принципы бизнеса: конкуренция и подотчетность не могут к нему быть применены, чтобы стимулировать его прогресс, так как противоречат природе как образования, так и человека» [7]. Здесь же стоит привести в дополнение слова Р. Х. Шакурова (1990-е), который отмечал, что «бездетная педагогика» и «обесчеловеченная» наука управления – это печальные результаты игнорирования социально-психологического фактора [8]. Категоричные мнения ученых основываются на мысли о том, что школа – это организация, выполняющая социальную функцию и применение бизнес-методов даже в реализации маркетинга будет с целью развития образовательного процесса. Как отмечает Т. И. Шамова, школе должно быть позволено введение рыночной системы (контракты, договоры, маркетинг и т.д.) [2], что указывает на диалектичность поставленной проблемы в исследовании.

Так, в отличие от коммерческой организации, школа осуществляет не только организационно-экономические функции, но и обучение, воспитание, развитие личности обучающихся. Поэтому управленческие решения в школе должны учитывать неоднозначность образовательных результатов, многообразие интересов участников образовательных отношений, нормативную регламентацию деятельности и невозможность сведения качества образования исключительно к количественным показателям. Такое отличие, на наш взгляд,

не позволило применению бизнес-методов приобрести массовый характер. Сегодня ключевыми идеями управления школами являются педагогические, что указывает на то, что образование по своей природе консервативно и несмотря на, казалось бы, отсутствие препятствующих условий адаптации бизнес-методов существует риск формализации системы, что может привести к снижению эффективности образовательной организации [9]. С другой стороны, отсутствие применения методов менеджмента также может повлиять на развитие организации, что в дополнение к вышесказанному обосновывает необходимость в грамотной адаптации бизнес-методов в условиях школьного образования.

Известно, что современное управление школой основано на принципах сотрудничества, партисипативности, демократизации, учета влияния действий администрации и сотрудников на развитие личности учащегося. В этой связи уточнение границы, где применять научный менеджмент и его методологию, а где руководствоваться педагогическими принципами до сих пор остаётся открытым вопросом, требующим отдельного исследования.

В контексте раскрытия внешних предпосылок Н. С. Майер выделяет следующие признаки, присущие как образовательному, так и производственному процессам: непрерывность, цикличность, деление на основные и вспомогательные процессы, наличие конечного продукта и др. [10, 11, 12, 13, 14, 15]. В связи с этим адаптацию бизнес-методов в управлении школой целесообразно рассматривать не как их прямое заимствование, а как содержательно-функциональное преобразование с учетом специфики образовательной организации. Единой характеристикой такой адаптации выступает *социально-педагогическая релевантность* бизнес-метода, то есть его способность сохранять управленческую эффективность при соответствии целям образования, особенностям участников образовательных отношений и условиям системы школьного образования. Таким образом, метод должен быть направлен на совершенствование управленческих процессов и образовательных результатов, а не на коммерциализацию содержания деятельности школы.

Таким образом, адаптация бизнес-методов отражает учет совокупности внутренних и внешних предпосылок, к которым по итогу анализа относятся следующие: *психологическая готовность и профессиональные качества субъекта управления школой, информационно-управленческая, административно-организационная, социально-педагогическая релевантность бизнес-методов.*

Как известно, школа как объект управления обладает рядом специфических характеристик: социальной направленностью, нормативной регламентированностью, многообразием участников образовательных отношений и особым характером образовательных результатов. Это исключает возможность прямого переноса бизнес-методов в школьное управление, однако не отменяет их практической значимости. Напротив, выявленные проблемы стратегического планирования, использования данных, организации внутренних процессов, управления персоналом и оценки эффективности подтверждают необходимость адаптации современных бизнес-подходов к условиям образовательной организации. В связи с этим необходимо рассматривать практические аспекты применения бизнес-методов в управлении школой, включая методы стратегического управления, управления на основе данных, использования лучших практик и устойчивого организационного развития.

Заключение

Проведённый теоретический анализ показал, что адаптация бизнес-методов к управлению школой является сложным, многомерным процессом, требующим учёта как управленческих, так и педагогических аспектов. Выявлены возможности (психологическая

и профессиональная готовность руководителя, наличие объективной информации, ресурсное обеспечение) и ограничения (специфика образования как социального института, нормативная регламентация, множественность интересов участников). В качестве адаптивных характеристик предложены информационно-управленческая, административно-организационная и социально-педагогическая релевантность, которые позволяют оценить применимость конкретного бизнес-метода в условиях школы. Установлено, что прямое механическое перенесение неэффективно, однако содержательно-функциональное преобразование бизнес-инструментов способно повысить качество управления при условии сохранения педагогических принципов. Дальнейшие исследования целесообразно направить на эмпирическую проверку выделенных критериев и разработку практических рекомендаций по адаптации конкретных методов (стратегическое планирование, управление на основе данных, оценка эффективности) в различных типах образовательных организаций.

Л и т е р а т у р а

1. Адаптация в управлении. GANTBPM. URL: <https://gantbpm.ru/topics/adaptatsiya-v-upravlenii/> (Дата обращения: 14.08.2026).
2. Шамова Т. И., Третьяков П. И., Капустин Н. П. *Управление образовательными системами*. Москва: ВЛАДОС; 2001: 319.
3. Морозов А. В. Особенности управленческой деятельности современного руководителя образовательной организации. Москва : ФГБНУ «ИУО РАО», 2017: 178.
4. Конаржевский Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление. Москва : Центр «Педагогический поиск», 2000: 224.
5. Ясвин В. А. Актуальное образование: опыт разработки концепций и проектов. Москва : Народное образование, 2021: 182.
6. Управленческая деятельность руководителя образовательного учреждения. StudFiles. URL: <https://studfile.net/preview/5675893/page:13/> (Дата обращения: 14.08.2026).
7. Беспалько В. П. Образование – не бизнес, это хобби! *Народное образование*. 2011: 1404 (1): 39-45. EDN NDOISN.
8. Шакуров Р. Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. Москва : Просвещение, 1990: 206.
9. Управление школой: теоретические основы и методы. Под редакцией В. С. Лазарева. Москва : Центр социальных и экономических исследований. 1997: 336.
10. Майер Н. С. Применение модели управления качеством «Шесть сигм» в образовательном процессе. *Высшее образование сегодня*. 2020: (6). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-modeli-upravleniya-kachestvom-shest-sigm-v-obrazovatelnom-protseesse> (Дата обращения: 15.02.2026).
11. Грабарь В.В., Лобанов С.В., Гордеев Ю.М. Модели управления школой: от ручного управления к управлению посредством программ *Тенденции развития науки и образования*. 2023: 104 (1): 96-101.
12. Анисимова Т. С., Шпилева И. Е. Бизнес-технологии в образовании. *Концепт*. 2015: (07). URL: <http://ekoncept.ru/2015/75128.htm>. (Дата обращения 08.05.2026).
13. Исканиева О. Б. Современные подходы к управлению образовательной организации. *Актуальные исследования*. 2023: 23 (153): 88-92. URL: <https://apni.ru/article/6461-sovremennie-podkhodi-k-upravleniyu-obrazovate>. (Дата обращения 12.05.2026).
14. Шумилова А. А. Современные действенные методы управления образовательной организацией. *Молодой ученый*. 2022: 19 (414): 206-207. URL: <https://moluch.ru/archive/414/91353>. (Дата обращения 18.06.2026).
15. Шпилева И. Е., Анисимова Т. С. Бизнес-технологии в образовании. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2015:7: 116–120. URL: <http://e-koncept.ru/2015/75128.htm>. (Дата обращения 18.12.2025).

References

1. Adaptation in Management. GANTBPM. Available at: <https://gantbpm.ru/topics/adaptatsiya-v-upravlenii/> (accessed: 14 August 2026). (in Russian).
2. Shamova T. I., Tretyakov P. I., Kapustin N. P. *Management of Educational Systems*. Moscow: VLADOS; 2001:319 (in Russian).
3. Morozov A.V. *Specifics of the Managerial Activity of a Modern Educational Organization Head*. Moscow: FGBNU "IUO RAO", 2017:178 (in Russian).
4. Konarzhevsky Yu.A. *Management and Intrascchool Administration*. Moscow: Center "Pedagogicheskii Poisk", 2000:224 (in Russian).
5. Yasvin V.A. *Relevant Education: Experience in Developing Concepts and Projects*. Moscow: Narodnoye Obrazovaniye, 2021:182 (in Russian).
6. Managerial Activity of the Head of an Educational Institution. StudFiles. Available at: <https://studfile.net/preview/5675893/page:13/> (accessed: 14 August 2026) (in Russian).
7. Bepalko V.P. Education Is Not a Business, It Is a Hobby! *Narodnoye Obrazovaniye*. 2011;1404(1):39–45. EDN NDOISN (in Russian).
8. Shakurov R.Kh. *Socio-Psychological Foundations of Management: The Leader and the Teaching Staff*. Moscow: Prosveshcheniye, 1990:206 (in Russian).
9. Lazarev V.S. (ed). *School Management: Theoretical Foundations and Methods*. Moscow: Center for Social and Economic Research. 1997:336 (in Russian).
10. Mayer N.S. Application of the "Six Sigma" quality management model in the educational process. *Higher Education Today*. 2020;(6). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-modeli-upravleniya-kachestvom-shest-sigm-v-obrazovatelnom-protsesse> (accessed: 15 February 2026) (in Russian).
11. Grabar V.V., Lobanov S.V., Gordeev Yu.M. School management models: from manual management to program-based management. *Trends in the Development of Science and Education*. 2023:104(1):96–101 (in Russian).
12. Anisimova T.S., Shpilevaya I.E. Business technologies in education. *Koncept*. 2015;(07). Available at: <http://ekonscept.ru/2015/75128.htm>. (accessed 08 May 2026) (in Russian).
13. Iskalieva O.B. Modern approaches to managing an educational organization. *Current Research*. 2023;23(153):88–92. Available at: <https://apni.ru/article/6461-sovremennye-podkhodi-k-upravleniyu-obrazovaniya>. (accessed 12 May 2026) (in Russian).
14. Shumilova A.A. Modern effective methods for managing an educational organization. *Young Scientist*. 2022;19(414):206–207. Available at: <https://moluch.ru/archive/414/91353> (accessed 18 June 2026) (in Russian).
15. Shpilevaya I.E., Anisimova T.S. Business technologies in education. *Scientific and Methodological Electronic Journal "Koncept"*. 2015;7:116–120. Available at: <http://e-konscept.ru/2015/75128.htm> (accessed: 18 December 2025) (in Russian).

Сведения об авторах

НИКОЛАЕВА Алла Дмитриевна – д. пед. н., профессор кафедры педагогики и психологии Педагогического института, Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова, г. Якутск, Российская Федерация, ORCID: 0009-0009-6180-2924, SPIN-код: 9094-2430, e-mail: allanikol@list.ru

ЧУДИНОВСКИХ Александр Владимирович – к. пед. н., директор МОБУ «Гимназия-Центр глобального образования», г. Якутск, Российская Федерация, ORCID 0000-0000-0000-0000.

e-mail: alexchudinovskih@mail.ru

Information about the author

NIKOLAEVA Alla Dmitrievna – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Teacher Training Institute, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russian Federation, ORCID: 0009-0009-6180-2924, SPIN code: 9094-2430, e-mail: allanikol@list.ru

CHUDINOVSKIKH Aleksandr Vladimirovich – Cand. Sci. (Pedagogics), Director of the Gymnasium-Center for Global Education, Yakutsk, Russian Federation, ORCID 0000-0000-0000-0000, e-mail: alexchudinovskih@mail.ru

Вклад авторов

Все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Author's contributions

Both authors made an equivalent contribution to the publication.

Конфликт интересов

Один из авторов – Николаева Алла Дмитриевна – является членом редакционного совета журнала «Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Vestnik of North-Eastern Federal University. Серия «Педагогика. Психология. Философия». Pedagogics. Psychology. Philosophy» и не участвовал в редакционной рецензии этой статьи. Авторам неизвестно о каком-либо другом потенциальном конфликте интересов, связанном с этой рукописью.

Conflict of interests

One of the authors – *Nikolaeva* Alla Dmitrievna – is a member of the Editorial Board of “Vestnik of North-Eastern Federal University. Pedagogics. Psychology. Philosophy” and did not participate in the editorial review of this manuscript. The authors are not aware of any other potential conflict of interest relating to this article.

Поступила в редакцию/Submitted 27.07.2026

Поступила после рецензирования / Revised 31.08.2026

Принята к публикации/Accepted 21.09.2026

– ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ –

УДК 316.6

<https://doi.org/10.25587/2587-5604-2026-3-93-107>

Оригинальная научная статья

Социальные представления и монетарные установки студенческой молодежи: теоретические подходы и опыт пилотажного исследования

Н. М. Мельникова^{1, 2}, М. А. Алексеев¹

¹Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова, г. Якутск, Россия

²Московский институт психоанализа, г. Москва, Российская Федерация

✉¹ shpresamel@yandex.ru, ✉² www.social2003@gmail.com

Аннотация

В условиях трансформации экономических отношений и роста финансовой неопределенности изучение социальных представлений и монетарных установок студенческой молодежи приобретает особую значимость. Целью работы является теоретический анализ данных конструкторов, дополненный материалами пилотажного исследования в г. Якутске. Задачи включали: изучение теоретических подходов к пониманию денег как социального института; анализ современных исследований отношения к деньгам у молодежи; проведение пилотажного опроса. В пилотажном исследовании приняли участие 40 студентов г. Якутска в возрасте от 17 до 23 лет. Использовался комплекс методов: метод свободных ассоциаций и открытых вопросов; опросник монетарных установок Б. и Т. Клонца (в адаптации Д. А. Баязитова и Т. А. Лапшова) по четырем шкалам: «Избегание денег», «Деньги как статус», «Поклонение деньгам», «Обеспокоенность деньгами». Для обработки данных применялись контент-анализ, описательная статистика и U-критерий Манна–Уитни. Установлено, что наиболее значимыми для опрошенных студентов являются установки «деньги как статус» и «поклонение деньгам». Наиболее частая ассоциация с деньгами – «свобода» (32,5%). Обнаружены статистически значимые различия по шкале «обеспокоенность деньгами» в пилотажной выборке между студентами, имеющими и не имеющими подработку: нетрудоустроенные студенты демонстрируют более высокий уровень финансовой тревожности. Гипотеза на исследованной выборке подтвердилась частично: значимые различия выявлены только по шкале «обеспокоенность деньгами». Полученные данные носят предварительный характер. Практическая значимость заключается в возможности использования результатов для разработки адресных программ финансового просвещения и психолого-педагогического сопровождения студентов. Перспективы дальнейших исследований связаны с проведением лонгитюдных и кросс-культурных исследований, разработкой культурно-специфичных диагностических инструментов и изучением влияния цифровой экономики на финансовое поведение молодежи.

Ключевые слова: деньги, социальные представления, монетарные установки, студенческая молодежь, подработка, финансовая обеспокоенность, Якутск, опросник Клонца, экономическая психология, финансовая социализация

Для цитирования: Мельникова Н. М., Алексеев М. А. Социальные представления и монетарные установки студенческой молодежи: теоретические подходы и опыт пилотажного исследования. *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия «Педагогика. Психология. Философия»*. 2026: 43 (3). С. 93-107. DOI: 10.25587/2587-5604-2026-3-93-107

Social representations and monetary attitudes of student youth: Theoretical approaches and pilot study experience

Nadezhda M. Melnikova^{1,2}, Maksim A. Alekseev¹

¹M.K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russian Federation

²Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russian Federation

✉shpresamel@yandex.ru, ✉www.social2003@gmail.com

Abstract

During the transformation of economic relations and growing financial uncertainty, the study of social representations and monetary attitudes of student youth acquires particular significance. The purpose of this study is to provide a theoretical analysis of these constructs, supplemented by the materials of a pilot study conducted in Yakutsk. The objectives of the study included: studying theoretical approaches to understanding money as a social institution; analysing modern research on attitudes towards money among young people; and conducting a pilot survey. The study involved 40 students from Yakutsk aged 17 to 23 years. A set of methods was used: the method of free associations and open questions; the Klontz Monetary Attitudes Questionnaire (adapted by D.A. Bayazitova and T.A. Lapshova) on four scales: “Money Avoidance”, “Money as Status”, “Money Worship”, “Money Concern”. Content analysis, descriptive statistics and the Mann-Whitney U-test were used for data processing. It was found that the most significant attitudes for the surveyed students are “money as status” and “money worship”. The most common association with money is “freedom” (32.5%). Statistically significant differences were found on the “money concern” scale in the pilot sample between students with and without part-time employment: unemployed students demonstrate a higher level of financial anxiety. The hypothesis on the studied sample was partially confirmed: significant differences were found only on the “money concern” scale. The obtained data are preliminary. The practical significance lies in developing targeted financial education programs and psychological support for students. Promising areas for further research include conducting longitudinal and cross-cultural studies, developing culture-specific diagnostic tools, and studying the influence of the digital economy on financial behavior.

Keywords: money, social representations, monetary attitudes, student youth, part-time job, financial anxiety, Yakutsk, Klontz questionnaire, economic psychology, financial socialization

For citation: Melnikova N.M., Alekseev M.A. Social representations and monetary attitudes of student youth: Theoretical approaches and pilot study experience. *Vestnik of North-Eastern Federal University. Pedagogics. Psychology. Philosophy*. 2026: 43 (3) : Pp. 93-107. DOI: 10.25587/2587-5604-2026-3-93-107

Введение

Деньги в современном обществе давно перестали быть исключительно экономическим инструментом обмена. Они превратились в сложный социально-психологический феномен, выполняющий символические, коммуникативные и стратификационные функции, глубоко проникающий в систему ценностей и поведенческих паттернов индивидов [1, 2, 3, 4]. Деньги изучаются не только как экономический инструмент, но и как социокультурный феномен, выполняющий символические и коммуникативные функции [5]. Отношение к деньгам рассматривается в отечественной психологии и как личностное образование, связанное с уровнем зрелости личности [6].

В условиях глобальной нестабильности и цифровизации финансовой сферы роль денег как медиатора социальных отношений и конструктора идентичности лишь возрастает. Особый исследовательский интерес представляет изучение отношения к деньгам у молодежи, в частности, студенчества, которое находится в активной фазе профессионального и личностного становления, формирования финансовых привычек и социально-экономических ориентаций [7, 8]. Студенческий возраст характеризуется повышенной восприимчивостью к социальным нормам и ценностям, активным поиском своего места в обществе, что дела-

ет этот период критически важным для становления монетарных установок, которые впоследствии будут определять финансовое поведение человека на протяжении жизни.

Исследования показывают, что монетарные установки формируются под комплексным влиянием социально-экономических условий, культурных норм и личного опыта. Так, А. С. Евдокимова отмечает, что для студентов деньги ассоциируются не только с возможностью удовлетворения материальных потребностей, но и с символами успеха, независимости и социального признания [9]. Д. М. Агибова выявила существенные различия в представлениях о способах получения доходов в зависимости от трудового статуса студентов [10].

Вместе с тем накопленный в отечественной и зарубежной науке теоретический материал о психологии денег пока недостаточно интегрирован с эмпирическими исследованиями, проводимыми на региональных выборках. Особенно это касается регионов Крайнего Севера, где социально-экономические и культурные факторы могут формировать особое отношение к финансовым ресурсам. Республика Саха (Якутия) и ее столица, г. Якутск, представляют собой уникальный контекст с высокими расходами на жизнеобеспечение, особым укладом жизни и смешением культурных традиций.

Целью данной работы является теоретический анализ социальных представлений и монетарных установок студенческой молодежи, дополненный материалами пилотажного исследования, проведенного в г. Якутске. Такой формат позволяет, с одной стороны, систематизировать накопленные теоретические представления о психологии денег, с другой – проиллюстрировать их конкретными эмпирическими данными, не претендуя на широкие обобщения.

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

1. Осуществить теоретический обзор современных подходов к изучению денег как социально-психологического феномена, уделяя особое внимание исследованиям в молодежной и студенческой среде.
2. Провести пилотажное исследование с использованием качественных (свободные ассоциации, открытые вопросы) и количественных (опросник Клонца) методов для иллюстрации теоретических положений.
3. Проанализировать и интерпретировать полученные результаты с учетом регионального контекста г. Якутска и данных современных исследований.

Теоретические основы изучения денег как социально-психологического феномена. В отличие от классической экономической теории, рассматривающей деньги как нейтральное средство обмена, психология денег изучает субъективное восприятие денег, их символическое значение и влияние на поведение человека. В психологическом контексте деньги определяются как многофункциональный социально-психологический феномен, выполняющий не только экономическую, но и символическую, эмоциональную и регулятивную функции. Согласно работам В.А. Хашенко, деньги выступают средством не только приобретения товаров и услуг, но и удовлетворения психологических потребностей: в безопасности, контроле, статусе, признании и самореализации [1].

Основные психологические функции денег включают инструментальную функцию (деньги как средство достижения целей, удовлетворения материальных потребностей), эмоционально-регулятивную функцию (деньги как способ регулирования эмоционального состояния – через траты или накопления), статусно-символическую функцию (деньги как маркер социального положения, успеха, принадлежности к определенному кругу) и экзистенциальную функцию (деньги как способ утверждения собственной значимости, преодоления страха смерти).

Э. Фромм в работе «Искусство любить» рассматривал деньги как один из способов реализации «непродуктивной ориентации» личности – стремления не создавать, а присваивать. В работе «Иметь или быть?» он противопоставил «модус обладания» и «модус бытия», показав, что для человека с преобладанием модуса обладания деньги становятся самоцелью, а не средством [2, 3]. Эта идея перекликается с более поздними исследованиями, в которых было показано, что материалистические ценности отрицательно связаны с субъективным благополучием.

Р. Белк в статье «Possessions and the Extended Self» предложил рассматривать деньги и другие материальные объекты как часть «расширенного Я» человека. Согласно этой концепции, люди воспринимают свою собственность как продолжение собственной личности, поэтому потеря денег или ценных вещей переживается не просто как материальный ущерб, а как угроза идентичности [4]. В психоаналитической традиции деньги часто связываются с телесными и анальными переживаниями, а также с бессознательными конфликтами вокруг контроля и власти. Так, Ш. Ференци рассматривал интерес к деньгам как сублимацию анальной фиксации, а О. Фенихель описывал «денежный невроз» как результат конфликта между желанием накапливать и страхом потерять [11].

Деньги как социальный институт. Деньги представляют собой не только экономический, но и социальный институт – устойчивую форму организации общественных отношений, связанных с распределением, обменом и накоплением ценностей. Как социальный институт деньги выполняют несколько ключевых функций. Социально-интегративная функция: деньги выступают универсальным средством коммуникации, позволяющим людям с разными культурными и социальными контекстами взаимодействовать друг с другом. Функция социальной стратификации: деньги являются одним из основных маркеров социального положения. Размер дохода и накоплений определяет доступ к различным социальным благам, формирует социальный статус человека. Как отмечал Т. Веблен в «Теории праздного класса», демонстративное потребление служит способом подтверждения социального статуса [12]. Функция социального контроля: через деньги осуществляется контроль за поведением людей: налоги, штрафы, субсидии, пособия – всё это инструменты воздействия на поведение граждан. Деньги как средство социальной мобильности: они могут служить инструментом изменения социального положения. Возможность заработать и накопить капитал открывает доступ к новым социальным кругам, образованию, здравоохранению и другим благам.

Социокультурные особенности отношения к деньгам. Отношение к деньгам существенно варьируется в зависимости от культурных и социальных условий. Культура задаёт нормы и ценности, определяющие, что считается «правильным» или «неправильным» в обращении с деньгами. Для систематического описания влияния культуры на экономическое поведение широко используется модель Г. Хофстеде, выделяющая пять основных измерений: индивидуализм/коллективизм, дистанция власти, избегание неопределённости, маскулинность/фемининность и долгосрочная ориентация [13].

Религиозные традиции также формируют отношение к деньгам. Протестантская этика, как показал М. Вебер в работе «Протестантская этика и дух капитализма», способствовала развитию капитализма, поощряя бережливость, трудолюбие и рациональное ведение хозяйства. Ислам налагает запрет на рибху (ростовщичество), что регулирует финансовое поведение мусульман. Православие традиционно делает больший акцент на духовных ценностях, однако в современной России наблюдается постепенный сдвиг в сторону материалистических ценностей [13].

Влияние религиозной принадлежности на экономические установки и отношение к деньгам нашло эмпирическое подтверждение в исследованиях Н. М. Лебедевой и А. Н. Татарко. В коллективной монографии «Ценности культуры и модели экономического поведения» (2011) авторы провели сравнительный анализ экономического сознания и поведения представителей двух наиболее крупных религиозных конфессий России – христиан и мусульман [13]. Исследование показало, что религиозная идентичность систематически связана с различиями в экономических установках и представлениях о деньгах, богатстве и собственности.

Денежные типы личности. Понятие денежного типа личности было разработано в отечественной психологии В. А. Хащенко. Денежный тип личности представляет собой устойчивое сочетание когнитивных, эмоциональных и поведенческих характеристик, определяющих отношение человека к деньгам, способы их зарабатывания, траты и накопления [14]. Классификация денежных типов личности (по В. А. Хащенко) включает «денежный» тип (деньги являются центральной ценностью, человек воспринимает деньги как главный критерий успеха, источник самоуважения, склонен к постоянному подсчёту денег, планированию расходов, но может быть чрезмерно озабочен финансовыми вопросами), «потребительский» тип (деньги воспринимаются как средство приобретения товаров и услуг, человек ориентирован на траты, а не на накопление), «тревожный» тип (деньги являются источником беспокойства и тревоги, человек постоянно думает о нехватке средств, боится потерять то, что имеет), «инструментальный» тип (деньги воспринимаются как инструмент для достижения целей, человек относится к ним рационально и прагматично) и «избегающий» тип (человек избегает финансовых вопросов, старается не думать о деньгах, испытывает дискомфорт при необходимости принимать финансовые решения).

В. А. Хащенко сформулировал и доказал гипотезу о том, что степень выраженности денежного типа личности связана с уровнем субъективного экономического благополучия. Люди с «денежным» и «тревожным» типами чаще демонстрируют низкий уровень удовлетворённости своим финансовым положением, тогда как «инструментальный» тип связан с более высоким уровнем экономического благополучия [14].

Материалы и методы

Характеристика выборки. В эмпирическом исследовании приняли участие 40 студентов высших и средних специальных учебных заведений г. Якутска в возрасте от 17 до 23 лет (средний возраст – 20.1 лет, SD = 1.8). Выборка была сформирована целевым (неслучайным) способом, с соблюдением принципа доступности. Для повышения репрезентативности внутри группы выборка была сбалансирована по полу (20 мужчин и 20 женщин). Критерием включения было обучение на очной или очно-заочной форме на момент исследования.

Таблица 1

Социально-демографические характеристики выборки (N=40)

Table 1

Socio-demographic characteristics of the sample (N=40)

Показатель	Количество	%
Пол		
Мужской	20	50
Женский	20	50
Образование		
Высшее (неоконченное)	19	47.5

Среднее-специальное	21	52.5
Наличие подработки		
Имеют подработку	18	45
Не имеют подработки	22	55
Источник основного дохода (для неработающих)		
Родители	17	77.3*
Стипендия	5	22.7*

*Процент рассчитан от числа студентов без подработки (N=22).

Выборка отражает характеристики изученной группы студентов г. Якутска, включает равное количество юношей и девушек, а также студентов разных уровней образования. Более половины участников (55%) не имели регулярной подработки на момент исследования, что отражает реальную ситуацию на рынке труда для студентов города. Под «подработкой» понималась регулярная трудовая деятельность, приносящая доход, помимо учебы.

Методы и инструменты сбора данных. Для реализации задач исследования был применен комплекс методов, включающий качественный и количественный подходы, что позволило получить как глубинные смыслы, так и стандартизированные данные.

1. Качественные методы для анализа социальных представлений:

Метод свободных ассоциаций. Респондентам предлагалось назвать первую возникшую ассоциацию со словом «деньги». Данный метод, широко применяемый в исследованиях социальных представлений, позволяет выявить наиболее доступные и эмоционально окрашенные элементы представлений, лежащие в ядре или на периферии сознания [15].

Открытые вопросы. Для более глубокого и структурированного анализа представлений использовался блок из пяти открытых вопросов, направленных на разные аспекты восприятия денег:

1. «Деньги это...» (завершение предложения);
2. «Какой фразеологизм на тему денег Вы знаете?» (анализ культурных стереотипов);
3. «Что для Вас значит «быть богатым человеком»?» (представления о благосостоянии);
4. «Как Вы считаете, деньги – это добро или зло?» (оценочный компонент);
5. «На каком месте находятся деньги в иерархии Ваших жизненных ценностей?» (ранжирование значимости).

2. Количественный метод для диагностики монетарных установок:

Опросник монетарных установок (Money Script Inventory) Б. и Т. Клонц в адаптации Д. А. Баязитова и Т. А. Лапшова [16, 17]. Выбор методики обусловлен ее хорошими психометрическими показателями, многомерностью и наличием валидизированной русскоязычной версии. Опросник состоит из 29 утверждений, оцениваемых по 6-балльной шкале Ликкерта (от 1 – «полностью не согласен» до 6 – «полностью согласен»). Методика позволяет диагностировать четыре типа денежных установок (табл. 2), представляющих собой устойчивые, часто неосознаваемые убеждения о деньгах, сформированные в процессе социализации.

Структура опросника отражает четыре основных паттерна отношения к деньгам, что позволяет получить многомерный профиль монетарных установок респондента и выявить доминирующие денежные «сценарии».

Таблица 2

Шкалы опросника монетарных аттитюдов Б. и Т. Клонц

Table 2

Scales of the B. and T. Klontz Monetary Attitudes Questionnaire

Шкала	Номер пунктов	Содержательная характеристика
Избегание денег	1–10	Нежелание тратить деньги, критическое отношение к финансовым сделкам, убежденность, что деньги портят людей. Связана с чувством вины, страхом богатства.
Деньги как статус	11–17	Восприятие денег как ключевого показателя социального статуса, успеха и самооценки. Уверенность, что богатство определяет ценность человека в глазах других.
Поклонение деньгам	18–23	Накопительство, вера в то, что деньги решают все проблемы, приносят счастье и свободу. Установка, что «чем больше денег, тем лучше».
Обеспокоенность деньгами	24–29	Высокая тревога о текущем и будущем финансовом положении, недоверие в денежных вопросах, скрытность, постоянные размышления о нехватке средств.

Процедура исследования. Исследование проводилось в период с апреля по май 2025 года онлайн. Перед началом заполнения анкеты респонденты были ознакомлены со стандартной инструкцией, в которой разъяснялись цели исследования (общее изучение мнений молодежи) и гарантировалась полная конфиденциальность.

Методы статистической и качественной обработки данных. Обработка данных осуществлялась в несколько этапов.

1. Качественные данные: Ответы на открытые вопросы и ассоциации подвергались контент-анализу. На первом этапе происходило выделение смысловых единиц (категорий). На втором этапе ответы кодировались в соответствии с выделенными категориями. На третьем этапе проводился частотный анализ для определения доминирующих категорий в каждой группе (с подработкой/без подработки) и в выборке в целом.

2. Количественные данные: Обработка проводилась с использованием программы IBM SPSS Statistics 23. На первом этапе применялись методы описательной статистики (среднее арифметическое (M), стандартное отклонение (SD), проценты) для получения общего профиля по шкалам опросника Клонца. Проверка распределения на нормальность с помощью критерия Колмогорова–Смирнова показала, что распределение значений по всем шкалам значительно отличается от нормального ($p < 0.05$). В связи с этим для проверки гипотезы о различиях между независимыми выборками (студенты с подработкой и без) использовался непараметрический U-критерий Манна–Уитни, что является стандартной практикой при малых объемах выборки и ненормальном распределении.

Результаты и обсуждение

Анализ социальных представлений о деньгах. Контент-анализ ответов на открытые вопросы и ассоциации позволил реконструировать структуру социальных представлений студенческой молодежи Якутска о деньгах. Результаты представлены в табл. 3.

Таблица 3

Результаты контент-анализа ответов на открытые вопросы (N=40)

Table 3

Results of the Content Analysis of Open-Ended Question Responses (N=40)

Вопрос/ Категория анализа	Наиболее частые ответы (категории)	% ответов*
1. Ассоциация «Деньги – это...»	Свобода, независимость, возможность выбора	32.5
	Власть, влияние, контроль	25.0
	Средство обмена, инструмент, ресурс	20.0
	Стресс, проблема, тревога, «головная боль»	15.0
	Прочее (бумага, металл, зло, развитие)	7.5
2. Фразеологизм о деньгах	«Не имей сто рублей, а имей сто друзей»	62.5
	«Копейка рубль бережёт»	25.0
	«Время – деньги»	12.5
	Затруднились ответить / не знают	10.0
3. «Быть богатым» – это...	Не работать, иметь пассивный доход, жить на проценты	45.0
	Иметь возможность покупать всё, что хочется, не считая	30.0
	Быть счастливым, довольным жизнью, иметь покой	15.0
	Быть успешным, уважаемым, влиятельным человеком	10.0
4. Оценка денег	Добро, благо, необходимость	57.5
	Зло, источник пороков, зависти, раздор	25.0
	И то, и другое / нейтральный инструмент	17.5
5. Место денег в иерархии ценностей	Первое место, главный приоритет, основа всего	37.5
	Затрудняюсь ответить / не задумывался(ась)	32.5
	Третье место или ниже, после семьи, здоровья, любви	20.0
	Второе место (после здоровья/семьи)	10.0

* Допускались множественные ответы, сумма может быть больше 100%

Данные свидетельствуют о сложной и амбивалентной структуре социальных представлений. Доминирует инструментально-символический образ денег как источника свободы (32.5%) и власти (25%). При этом самым узнаваемым остается коллективистский фразеологизм, принижающий ценность денег перед человеческими отношениями (62.5%). Богатство чаще всего связывается не с активной деятельностью, а с освобождением от труда (45%), что может отражать как романтизированные представления, так и реакцию на высокую стоимость жизни в регионе. Оценочный компонент представлений в основном позитивный (57.5%), но значительная часть респондентов демонстрирует моральное осуждение денег (25%).

Анализ монетарных установок по опроснику Клонца. Средние значения и стандартные отклонения по шкалам опросника для всей выборки представлены в табл. 4. Наиболее выраженными оказались установки «Поклонение деньгам» ($M = 4.1$) и «Деньги как статус» ($M = 3.8$), что указывает на высокую значимость материального благополучия как самодостаточной цели и важнейшего критерия социального успеха в сознании студентов Якутска.

Показатели по шкалам «Поклонение деньгам» и «Деньги как статус» находятся в верхней части возможного диапазона (максимум – 6), демонстрируя высокую степень согласия с соответствующими утверждениями. Низкий балл по шкале «Избегание денег» ($M=2.2$) говорит о практически полном отсутствии у современных студентов негативно-морализирующего, аскетического отношения к финансам, что характерно для поколения, сформировавшегося в рыночных условиях.

Таблица 4

Средние значения и стандартные отклонения по шкалам опросника Клонца (N=40)

Table 4

Mean Values and Standard Deviations on the Klontz Questionnaire Scales (N=40)

Шкала	Среднее (M)	Стандартное отклонение (SD)	Уровень выраженности
Избегание денег	2.2	0.8	Низкий
Деньги как статус	3.8	0.9	Средне-высокий
Поклонение деньгам	4.1	0.7	Высокий
Обеспокоенность деньгами	3.5	0.6	Средний

Сравнение монетарных установок у студентов с подработкой и без нее. Для проверки гипотезы о различиях между группами был применен U-критерий Манна–Уитни. Результаты сравнения представлены в табл. 5.

Таблица 5

Результаты сравнения групп по U-критерию Манна–Уитни
(студенты с подработкой, n=18; без подработки, n=22)

Table 5

Results of intergroup comparison using the Mann–Whitney U test
(students with part-time employment, n=18; without part-time employment, n=22)

Шкала	Средний ранг (с подработкой)	Средний ранг (без подработки)	U эмпирическое	Уровень значимости (p)	Наличие значимых различий
Избегание денег	19.86	20.95	193.5	0.789	Нет
Деньги как статус	18.11	22.59	161.0	0.245	Нет
Поклонение деньгам	19.92	20.89	195.5	0.832	Нет
Обеспокоенность деньгами	15.47	24.89	105.5	0.011	Да (p < 0.05)

Статистически значимые различия на уровне $p < 0.05$ были обнаружены только по шкале «Обеспокоенность деньгами». Эмпирическое значение U-критерия (105.5) является статистически значимым. Различие в средних рангах (15.47 у работающих против 24.89 у неработающих) однозначно свидетельствует о более высоких показателях финансовой обеспокоенности и недоверия в денежной сфере у студентов, не имеющих подработки. По остальным трем шкалам достоверных различий не выявлено, что говорит об общности базовых денежных сценариев («поклонение», «статус», «избегание») для всей студенческой молодежи независимо от трудового опыта.

Полученные результаты позволяют предположить, что в исследованной выборке социальные представления студентов о деньгах имеют сложную, многоуровневую и внутренне противоречивую структуру. На когнитивно-символическом уровне доминирует ассоциация денег со свободой и независимостью (32.5%), что, с одной стороны, отражает универсальные для современного глобализованного общества ценности личностной автономии и возможностей для самореализации [7, 8]. Это согласуется с пониманием денег как центрального символа и ценности, конструирующих социальную реальность в эпоху трансформаций [18]. С другой стороны, в специфическом региональном контексте Крайнего Севера эта ассоциация может приобретать дополнительное звучание. Можно предположить, что высокие цены, географическая удаленность и сезонные ограничения делают фи-

нансовые ресурсы основным инструментом преодоления пространственных и социальных барьеров, «пропуском» к более широким возможностям, что усиливает их символическую ценность как средства «освобождения».

На ценностно-нормативном уровне выявлена выраженная амбивалентность, что подтверждает тезис Е. Ю. Мещаниновой о сложной интеграции денег в ценностную систему [19]. С одной стороны, большинство студентов (57.5%) оценивают деньги как «добро», демонстрируя прагматичное, десакрализованное отношение, характерное для поколения, сформировавшегося в условиях развитых рыночных отношений и цифровой экономики. С другой стороны, самым узнаваемым фразеологизмом (62.5%) остается пословица «Не имей сто рублей, а имей сто друзей». Подобная конкуренция ценностей и символов внутри денежной культуры характерна для обществ, переживающих период интенсивных социальных трансформаций [18]. Этот семиотический диссонанс можно интерпретировать как проявление культурного гибрида: в сознании молодого поколения происходит наложение усваиваемых современных рыночных, индивидуалистических установок на глубинные пласты традиционной культуры народов Республики Саха (Якутия), где взаимопомощь, родственные связи и коллективная поддержка исторически ценились выше материальных благ [20, 21]. Деньги воспринимаются как важный, но не абсолютный ресурс, что подтверждается и данными о месте денег в иерархии: только для 37.5% они стоят на первом месте.

Монетарные установки, диагностируемые опросником Клонца, демонстрируют четкую картину. Высокие показатели по шкалам «Поклонение деньгам» ($M=4.1$) и «Деньги как статус» ($M=3.8$) полностью согласуются с выводами О.С. Дейнека о том, что в условиях социально-экономической трансформации деньги начинают восприниматься как универсальный эквивалент успеха и социального признания [22]. Полученные результаты перекликаются с исследованиями В. А. Хащенко, который рассматривал деньги не только как экономический инструмент, но и как средство удовлетворения психологических потребностей – в безопасности, контроле, статусе и признании [1, 14]. Высокая выраженность установки «деньги как статус» указывает на то, что в сознании студентов деньги выполняют прежде всего статусно-символическую функцию, выступая маркером социального положения и успеха. Это согласуется с положением В.А. Хащенко о том, что «денежный» тип личности воспринимает деньги как главный критерий успеха и источник самоуважения. Данный феномен можно рассматривать как проявление специфической денежной культуры, где материальные ценности становятся доминирующими маркерами идентичности в условиях социальных изменений [18].

По данным О. Ю. Горчаковой и соавторов, эта установка может выступать мощным драйвером экономического поведения, мотивируя к достижениям, но одновременно неся риски внешней ориентации на оценку, роста конкуренции и обесценивания нематериальных аспектов жизни [23]. Низкий уровень «Избегания денег» ($M=2.2$) может маркировать смену поколенческой парадигмы: для современного студента деньги – это не объект негативной моральной оценки или источник тревоги, а легитимный и желаемый ресурс. Это согласуется с классификацией денежных типов личности В. А. Хащенко, в которой «избегающий» тип – тот, кто старается не думать о деньгах и испытывает дискомфорт при необходимости принимать финансовые решения, – в нашей выборке практически не представлен [14]. Напротив, доминирование установок «поклонение» и «статус» позволяет говорить о преобладании «денежного» и «инструментального» типов, для которых деньги

являются значимой ценностью и критерием успеха. Практически полное отсутствие аскетического или осуждающего отношения к финансам характерно для поколения, сформировавшегося в рыночных условиях.

Основным результатом исследования стало частичное подтверждение на исследуемой выборке гипотезы о связи трудового опыта и финансовой обеспокоенности. Как и предполагалось на основе работ Е. В. Назаровой и И. С. Якиманской [24, 25], студенты, не имеющие подработки, демонстрируют статистически значимо более высокий уровень финансовой обеспокоенности. Полученные данные можно интерпретировать через гипотезу В. А. Хашенко о связи денежного типа личности с уровнем субъективного экономического благополучия. Согласно его исследованиям, «тревожный» тип личности, для которого деньги являются источником беспокойства, чаще демонстрирует низкий уровень удовлетворённости своим финансовым положением [14]. В нашей выборке студенты без подработки, зависящие от финансовой помощи семьи или стипендии, демонстрируют более высокие показатели по шкале «Обеспокоенность деньгами», что соответствует характеристикам «тревожного» типа. Напротив, наличие собственного дохода, пусть и небольшого, связано с более низкой финансовой тревожностью, что может объясняться ощущением контроля и финансовой самоэффективности. Отсутствие собственного регулярного дохода, зависимость от финансовой помощи семьи (77.3% неработающих) или скромной стипендии могут быть связаны с чувством неуверенности, беспокойства о текущем положении и пессимизм в отношении будущего. Это состояние «финансовой уязвимости», по-видимому, отражается на эмоциональном благополучии. В то же время отсутствие различий по шкалам «Поклонение деньгам» и «Деньги как статус» говорит о том, что ценностное отношение к деньгам как к значимому благу и символу успеха является общей, усвоенной культурной доминантой для всей студенческой молодежи. Трудовой опыт не меняет эту глубинную установку, но статистически значимо связан с эмоциональным фоном взаимодействия с финансовой сферой: у работающих студентов тревога ниже, что может объясняться ощущением контроля и финансовой самоэффективности. Направление этой связи требует дополнительной проверки в лонгитюдном дизайне.

Методологические ограничения. Интерпретация результатов должна учитывать ряд ограничений. Во-первых, объем и способ формирования выборки (целевая, N=40) не позволяют в полной мере экстраполировать выводы на всю студенческую популяцию Якутска или других регионов. Для получения более репрезентативных данных необходимо увеличение выборки и использование вероятностных методов отбора. Во-вторых, кросс-секционный дизайн исследования не дает возможности установить причинно-следственные связи. Возможно, не только отсутствие работы связано с обеспокоенностью деньгами, но и высокий уровень личностной тревожности или низкая самооценка мешают студенту найти подработку. В-третьих, использованный опросник, будучи валидным и надежным инструментом, был разработан в иной (американской) культурной среде. Несмотря на адаптацию, некоторые нюансы утверждений могли интерпретироваться респондентами в Якутске иначе.

Заключение

Проведённое пилотажное исследование позволило выявить ряд закономерностей в социальных представлениях о деньгах и монетарных установках работающих и неработающих студентов г. Якутска.

По результатам эмпирического исследования были получены следующие основные выводы:

1. В исследованной выборке студентов г. Якутска социальные представления о деньгах характеризуются структурной сложностью и амбивалентностью, сочетая современные индивидуалистические ценности (деньги как свобода, власть, инструмент) с элементами традиционного сознания, выраженными в узнаваемых культурных формулах, принижающих значение денег перед человеческими отношениями. В представлениях о богатстве заметное место занимает образ жизни без необходимости работать (45%).

2. В структуре монетарных установок студентов г. Якутска доминируют «поклонение деньгам» и восприятие их как основного критерия социального статуса, что отражает общую для российской молодежи тенденцию к материализации критериев успеха и личностной ценности. Установка на избегание денег слабо выражена.

3. Гипотеза о наличии различий между студентами, имеющими и не имеющими подработку, подтверждена частично: значимые различия обнаружены только по шкале «Обеспокоенность деньгами». Студенты без собственного дохода демонстрируют значимо более высокий уровень финансовой тревожности и обеспокоенности. Наличие подработки статистически значимо связано с более низкой финансовой обеспокоенностью; направление связи требует лонгитюдной проверки. Практическая значимость результатов заключается в возможности их использования для разработки адресных программ психолого-педагогического сопровождения и финансового просвещения студенческой молодежи в регионах.

Для студентов, не имеющих подработки, могут быть особенно полезны: 1) тренинги по управлению финансовой тревожностью и стрессом; 2) базовые программы по финансовому планированию и управлению личным бюджетом с учетом ограниченных ресурсов; 3) карьерные консультации и программы содействия трудоустройству (в том числе гибким формам), направленные на преодоление страхов и формирование практических навыков поиска работы.

Для всей студенческой аудитории актуальны программы финансовой грамотности нового поколения, направленные не только на формирование практических навыков (инвестиции, кредиты), но и на осознание глубинных денежных установок. Необходимо открыто обсуждать феномен «поклонения деньгам», его социальные и психологические последствия, способствуя гармонизации материальных и нематериальных ценностей, критическому отношению к потребительству, формированию навыков осознанного финансового поведения, а также воспитанию финансовой ответственности и умения находить удовлетворение в нематериальных сферах жизни.

Перспективы дальнейших исследований связаны с преодолением ограничений настоящей работы:

- увеличение объема и репрезентативности выборки, включение студентов из разных городов Республики Саха (Якутия) и других северных регионов;
- проведение лонгитюдных исследований для изучения динамики установок на протяжении обучения и выявления причинно-следственных связей между трудоустройством, финансовой тревожностью и успеваемостью;
- использование более глубоких качественных методов (фокус-группы, нарративные интервью) для анализа культурно-специфичных смыслов, вкладываемых в понятие денег и богатства в этнокультурном контексте;
- проведение сравнительных кросс-культурных исследований с участием студентов из центральных регионов России для выявления общенациональных тенденций и уникальной региональной специфики Крайнего Севера;
- изучение влияния новых цифровых форматов денег (криптовалюты, онлайн-подработки) на финансовое поведение и представления молодежи.

Литература

1. Хашченко В. А. Экономическая психология: теоретические проблемы и направления эмпирических исследований. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2016;13(3):432–450.
2. Фромм Э. *Искусство любить*. Москва : Прогресс; 1990.
3. Фромм Э. *Иметь или быть?* Москва : Прогресс; 1992.
4. Belk R.W. Possessions and the Extended Self. *Journal of Consumer Research*. 1988;15(2):139–168.
5. Шоскальня М. И. Деньги как социокультурный феномен. В: *Труды Русской антропологической школы имени академика Вяч. Вс. Иванова*. Москва: РГГУ; 2018:168–180.
6. Семенов М. Ю. Особенности отношения к деньгам людей с разным уровнем личностной зрелости: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль; 2004:178.
7. Иванова А. А. Отношение студенческой молодежи к роли денег в современном обществе (на примере студентов СВФУ). *Экономика и социум*. 2014;(4-3). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otnoshenie-studencheskoy-molodezhi-k-rol-i-deneg-v-sovremennom-obschestve-na-primere-studentov-svfu> (дата обращения: 09.12.2025).
8. Филиогло Л. Д. Сравнительный анализ социально-ценностных представлений о деньгах у разных поколений. *Концепт*. 2015;(10):31–35.
9. Евдокимова А. С. Психолого-экономические аспекты отношения к деньгам студенческой молодежи (на примере обучающихся Забайкальского края). *Психология и психотехника*. 2019;(4):84–96.
10. Агибова Д. М. Психологические аспекты представлений студентов о способах получения доходов. *Мир науки*. 2018;(2). URL: <https://mir-nauki.com/PDF/62PSMN218.pdf> (дата обращения: 09.12.2025).
11. Фенихель О. *Психоаналитическая теория неврозов*. Москва: Академический проект; 2005.
12. Веблен Т. *Теория праздного класса*. Москва : Прогресс; 1984.
13. Лебедева Н. М., Татарко А. Н. (ред.). *Ценности культуры и модели экономического поведения*: Научная монография. Москва : Издательство «Спутник+»; 2011:389.
14. Хашченко В. А. *Личность и группа в системе экономических и управленческих отношений*. Москва: Институт психологии РАН; 2011.
15. Бовина И. Б. *Социальные представления: история, теория и эмпирические исследования*. Москва : Институт психологии РАН; 2021:412.
16. Klontz B.T., Britt S.L., Mentzer J. Money Beliefs and Financial Behaviors: Development of the Klontz Money Script Inventory. *Journal of Financial Therapy*. 2011;2(1):1–22. DOI: 10.4148/jft.v2i1.451.
17. Баязитова Д. А., Лапшова Т. А. Адаптация опросника монетарных аттитюдов Б. и Т. Клонц на русскоязычной выборке. *Петербургский психологический журнал*. 2017;(19):80–99.
18. Штейнберг И. Е. Ценности и символы денежной культуры в условиях социальных трансформаций. *Социологические исследования*. 2020;(5):70–81. DOI: 10.31857/S013216250009317-5.
19. Мещанинова Е. Ю. Место денег в системе жизненных ценностей студентов. *Теория и практика общественного развития*. 2023;(11). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mesto-deneg-v-sisteme-zhiznennyh-tsennostey-studentov> (дата обращения: 09.12.2025).
20. Винокурова У. А. Якутские ценности в начале XXI века. *Новые исследования Тувы*. 2017;(3):84–99. DOI: 10.25178/nit.2017.3.5.
21. Игнатьева С. С. Традиционная культура модернизационной Якутии: проблема человека в глобальном обществе. *Обсерватория культуры*. 2015;(5):62–71. DOI: 10.25281/2072-3156-2015-0-5-62-71.
22. Дейнека О. С. *Экономическая психология: социально-политические проблемы*. Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петерб. ун-та; 1999:160.
23. Горчакова О. Ю., Ларионова А. В., Козлова Н. В. Современное экономическое поведение: установки, представления и психологические особенности молодежи. *Психология и психотехника*. 2021;(4). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-ekonomicheskoe-povedenie-ustanovki-predstavleniya-i-psihologicheskie-osobennosti-molodezhi> (дата обращения: 09.12.2025).
24. Назарова Е. В. Взаимосвязь психологического восприятия студентами ценности денег и способов их зарабатывания. *Гуманитарные научные исследования*. 2015;8(8). URL: <https://human.snauka.ru/2015/08/12304> (дата обращения: 30.11.2025).
25. Якиманская И. С. Социальные представления о деньгах у работающих и неработающих студентов. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2025;(2). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-predstavleniya-o-dengah-u-rabotayuschih-i-nerabotayuschih-studentov> (дата обращения: 09.12.2025).

References

1. Khashchenko V.A. Economic psychology: theoretical issues and trends in empirical research. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 2016;13(3):432–450 (in Russian)
2. Fromm E. *The Art of Loving*. Moscow: Progress; 1990 (in Russian)
3. Fromm E. *To Have or to Be?* Moscow: Progress; 1992 (in Russian)
4. Belk R.W. Possessions and the Extended Self. *Journal of Consumer Research*. 1988;15(2):139–168.
5. Shoskal'ne M.I. Money as a sociocultural phenomenon. In: *Proceedings of the Academician Ivanov Russian Anthropological School*. Moscow: RGGU; 2018:168–180 (in Russian)
6. Semenov M.Yu. Features of attitudes towards money in people with different levels of personal maturity: Candidate's dissertation (Psychology). Yaroslavl; 2004:178 (in Russian)
7. Ivanova A.A. The attitude of student youth to the role of money in modern society (on the example of students of NEFU). *Economics and Society*. 2014;(4–3). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/otnoshenie-studencheskoy-molodezhi-k-rolu-deneg-v-sovremennom-obschestve-na-primere-studentov-svfu> (accessed: 09 December 2025) (in Russian).
8. Filioglo L.D. Comparative analysis of socio-value ideas about money among different generations. *Concept*. 2015;(10):31–35 (in Russian)
9. Evdokimova A.S. Psychological and economic aspects of the attitude to money of student youth (on the example of students of the Trans-Baikal Territory). *Psychology and Psychotechnics*. 2019;(4):84–96 (in Russian)
10. Agibova D.M. Psychological aspects of students' ideas about ways of generating income. *World of Science*. 2018;(2). Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/62PSMN218.pdf> (accessed: 09 December 2025) (in Russian).
11. Fenikhel' O. *Psychoanalytic theory of neuroses*. Moscow: Akademicheskii proekt; 2005 (in Russian)
12. Veblen T. *The Theory of the Leisure Class*. Moscow: Progress; 1984. (in Russian)
13. Lebedeva N.M., Tatarko A.N. (eds.). *Values of culture and models of economic behavior*: Scientific monograph. Moscow: Sputnik+; 2011:389 (in Russian)
14. Khashchenko V.A. *Personality and group in the system of economic and managerial relations*. Moscow: Institut psikhologii RAN; 2011 (in Russian)
15. Bovina I.B. *Social Representations: History, Theory and Empirical Research*. Moscow: Institut psikhologii RAN; 2021:412 (in Russian)
16. Klontz B.T., Britt S.L., Mentzer J. Money Beliefs and Financial Behaviors: Development of the Klontz Money Script Inventory. *Journal of Financial Therapy*. 2011;2(1):1–22. DOI: 10.4148/jft.v2i1.451.
17. Bayazitova D.A., Lapshova T.A. Adaptation of the questionnaire of monetary attitudes B. and T. Klontz on the Russian-speaking sample. *Petersburg Psychological Journal*. 2017;(19):80–99 (in Russian)
18. Shteynberg I.E. Values and symbols of monetary culture in the conditions of social transformations. *Sociological Research*. 2020;(5):70–81 (in Russian). DOI: 10.31857/S013216250009317-5.
19. Meshchaninova E.Yu. The place of money in the system of life values of students. *Theory and Practice of Social Development*. 2023;(11). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/mesto-deneg-v-sisteme-zhiznennyh-tsennostey-studentov> (accessed: 09 December 2025) (in Russian).
20. Vinokurova U.A. Yakut values at the beginning of the XXI century. *New Research of Tuva*. 2017;(3):84–99 (in Russian). DOI: 10.25178/nit.2017.3.5.
21. Ignatieva S.S. Traditional culture of modernizing Yakutia: the problem of man in a global society. *Observatory of Culture*. 2015;(5):62–71 (in Russian). DOI: 10.25281/2072-3156-2015-0-5-62-71.
22. Deineka O.S. Economic psychology: socio-political problems. Saint Petersburg: Izd-vo S.Peterb. un-ta; 1999:160 (in Russian).
23. Gorchakova O.Yu., Larionova A.V., Kozlova N.V. Modern economic behavior: attitudes, representations and psychological characteristics of young people. *Psychology and Psychotechnics*. 2021;(4). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-ekonomicheskoe-povedenie-ustanovki-predstavleniya-i-psihologicheskie-osobennosti-molodezhi> (accessed: 09 December 2025) (in Russian).
24. Nazarova E.V. The relationship of psychological perception by students of the value of money and ways of earning it. *Humanitarian Scientific Research*. 2015;8(8). Available at: <https://human.snauka.ru/2015/08/12304> (accessed: 30 November 2025) (in Russian).
25. Yakimanskaya I.S. Social representations about money among working and non-working students. *World of Science. Pedagogy and Psychology*. 2025;(2). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/>

sotsialnye-predstavleniya-o-dengah-u-rabotayuschih-i-nerabotayuschih-studentov (accessed: 09 December 2025) (in Russian).

Сведения об авторах

МЕЛЬНИКОВА Надежда Михайловна – к. психол. н., доцент кафедры менеджмента Финансово-экономического института, Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова, г. Якутск, Российская Федерация; доцент кафедры психотерапии качества жизни факультета психотерапии и психологического консультирования Московского института психоанализа, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-7405-1543, e-mail: shpresamel@yandex.ru .

АЛЕКСЕЕВ Максим Алексеевич – студент группы ИП-Б-ПС-23 Института психологии, Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова, г. Якутск, Российская Федерация, e-mail: www.social2003@gmail.com .

Information about the authors

MELNIKOVA Nadezhda Mikhailovna – Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Department of Management, Institute of Finances and Economics, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russian Federation; Associate Professor, Department of Psychotherapy and Quality of Life, Faculty of Psychotherapy and Psychological Counseling, Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russian Federation, ORCID: 0000-0002-7405-1543, e-mail: shpresamel@yandex.ru.

ALEKSEEV Maksim Alekseyevich – student of group IP-B-PS-23, Institute of Psychology, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russian Federation, e-mail: www.social2003@gmail.com.

Вклад авторов

Мельникова Н. М. – разработка концепции, верификация данных, методология, создание черновика рукописи, редактирование рукописи

Алексеев М. А. – разработка концепции, методология, проведение исследования, проведение статистического анализа, создание черновика рукописи

Author's contributions

Melnikova N.M. – conceptualization, validation, methodology, creation of the draft manuscript, manuscript editing.

Alekseev M.A. – development of the concept, methodology, conducting research, conducting statistical analysis, creation of the draft manuscript.

Конфликт интересов

Один из авторов – Мельникова Надежда Михайловна – является членом редакционного совета журнала «Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Vestnik of North-Eastern Federal University. Серия «Педагогика. Психология. Философия». Pedagogics. Psychology. Philosophy» и не участвовал в редакционной рецензии этой статьи. Авторам неизвестно о каком-либо другом потенциальном конфликте интересов, связанном с этой рукописью.

Conflict of interests

One of the authors – Nadezhda Melnikova – is a member of the Editorial Board of “Vestnik of North-Eastern Federal University. Pedagogics. Psychology. Philosophy” and did not participate in the editorial review of this manuscript. The authors are not aware of any other potential conflict of interest relating to this article.

Поступила в редакцию / Submitted 15.12.2025

Поступила после рецензирования / Revised 20.07.2026

Принята к публикации / Accepted 21.09.2026

УДК 159.9

<https://doi.org/10.25587/2587-5604-2026-3-108-122>

Оригинальная научная статья

Роль социального контекста рекламы в восприятии ИИ-сгенерированных изображений у потребителей с разными стилями поведения

Г. С. Ножкина, В. А. Баранова

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова,

г. Москва, Российская Федерация

✉ *nozhkinag@gmail.com

Аннотация

Генеративный искусственный интеллект (ИИ) всё шире применяется для создания рекламных изображений, однако реакция потребителей на него зависит не только от факта использования ИИ, но и от содержания изображения и особенностей аудитории; роль социального контекста рекламы и стилей потребительского поведения в восприятии ИИ-рекламы изучена недостаточно. Цель исследования – выявить, как социальный контекст рекламного изображения (присутствие человека или только продукта) и способ его создания (ИИ-сгенерированное или традиционное) связаны с оценками рекламы у потребителей с разными стилями потребительского поведения. Материалы и методы: онлайн-анкетирование 150 респондентов (преимущественно 18–26 лет); стили измерялись методикой Consumer Style Inventory в адаптации О. И. Патоши и Н. В. Антоновой; четыре рекламных изображения шоколада вымышленного бренда (ИИ-сгенерированное/реальное × предмет/человек) оценивались по шкалам отношения к рекламе, доверия, намерения покупки и воспринимаемой аутентичности; применялись критерий Вилкоксона и корреляционный анализ Спирмена. Результаты: предметная реклама оценивалась выше рекламы с человеком независимо от способа создания; в паре «человек» ИИ-изображение превосходило фотографию по всем показателям, в паре «предмет» реальное фото было выше по доверию и аутентичности; реальное изображение с человеком верно опознали лишь 24% респондентов. Стили «бренд, новизна и мода», «покупки как отдых» и «осознающие качество» положительно связаны с оценками предметной рекламы, включая ИИ-сгенерированную; «лояльность к бренду» – с оценками рекламы с человеком независимо от её происхождения; «импульсивность» и «осознающие цену» – отрицательно с оценками изображений с человеком. В исследованной выборке социальный контекст изображения оказался не менее значимым фактором восприятия, чем способ его создания. Результаты применимы при разработке целевых рекламных коммуникаций с генеративным ИИ; перспективны экспериментальные и кросс-культурные исследования.

Ключевые слова: генеративный искусственный интеллект, ИИ-сгенерированные рекламные изображения, социальный контекст рекламы, стили потребительского поведения, потребительское поведение, восприятие рекламы, воспринимаемая аутентичность, доверие к рекламе, намерение покупки, распознавание ИИ-контента, рекламная коммуникация.

Финансирование. Исследование не имело финансовой поддержки.

Для цитирования: Ножкина Г. С., Баранова В. А. Роль социального контекста рекламы в восприятии ИИ-сгенерированных изображений у потребителей с разными стилями поведения. *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия «Педагогика. Психология. Философия»*. 2026: 43 (3). С. 108–122. DOI: 10.25587/2587-5604-2026-3-108-122

Original article

The role of the social context of advertising in the perception of AI-generated images among consumers with different decision-making styles

Galina S. Nozhkina*, Victoria A. Baranova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

✉*nozhkinag@gmail.com

Abstract

Generative artificial intelligence (AI) is increasingly used to produce advertising images, yet consumer responses depend not only on the use of AI but also on what the image depicts and on the audience; the role of the ad's social context and of consumer decision-making styles is underexplored. The aim was to examine how the social context of an ad image (a person versus a product only) and its origin (AI-generated versus traditional) relate to ad evaluations among consumers with different decision-making styles. Materials and methods: an online survey of 150 respondents (mostly aged 18–26); styles were measured with the Consumer Style Inventory adapted by O. I. Patosha and N. V. Antonova; four ads of a fictitious chocolate brand (AI-generated/real × product/person) were rated on attitude, trust, purchase intention and perceived authenticity (Wilcoxon test, Spearman correlations). Results: product-only ads were rated higher than ads with a person regardless of origin; in the “person” pair the AI image outperformed the photograph on all measures, in the “product” pair the real photo scored higher on trust and authenticity; only 24% recognised the real image with a person. The “brand, novelty and fashion”, “recreational shopping” and “quality-conscious” styles were positively related to product ads, including AI-generated ones; “brand loyalty” – to ads with a person regardless of origin; “impulsiveness” and “price-conscious” – negatively to images with a person. Social context is thus no less important than image origin. The findings can inform targeted advertising with generative AI; experimental and cross-cultural studies are needed.

Keywords: generative artificial intelligence, AI-generated advertising images, social context of advertising, consumer decision-making styles, consumer behaviour, advertising perception, perceived authenticity, trust in advertising, purchase intention, recognition of AI-generated content, advertising communication

Funding: The study did not have financial support.

For citation: Nozhkina G. S., Baranova V. A. The role of the social context of advertising in the perception of AI-generated images among consumers with different decision-making styles. *Vestnik of North-Eastern Federal University. Pedagogics. Psychology. Philosophy*. 2026: 43 (3). Pp. 108-122. DOI: 10.25587/2587-5604-2026-3-108-122

Введение

В условиях цифровизации потребительское поведение всё больше разворачивается в технологически насыщенной среде, где взаимодействие с визуальным рекламным контентом приобретает особое психологическое значение. Т. В. Фоломеева показывает, что в социально-психологической перспективе потребление следует рассматривать как форму повседневной активности, регулируемой ценностями, установками и разделяемыми смыслами, в которой проявляется социальная идентичность личности [1]. Эти процессы всё чаще разворачиваются в условиях технологически расширенной повседневности: цифровые устройства и онлайн-сервисы выступают постоянными посредниками между личностью, информацией и социальным окружением, трансформируя сам характер потребительского опыта [2]. Изучение восприятия рекламного материала и мотивации потребителей относится к центральным задачам социально-психологической работы в рекламе [3].

На этом фоне особую актуальность приобретает применение генеративного искусственного интеллекта (ИИ) в рекламных коммуникациях. Компании уже используют ге-

неративные модели при разработке рекламных материалов, а сам генеративный ИИ рассматривается не просто как инструмент автоматизации, но как фактор трансформации потребительского опыта: он меняет то, как потребитель воспринимает новизну, креативность и ценность рекламного сообщения [4]. Вместе с тем граница между реальной фотографией и сгенерированным изображением становится всё менее очевидной для зрителя, а данные о том, как потребители реагируют на ИИ-рекламу, противоречивы. Большинство работ сосредоточено на общем отношении к ИИ-рекламе, доверии, аутентичности и намерении покупки, тогда как вопрос о том, связаны ли эти реакции с устойчивыми индивидуальными особенностями потребителей и с содержанием самого рекламного изображения, остаётся открытым.

Цель настоящего исследования – выявить, как социальный контекст рекламного изображения (присутствие человека или только продукта) и способ его создания (ИИ-сгенерированное или традиционное) взаимосвязаны с оценками рекламы у потребителей с разными стилями потребительского поведения.

Стили потребительского поведения

Понимание реакций на рекламные изображения требует учёта индивидуальных различий в потребительском поведении. В характерологическом подходе Дж. Спроулза и Э. Кендалла стили потребительского поведения определяются как устойчивые ментальные ориентации, задающие способы поиска информации, оценки альтернатив и принятия решения о покупке; современные исследования подтверждают устойчивость этих ориентаций и их прогностическую силу в цифровой среде [5]. В настоящем исследовании применялась адаптация Consumer Style Inventory на российской выборке [6], в которой ориентация на бренд объединилась с интересом к новизне и моде, а ценовой фактор отразил стремление к низкой стоимости, а не к оптимальному соотношению цены и качества, как в оригинальной методике. Адаптированная версия включает восемь стилей: «бренд, новизна и мода» – предпочтение известных и дорогих марок, связываемых с качеством и статусом, и следование моде; «осознающие качество» – высокие стандарты и готовность тратить время на поиск лучшего товара; «покупки как отдых» – восприятие шопинга как приятного занятия и источника удовольствия; «растерянность при выборе» – замешательство от обилия брендов и информации, затрудняющее решение; «импульсивность» – спонтанные покупки, о которых потребитель позже жалеет; «привычка и быстрота» – рутинные покупки без размышлений, выбор первого подходящего варианта ради экономии усилий; «лояльность к бренду» – приверженность любимым маркам, повторные покупки без поиска альтернатив; «осознающие цену» – ориентация на низкие цены, скидки и распродажи. Стили описывают не единичный акт покупки, а устойчивые способы оценки товара, рекламы и ситуации выбора, что позволяет рассматривать их как предикторы дифференцированного восприятия рекламных стимулов.

Психологические механизмы восприятия визуальной рекламы и социальный контекст

В социально-психологическом подходе восприятие рекламного сообщения понимается как процесс, в котором субъект не только интерпретирует его содержание, но и формирует отношение к рекламируемому объекту под влиянием социальных представлений, установок и опыта аудитории [7]. Согласно модели вероятности осознанной переработки информации Р. Петти и Дж. Качиоппо, потребитель может обрабатывать рекламное сообщение через центральный путь – посредством внимательного анализа содержания и аргументов – либо через периферический путь, опирающийся на внешние признаки и общее впечатле-

ние; современные исследования показывают, что в цифровой коммерческой коммуникации оба пути действуют одновременно, а их относительный вклад зависит от характеристик стимула [8]. Оценка рекламы, таким образом, определяется не только содержанием сообщения, но и визуальными и социальными сигналами, которые оно передаёт.

Особое значение приобретает социальный контекст рекламы. Присутствие человека в рекламном изображении задаёт дополнительные социальные смыслы, усиливает эмоциональный отклик и влияет на интерпретацию сообщения, тогда как предметная реклама в большей степени направляет внимание потребителя на продукт и его характеристики [9]. Лицо рядом с товаром быстрее замечается среди других сообщений, особенно если сам товар не выделяется на фоне окружающих стимулов [10]. При этом влияние человеческого образа не универсально: оно зависит от товарной категории и от того, вызывает ли образ доверие и соответствует ли он товару.

Восприятие ИИ-сгенерированных рекламных изображений

Систематизация отечественных и зарубежных работ позволяет выделить несколько линий исследований восприятия ИИ-сгенерированной рекламы (табл. 1). В отечественной литературе ИИ в маркетинговых коммуникациях рассматривается как инструмент создания визуального контента, обеспечивающий скорость, масштабируемость и персонализацию, но требующий контроля со стороны специалиста [11].

Таблица 1

Основные направления исследований восприятия ИИ-сгенерированной рекламы

Table 1

Main lines of research on the perception of AI-generated advertising

Направление	Ключевые работы	Основной результат
Общее отношение к ИИ-рекламе	[12, 13]	ИИ-контент не уступает традиционному по качеству, реализму и эстетике, а иногда более убедителен; вместе с тем ИИ-реклама может оцениваться ниже по общей привлекательности
Доверие и воспринимаемая аутентичность	[14, 15, 16]	Аутентичность ИИ-визуалов связана с доверием и целевым действием; правдоподобие повышает принятие, избыточная искусственность усиливает ощущение странности и эмоциональную дистанцию
Намерение покупки и тип рекламного обращения	[17]	ИИ-реклама эффективнее при рациональных аргументах о пользе и эффективности; эмоциональные обращения выигрывают, если источником воспринимается человек
Различимость ИИ-изображений и реальных фотографий	[18, 19]	Точность распознавания невысока; люди в кадре, высокое качество и отсутствие дефектов генерации затрудняют распознавание; один и тот же визуальный признак может трактоваться и как подтверждение реальности, и как признак генерации
Социальный контекст и человеческий образ	[9, 10]	Человек в кадре захватывает внимание и добавляет социально-эмоциональный контекст; предметная реклама направляет внимание на сам товар

Принятие ИИ-рекламы, таким образом, определяется маркировкой происхождения изображения, его воспринимаемой аутентичностью, установками в отношении ИИ и типом обращения. Однако в большинстве работ ИИ-сгенерированные и традиционные изображения сравниваются без учёта того, что именно изображено – человек или продукт, – и без учёта устойчивых индивидуальных особенностей потребителей. Поэтому в настоя-

шем исследовании использованы два типа стимулов – предметные изображения и изображения с человеком, – что позволяет проанализировать, как взаимодействие социального контекста рекламы со способом создания изображения связано со стилями потребительского поведения.

Были выдвинуты следующие гипотезы: (1) оценки ИИ-сгенерированных и традиционных рекламных изображений различаются в зависимости от социального контекста стимула (реклама только продукта и реклама с человеком); (2) выраженность стилей «бренд, новизна и мода» и «покупки как отдых» положительно связана с оценкой ИИ-сгенерированных изображений; (3) выраженность стиля «лояльность к бренду» положительно связана с оценкой рекламы с изображением человека; (4) стили потребительского поведения связаны с точностью распознавания происхождения изображений.

Материалы и методы

В заочном онлайн-опросе приняли участие 150 человек: 108 женщин и 42 мужчины. Большинство респондентов относятся к возрастной группе 18–26 лет ($n = 123$); 27–35 лет – 18 человек, 36–45 лет – 4, 46–60 лет – 5. По статусу занятости преобладают совмещающие учёбу и работу (44,0%); только учатся 26,7%, работают по найму 24,0%, самозанятые и неработающие – по 2,7%. Подавляющее большинство проживает в городах-миллионниках (82,7%); 88,7% используют ИИ-инструменты в повседневной жизни, 25,3% – ежедневно. Таким образом, выборка характеризуется преобладанием молодых жителей крупных городов с высокой включённостью в цифровые практики.

Исследование проводилось методом заочного анкетирования на платформе Google Forms; анкета распространялась через социальные сети и включала три блока. Первый блок содержал социально-демографические вопросы, а также вопросы о частоте и целях использования ИИ, позитивном и тревожном отношении к ИИ и о важности знать, что рекламное изображение создано с помощью ИИ.

Второй блок – методика «Стили принятия решения в поведении потребителей» (Consumer Style Inventory) Дж. Спроулза и Э. Кендалла в адаптации О. И. Патоши и Н. В. Антоновой [6], измеряющая выраженность восьми описанных выше стилей.

Третий блок – оценка визуальных стимулов. Респондентам в случайном порядке предъявлялись четыре рекламных изображения шоколада вымышленного бренда «Шокору» (рис. 1), образующих две пары: изображения с человеком и продуктом и изображения только с продуктом. В каждой паре одно изображение было реальной фотографией из стоковой фотобазы iStock, другое – сгенерировано с помощью инструмента Nano Banana-2 по специально составленным промптам. Все изображения были оформлены как реклама одного бренда с одинаковым логотипом, разработанным в графическом редакторе Figma; происхождение изображений респондентам не сообщалось. Каждое изображение оценивалось по 5-балльным шкалам, составленным на основе зарубежных работ: отношение к рекламному изображению, доверие к изображению, намерение покупки и ощущение аутентичности изображения – семантический дифференциал из четырёх биполярных шкал: тревожное–успокаивающее, сверхъестественное–обычное, искусственное–реалистичное, выдуманное–правдоподобное [14, 16, 17]. После оценки всех стимулов респондентов просили указать, какие из изображений, по их мнению, созданы ИИ, а какие являются реальными фотографиями.



Рис. 1. Стимульный материал (в оттенках серого): а – ИИ-сгенерированное изображение продукта; б – реальное изображение продукта; в – ИИ-сгенерированное изображение с человеком; г – реальное изображение с человеком

Fig. 1. Stimulus material (in greyscale): a – AI-generated product image; b – real product image; c – AI-generated image with a person; d – real image with a person

Внутренняя согласованность шкал проверялась с помощью α Кронбаха. Для четырёх изображений α составила по шкале отношения 0,854–0,907, доверия – 0,726–0,874, намерения покупки – 0,827–0,914, аутентичности – 0,752–0,807, что позволило использовать суммарные показатели. Поскольку распределения отличались от нормального, применялись непараметрические методы: критерий Вилкоксона для связанных выборок (сравнение изображений внутри пары) и коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Обработка данных выполнялась в IBM SPSS Statistics.

Результаты и обсуждение

Отношение к искусственному интеллекту

В выборке преобладает позитивное отношение к ИИ: среднее по шкале составило 3,76 (медиана 4,00), высокий уровень выявлен у 73,3% респондентов. Вместе с тем сохраняются умеренные опасения (среднее 3,18; высокий уровень у 44%). Более половины респондентов (58,7%) считают важным знать, было ли рекламное изображение создано с помощью ИИ, 27,3% не придают этому значения. Иными словами, ИИ воспринимается и как удобный инструмент, и как технология, вызывающая настороженность.

Сравнение оценок ИИ-сгенерированных и традиционных изображений

Средние оценки четырёх стимулов по шкалам отношения, доверия и намерения покупки представлены на рис. 2. Наиболее заметны различия, связанные с содержанием изображения: оба предметных изображения получили существенно более высокие оценки, чем оба изображения с человеком, независимо от способа создания. Внутри пар различия оказались разнонаправленными. В предметной паре реальная фотография оценивалась несколько выше ИИ-изображения, тогда как в паре с человеком ИИ-сгенерированное изображение воспринималось более положительно, чем реальная фотография.

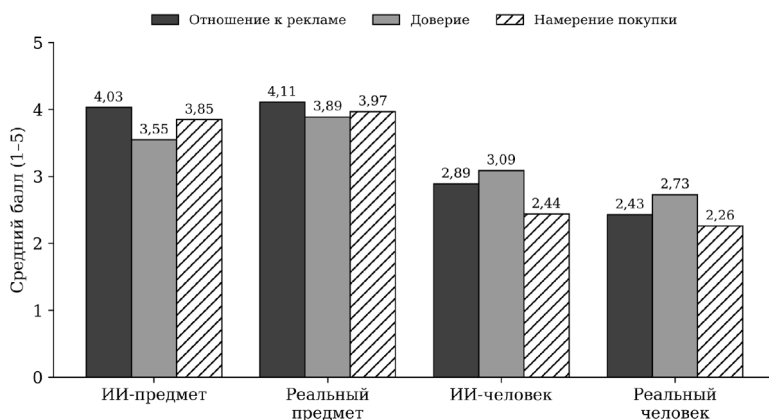


Рис. 2. Средние значения отношения к рекламе, доверия и намерения покупки по четырём рекламным изображениям

Fig. 2. Mean scores of attitude toward the ad, trust and purchase intention for the four advertising images

Результаты семантического дифференциала (рис. 3) уточняют эту картину. ИИ-сгенерированное изображение с человеком воспринималось как более обычное, реалистичное, правдоподобное и спокойное, чем фотография с реальным человеком, которая получила самые низкие оценки по шкалам реалистичности и правдоподобия. В предметной паре показатели спокойствия и обычности практически совпали, но по реалистичности и правдоподобию выше оценивалось реальное изображение.

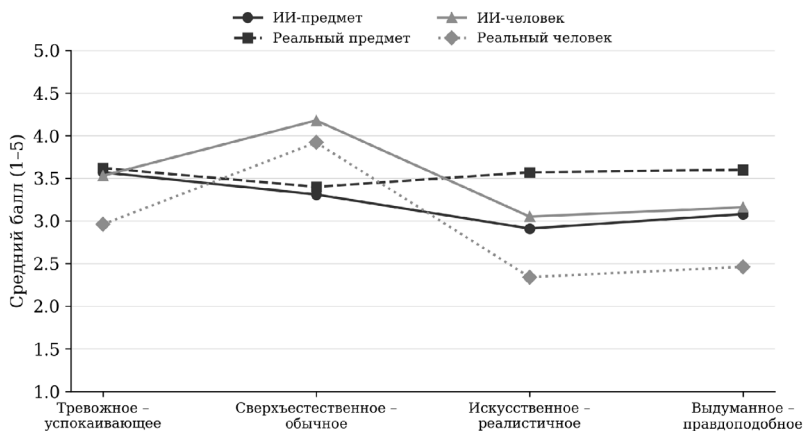


Рис. 3. Средние оценки рекламных изображений по шкалам семантического дифференциала

Fig. 3. Mean ratings of the advertising images on the semantic differential scales

Попарное сравнение по критерию Вилкоксона (табл. 2) показало, что в паре изображений с человеком различия значимы по всем показателям: ИИ-реклама с человеком оценивалась более благоприятно и воспринималась как более аутентичная. В предметной паре реальное изображение значимо превосходило ИИ-сгенерированное только по доверию и ощущению аутентичности, тогда как по отношению к рекламе и намерению покупки различий не выявлено. Гипотеза 1 подтвердилась: направление различий между ИИ-сгенерированным и традиционным изображением зависит от социального контекста стимула.

Таблица 2

Различия в оценках реального и ИИ-сгенерированного изображения внутри пар
(критерий Вилкоксона, $n = 150$)

Table 2

Differences between real and AI-generated images within pairs (Wilcoxon signed-rank test, $n = 150$)

Показатель	Пара «человек» (ИИ-сгенерированное > реальное)		Пара «предмет» (реальное > ИИ-сгенерированное)	
	Z	p	Z	p
Отношение к рекламе	-5,671	< 0,001	-1,005	0,315
Доверие	-4,050	< 0,001	-3,325	< 0,001
Намерение покупки	-2,222	0,026	-1,505	0,132
Ощущение аутентичности	-5,556	< 0,001	-3,639	< 0,001

Примечание. В паре «человек» более высокие оценки получило ИИ-сгенерированное изображение, в паре «предмет» – реальное изображение.

Распознавание происхождения изображений

Респонденты точнее определяли ИИ-сгенерированные изображения, чем реальные (табл. 3). Самым трудным оказалось реальное изображение с человеком: его правильно определили лишь 24% респондентов, а большинство ошибочно отнесли его к ИИ-сгенерированным. Иными словами, реальная фотография с человеком, получившая наименее благоприятные оценки, одновременно чаще всего принималась за искусственную.

Таблица 3

Распознавание происхождения рекламных изображений респондентами ($n = 150$)

Table 3

Recognition of the origin of the advertising images by respondents ($n = 150$)

Изображение	Правильно распознали, человек	Доля от выборки, %
Реальное изображение продукта	82	54,7
Реальное изображение с человеком	36	24,0
ИИ-сгенерированное изображение с человеком	111	74,0
ИИ-сгенерированное изображение продукта	101	67,3

Связи стилей потребительского поведения с оценками рекламных изображений

Корреляционный анализ выявил дифференцированные связи стилей с оценками изображений разного типа; значимые коэффициенты приведены в табл. 4.

Стили «бренд, новизна и мода» и «покупки как отдых» положительно связаны с оценками предметной рекламы вне зависимости от способа её создания (наиболее сильные связи в выборке – до $g = 0,343$); первый из них связан с ИИ-изображением продукта по всем четырём показателям, включая аутентичность. «Осознающие качество» связаны только с доверием к ИИ-изображению продукта, «растерянность при выборе» – с отношением к реальному предметному изображению и его аутентичностью, «привычка и быстрота» – отрицательно с оценками реального изображения продукта. С изображениями с человеком связаны три стиля: «лояльность к бренду» – положительно и с реальным, и с ИИ-вариантом; «импульсивность» и «осознающие цену» – отрицательно. Ни один стиль не связан одновременно с предметной рекламой и рекламой с человеком.

Таблица 4

**Значимые корреляции (r Спирмена) стилей потребительского поведения
с оценками рекламных изображений**

Table 4

**Significant Spearman correlations between consumer decision-making styles and evaluations
of the advertising images**

Стиль	ИИ-изображение продукта	Реальное изображение продукта	ИИ- изображение с человеком	Реальное изображение с человеком
Бренд, новизна и мода	отношение 0,225**; доверие 0,239**; намерение покупки 0,241**; аутентичность 0,195*	отношение 0,194*; доверие 0,203*; намерение покупки 0,221**	—	—
Осознающие качество	доверие 0,190*	—	—	—
Покупки как отдых	отношение 0,191*; доверие 0,261**; намерение покупки 0,268***	отношение 0,269***; доверие 0,236**; намерение покупки 0,343***; аутентичность 0,202*	—	—
Растерянность при выборе	—	отношение 0,172*; аутентичность 0,162*	—	—
Импульсивность	—	—	—	доверие -0,190*; аутентичность -0,167*
Привычка и быстрота	—	отношение -0,212**; аутентичность -0,173*	—	—
Лояльность к бренду	—	—	отношение 0,174*; намерение покупки 0,183*; аутентичность 0,212**	отношение 0,189*; намерение покупки 0,225**; аутентичность 0,184*
Осознающие цену	—	—	аутентичность -0,163*	отношение -0,191*; аутентичность -0,189*

Примечание. «—» — значимых связей не выявлено. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Связи стилей с отношением к ИИ и точностью распознавания

Позитивное отношение к ИИ положительно связано со стилями «бренд, новизна и мода» ($r = 0,184$; $p = 0,024$), «осознающие качество» ($r = 0,255$; $p = 0,002$), «покупки как отдых» ($r = 0,181$; $p = 0,027$), «растерянность при выборе» ($r = 0,243$; $p = 0,003$) и «осознающие цену» ($r = 0,166$; $p = 0,042$), а отрицательно – только с импульсивностью ($r = -0,174$; $p = 0,034$); «осознающие цену» связаны и с тревожным отношением к ИИ ($r = 0,176$; $p = 0,031$). Реальные изображения точнее распознают потребители с выраженными стилями «бренд, новизна и мода» ($r = 0,226$; $p = 0,005$) и «покупки как отдых»

($r = 0,198$; $p = 0,015$), однако первый стиль связан с худшим распознаванием ИИ-изображения продукта ($r = -0,235$; $p = 0,004$). «Лояльность к бренду» связана с общей точностью распознавания и с верным опознанием реального изображения с человеком ($r = 0,202$; $p = 0,013$ в обоих случаях), «осознающие цену» – с более точным распознаванием ИИ-изображений ($r = 0,179$; $p = 0,028$) и с ошибочным отнесением реальной фотографии с человеком к ИИ ($r = -0,234$; $p = 0,004$).

Результаты и обсуждение

Полученные данные показывают, что реакция на ИИ-сгенерированную рекламу не сводится к принятию или отторжению технологии как таковой. Для данной группы респондентов (преимущественно 18-26 лет, жители мегаполисов) ключевым фактором выступил социальный контекст изображения: предметная реклама оценивалась выше рекламы с человеком, а направление различий между ИИ-изображением и фотографией внутри пар было противоположным. В паре с человеком ИИ-вариант воспринимался как более обычный, реалистичный и правдоподобный. Это согласуется с данными о том, что принятие ИИ-изображений зависит прежде всего от их правдоподобия и отсутствия ощущения странности [15], а наличие людей в качественно сгенерированном изображении делает его похожим на обычную фотографию [19]. Реальная же фотография с человеком, вероятно, содержала признаки (постановочность, освещение, стоковый характер съёмки), которые респонденты интерпретировали как «искусственность», – не случайно именно её большинство приняло за ИИ-генерацию: один и тот же признак может трактоваться и как подтверждение реальности, и как основание заподозрить генерацию [18]. В предметной паре, напротив, материальность и узнаваемость продукта поддерживали доверие к реальной фотографии, тогда как визуальная гладкость ИИ-изображения могла восприниматься как менее естественная, что соответствует представлению о воспринимаемой аутентичности как механизме, через который визуальный контент влияет на доверие и намерения [14].

Общее преимущество предметной рекламы можно объяснить особенностями стимульного материала и товарной категории: шоколад – повседневный продукт, оценка которого во многом строится на сенсорных ожиданиях, «достаиваемых» по изображению (вкус, текстура, начинка). Крупный план продукта прямо активирует такие образы, тогда как человек в кадре переключает внимание на социальную ситуацию и требует дополнительной интерпретации [9]. В терминах модели Р. Петти и Дж. Качиоппо предметная реклама даёт больше опор для центральной переработки, реклама с человеком – для периферической, зависящей от того, насколько образ вызывает доверие и соответствует товару [8].

Центральный результат исследования – дифференцированные связи стилей потребительского поведения с оценками рекламы разного типа. Стили, объединённые ориентацией на новизну, удовольствие от покупок и качество, оказались связаны с положительной оценкой предметной рекламы, в том числе ИИ-сгенерированной. Для потребителей, ориентированных на бренд, новизну и моду, важен не только продукт, но и его символический, актуальный образ; технологически новая подача, по-видимому, воспринимается ими не как угроза достоверности, а как признак современности, что соотносится с данными о способности генеративного ИИ создавать эстетически конкурентоспособный контент [12]. Поскольку связь проявилась и с реальным предметным изображением, речь идёт не о безусловном принятии ИИ, а о вовлечённости в оценку визуально выстроенной подачи товара; показательно, что этот же стиль связан с худшим распознаванием ИИ-изображения продукта. Стиль «покупки как отдых» отражает гедонистическое отношение к выбору, при котором значима сама атмосфера рассматривания товара; способ создания изображения

для таких потребителей, вероятно, отступает на второй план. У потребителей с выраженным стилем «осознающие качество», доверие к ИИ-изображению продукта положительно связано с оценкой визуальной подачи. Это может свидетельствовать о том, что аккуратная, технически выверенная реклама воспринимается ими как признак надёжности, однако корреляционный дизайн не позволяет утверждать наличие причинно-следственной связи. Стил «растерянность при выборе» связан с предпочтением реального предметного изображения: в ситуации информационной перегрузки сосредоточенная на товаре фотография выполняет ориентирующую функцию, снижая неопределённость. Наконец, «привычка и быстрота» отрицательно связана с оценкой реальной предметной рекламы – потребители, минимизирующие усилия при выборе, менее вовлечены в детальную оценку визуальной подачи.

Изображения с человеком оказались релевантны иной группе стилей. Гипотеза 3 подтвердилась: лояльность к бренду положительно связана с оценками рекламы с человеком как в реальном, так и в ИИ-сгенерированном варианте. Для лояльных потребителей значима социально-эмоциональная составляющая сообщения – человеческий образ создаёт ощущение личного, «живого» контакта с брендом, и решающим оказывается не фактическое происхождение образа, а его способность выполнять рекламную функцию: вызывать отклик и поддерживать доверие. Это согласуется с пониманием лояльности не только как рационального предпочтения, но и как эмоциональной связи с привычным образом бренда и его рекламной коммуникации. При этом лояльные потребители точнее распознавали реальную фотографию с человеком, то есть внимательнее относятся к человеческому образу и узнаваемым визуальным кодам. Импульсивные потребители, ориентированные на быструю эмоциональную реакцию, менее склонны к осознанной интерпретации социального контекста и оценивают реальную фотографию с человеком как менее достоверную; они же – единственная группа с негативным отношением к ИИ. Потребители, осознающие цену, сосредоточены на практической стороне выбора, поэтому эмоционально насыщенный образ с человеком воспринимается ими как менее релевантный; их отношение к ИИ противоречиво (связано и с позитивной, и с тревожной оценкой), они точнее опознают ИИ-изображения, но склонны относить к ним и недостаточно убедительные реальные фотографии.

Таким образом, гипотеза 2 подтвердилась частично: связь стилей «бренд, новизна и мода» и «покупки как отдых» с оценкой ИИ-изображений выявлена, но она не является специфичной для ИИ-контента и ограничена предметной рекламой. Гипотеза 4 также подтвердилась частично: стили связаны с точностью распознавания, но эта связь избирательна и задаётся тем, на какие признаки рекламы потребитель ориентирован. В целом стили выступают как разные способы внимания к рекламе: одни потребители реагируют на новизну и визуальную актуальность, другие – на эмоциональный образ человека, третьи – на практическую сторону покупки.

Заключение

Цель исследования состояла в том, чтобы выявить, как социальный контекст рекламного изображения и способ его создания связаны с оценками рекламы у потребителей с разными стилями потребительского поведения. Сопоставление полученных результатов с поставленной целью позволяет сформулировать следующие выводы.

1. Различия ИИ-сгенерированной рекламы и традиционной определяется социальным контекстом изображения. В паре с человеком ИИ-изображение оценивалось выше реальной фотографии по всем показателям, в предметной паре реальное изображение превос-

ходило ИИ-сгенерированное по доверию и аутентичности. Предметная реклама в целом оценивалась выше рекламы с человеком.

2. Респонденты точнее распознавали ИИ-сгенерированные изображения, чем реальные; реальную фотографию с человеком правильно опознали лишь 24% участников, что указывает на размывание границы между реальным и сгенерированным визуальным контентом.

3. Стили потребительского поведения «бренд, новизна и мода», «покупки как отдых» и «осознающие качество» положительно связаны с оценками предметной рекламы, включая ИИ-сгенерированную; «растерянность при выборе» – с оценкой реального предметного изображения, «привычка и быстрота» – отрицательно с ним. «Лояльность к бренду» положительно связана с оценками рекламы с человеком независимо от происхождения; «импульсивность» и «осознающие цену» – отрицательно.

4. Большинство стилей, за исключением импульсивности, положительно связаны с позитивным отношением к ИИ; стили связаны и с точностью распознавания происхождения изображений, однако эта связь избирательна.

5. Реакция потребителя на ИИ-рекламу определяется взаимодействием способа создания изображения, его социального контекста и устойчивых потребительских установок, что следует учитывать при разработке рекламных коммуникаций с генеративным ИИ.

Практическая значимость исследования состоит в том, что результаты могут применяться при разработке целевых рекламных коммуникаций с генеративным ИИ. Для аудиторий, ориентированных на новизну, удовольствие от покупок и качество, ИИ-сгенерированная предметная реклама с аккуратной подачей продукта не уступает традиционной и может использоваться без потерь в доверии. Для лояльных к бренду потребителей эффективна реклама с человеческим образом независимо от технологии его создания, тогда как для ориентированных на цену и импульсивных покупателей социально-эмоциональный контекст менее релевантен и предпочтительна предметная подача. Реальная фотография сама по себе не гарантирует восприятия аутентичности: постановочные стоковые изображения с человеком могут оцениваться ниже качественной генерации. Поскольку большинство респондентов считают важным знать о происхождении рекламы, вопрос маркировки ИИ-контента требует отдельного изучения.

Выборка ограничена по объёму, неравномерна по полу и состоит преимущественно из молодых жителей крупных городов, поэтому результаты требуют проверки на более широкой и сбалансированной выборке. Авторский блок оценки изображений составлен на основе зарубежных работ и проверен на внутреннюю согласованность, что не заменяет полной психометрической валидации. Стимульный материал ограничен одной товарной категорией, одним вымышленным брендом и четырьмя изображениями, а различия внутри пар могут частично объясняться особенностями конкретных фотографий. Корреляционный дизайн исследования не позволяет делать выводы о причинно-следственных связях. Перспективны экспериментальные исследования с варьированием маркировки ИИ-происхождения, товарной категории и типа рекламного обращения, а также кросс-культурные сопоставления: пилотная апробация дизайна на корейской выборке с рекламой косметики показала преимущество реальной модели, что указывает на роль товарной категории и культурного контекста.

Л и т е р а т у р а

1. Фоломеева Т. В. Социально-психологический подход к исследованию потребительского поведения. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология.* 2012;(1):45-58.

2. Солдатова Г. У., Чигарькова С. В., Илюхина С. Н. Технологически расширенная личность: разработка и апробация шкалы самоуправления цифровой повседневностью. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 2024;47(2):175-200.
3. Ширков Ю. Э. Практические направления социально-психологических работ в области рекламы. В кн.: Жуков Ю. М., Петровская Л. А., Соловьева О. В. (ред.) Введение в практическую социальную психологию. Москва: Смысл; 1999:185-200.
4. Cillo P., Rubera G. Generative AI in innovation and marketing processes: A roadmap of research opportunities. *Journal of the Academy of Marketing Science*. 2025;53:684-701. DOI: 10.1007/s11747-024-01044-7 (in English).
5. Klein A, Sharma VM. Consumer decision-making styles, involvement, and the intention to participate in online group buying. *Journal of Retailing and Consumer Services*. 2022;64:102808. DOI: 10.1016/j.jretconser.2021.102808 (in English).
6. Антонова Н. В., Патоша О. И. Особенности восприятия брендов людьми с различными стратегиями потребительского поведения. *Социальная психология и общество*. 2018;9(1):124-143. DOI: 10.17759/sps.2018090109
7. Богомолова Н. Н. *Социальная психология массовой коммуникации*. Москва: Аспект Пресс; 2010:191.
8. Wang Q., Yao X., Li X., Yan X., Li R. When peripheral route meets central route: An elaboration likelihood model of sales performance in live commerce. *Journal of Retailing and Consumer Services*. 2025;84:104218. DOI: 10.1016/j.jretconser.2024.104218 (in English).
9. Hassanein K., Head M. Manipulating perceived social presence through the web interface and its impact on attitude towards online shopping. *International Journal of Human-Computer Studies*. 2007;65(8):689-708. DOI: 10.1016/j.ijhcs.2006.11.018 (in English).
10. Torbarina M., Kolar T. Paying Attention to Faces: Dual Function of the Face in Advertisement. In: *Proceedings of the 52nd EMAC Annual Conference*, Bucharest, May 28-31, 2024. Bucharest: European Marketing Academy; 2024. Article 119625. (in English).
11. Яблонских А. В., Фerezанова С. А. Современные тенденции и влияние применения ИИ на визуальный продающий контент в маркетинговых коммуникациях. *Economy and Business: Theory and Practice*. 2026;(2):281-286. DOI: 10.24412/2411-0450-2026-2-281-286
12. Hartmann J., Exner Y., Domdey S. The power of generative marketing: Can generative AI create superhuman visual marketing content? *International Journal of Research in Marketing*. 2025;42(1):13-31. DOI: 10.1016/j.ijresmar.2024.09.002 (in English).
13. Horgby LEE, Galizzi D. AI vs. Human: Ad Creator Influence – How Ad Creators Shape Consumer Responses and Acceptance of AI in Advertising: Master's thesis. *Jönköping: Jönköping University*; 2024. URL: <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:1870682> (Дата обращения: 25.02.2026) (in English).
14. Bui H.T., Filimonau V., Sezerel H. AI-thenticity: Exploring the effect of perceived authenticity of AI-generated visual content on tourist patronage intentions. *Journal of Destination Marketing & Management*. 2024;34:100956. DOI: 10.1016/j.jdmm.2024.100956 (in English).
15. Gu C., Jia S., Lai J., et al. Exploring consumer acceptance of AI-generated advertisements: From the perspectives of perceived eeriness and perceived intelligence. *Journal of Theoretical and Applied Electronic Commerce Research*. 2024;19(3):2218-2238. DOI: 10.3390/jtaer19030108. (in English).
16. Wu L., Wen T.J.. Understanding A.I. advertising from the consumer perspective: What factors determine consumer appreciation of AI-created advertisements? *Journal of Advertising Research*. 2021;61(2):133-146. DOI: 10.2501/JAR-2021-004 (in English).
17. Chen Y., Wang H., Rao Hill S., Li B. Consumer attitudes toward AI-generated ads: Appeal types, self-efficacy and AI's social role. *Journal of Business Research*. 2024; 185 : 114867. DOI: 10.1016/j.jbusres.2024.114867. (in English).
18. Osińska A., Bazylewska E., Grala M., et al. AI Images vs. Real Photographs: Investigating Visual Recognition and Perception. *Applied Sciences*. 2025;18(6):61. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12641808/> (Дата обращения: 20.02.2026). (in English).
19. Peng Y., Zhang H., Liu S., et al. Crafting Synthetic Realities: Examining Visual Realism and Misinformation Potential of Photorealistic AI-Generated Images. arXiv; 2025. URL: <https://arxiv.org/abs/2409.17484> (Дата обращения: 20.02.2026). (in English).

References

1. Folomeeva T.V. Socio-psychological approach to the study of consumer behaviour. *Lomonosov Psychology Journal*. 2012;(1):45–58 (in Russian).
2. Soldatova G.U., Chigarkova S.V., Ilyukhina S.N. Technologically extended personality: development and validation of the digital everyday life self-management scale. *Lomonosov Psychology Journal*. 2024;47(2):175–200 (in Russian).
3. Shirkov Yu.E. Practical directions of socio-psychological work in advertising. In: Zhukov YuM, Petrovskaya LA, Solovieva OV. (eds.) *Introduction to practical social psychology*. Moscow: Smysl; 1999:185–200 (in Russian).
4. Cillo P., Rubera G. Generative AI in innovation and marketing processes: A roadmap of research opportunities. *Journal of the Academy of Marketing Science*. 2025;53:684–701. DOI: 10.1007/s11747-024-01044-7
5. Klein A., Sharma V.M. Consumer decision-making styles, involvement, and the intention to participate in online group buying. *Journal of Retailing and Consumer Services*. 2022;64:102808. DOI: 10.1016/j.jretconser.2021.102808
6. Antonova N.V., Patosha O.I. Brand perception by people with different consumer behaviour strategies. *Social Psychology and Society*. 2018;9(1):124–143 (in Russian). DOI: 10.17759/sps.2018090109
7. Bogomolova N.N. *Social psychology of mass communication*. Moscow: Aspekt Press; 2010:191 (in Russian).
8. Wang Q., Yao X., Li X., Yan X., Li R. When peripheral route meets central route: An elaboration likelihood model of sales performance in live commerce. *Journal of Retailing and Consumer Services*. 2025;84:104218. DOI: 10.1016/j.jretconser.2024.104218
9. Hassanein K., Head M. Manipulating perceived social presence through the web interface and its impact on attitude towards online shopping. *International Journal of Human-Computer Studies*. 2007;65(8):689–708. DOI: 10.1016/j.ijhcs.2006.11.018
10. Torbarina M., Kolar T. Paying Attention to Faces: Dual Function of the Face in Advertisement. In: *Proceedings of the 52nd EMAC Annual Conference*, Bucharest, May 28-31, 2024. Bucharest: European Marketing Academy; 2024. Article 119625.
11. Yablonskikh AV, Ferezanova SA. Current trends and the impact of AI on visual selling content in marketing communications. *Economy and Business: Theory and Practice*. 2026;(2):281–286 (in Russian). DOI: 10.24412/2411-0450-2026-2-281-286
12. Hartmann J., Exner Y., Domdey S. The power of generative marketing: Can generative AI create superhuman visual marketing content? *International Journal of Research in Marketing*. 2025;42(1):13–31. DOI: 10.1016/j.ijresmar.2024.09.002
13. Horgby L.E.E., Galizzi D. A.I. vs. Human: Ad Creator Influence – How Ad Creators Shape Consumer Responses and Acceptance of AI in Advertising: Master's thesis. *Jönköping: Jönköping University*; 2024. Available at: <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:1870682> (accessed: 25 February 2026)
14. Bui H.T., Filimonau V., Sezerel H. AI-thenticity: Exploring the effect of perceived authenticity of AI-generated visual content on tourist patronage intentions. *Journal of Destination Marketing & Management*. 2024;34:100956. DOI: 10.1016/j.jdmm.2024.100956
15. Gu C., Jia S., Lai J., et al. Exploring consumer acceptance of AI-generated advertisements: From the perspectives of perceived eeriness and perceived intelligence. *Journal of Theoretical and Applied Electronic Commerce Research*. 2024;19(3):2218–2238. DOI: 10.3390/jtaer19030108
16. Wu L., Wen T.J. Understanding AI advertising from the consumer perspective: What factors determine consumer appreciation of AI-created advertisements? *Journal of Advertising Research*. 2021;61(2):133–146. DOI: 10.2501/JAR-2021-004
17. Chen Y., Wang H., Rao Hill S., Li B. Consumer attitudes toward AI-generated ads: Appeal types, self-efficacy and AI's social role. *Journal of Business Research*. 2024;185:114867. DOI: 10.1016/j.jbusres.2024.114867
18. Osińska A., Bazylewska E., Grala M., et al. AI Images vs. Real Photographs: Investigating Visual Recognition and Perception. *Applied Sciences*. 2025;18(6):61. Available at: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12641808/> (accessed: 20 February 2026).

19. Peng Y., Zhang H., Liu S., et al. Crafting Synthetic Realities: Examining Visual Realism and Misinformation Potential of Photorealistic AI-Generated Images. arXiv; 2025. Available at: <https://arxiv.org/abs/2409.17484> (accessed: 20 February 2026).

Сведения об авторах

НОЖКИНА Галина Сергеевна – практикующий психолог, ИП Ножкина Г.С., г. Москва, Российская Федерация, ORCID: 0009-0005-0048-2737, e-mail: nozhkinag@gmail.com

БАРАНОВА Виктория Анатольевна – к. психол. н., доцент кафедры социальной психологии факультета психологии, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: 0000-0003-0481-6501, e-mail: bva06@mail.ru

Information about the authors

NOZHKINA Galina Sergeevna – psychologist in independent practice, IP Nozhkina G.S., Moscow, Russian Federation, ORCID: 0009-0005-0048-2737, e-mail: nozhkinag@gmail.com

BARANOVA Victoria Anatolyevna – Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Department of Social Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, ORCID: 0000-0003-0481-6501, e-mail: bva06@mail.ru

Вклад авторов

Ножкина Г. С. – разработка концепции, методология, проведение исследования, проведение статистического анализа, администрирование данных, визуализация, создание черновика рукописи

Баранова В. А. – руководство исследованием, методология, верификация данных, редактирование рукописи, администрирование проекта

Authors' contribution

Nozhkina G.S. – conceptualization, methodology, investigation, formal analysis, data curation, visualization, writing – original draft

Baranova V.A. – supervision, methodology, validation, writing – review & editing, project administration

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interests

The authors declare no conflict of interests.

Поступила в редакцию / Submitted 17.08.2026

Поступила после рецензирования / Revised 20.09.2026

Принята к публикации / Accepted 24.09.2026

– ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ –

УДК 130.2

<https://doi.org/10.25587/2587-5604-2026-3-123-133>

Оригинальная научная статья

Философские основания управления культурным разнообразием

А. С. Саввинов, А. А. Корякина*

Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова,

г. Якутск, Российская Федерация

✉ *koryakina1@gmail.com

Аннотация

В статье анализируется проблема управления культурным разнообразием в современных полиэтничных обществах, приобретающая особую остроту в условиях глобализации, интенсивной миграции и роста этнического плюрализма. Автор рассматривает эволюцию теоретических подходов – от классического мультикультурализма, ориентированного на сохранение культурных границ, к интеркультурализму, делающему акцент на взаимодействии и диалоге, а также к российской концепции поликультурализма и новой парадигме «управления культурным разнообразием», смещающей фокус с конфликтов на кооперацию и адаптационные механизмы. Обосновывается необходимость многоуровневой модели интеграционной политики, включающей макроуровень (государственное законодательство, антидискриминационные меры, политическое представительство и институциональные рамки), мезоуровень (региональные и муниципальные практики, создание публичных пространств для диалога, адаптация социальных услуг) и микроуровень (институты гражданского общества, межличностное взаимодействие, цифровые платформы, формирующие новые каналы коммуникации). Особое внимание уделяется российскому контексту. Исследование выявляет смещение конфликтов с вертикальной плоскости «центр – регионы» в горизонтальную плоскость межгрупповых отношений в городах, что требует новых подходов к городской политике. Среди ключевых проблем выделяются: напряжение между признанием культурных различий и социальной справедливостью, рассогласованность уровней власти, скрытая ассимиляция под видом культурной чувствительности. На основе сравнительного анализа международного опыта и российского опыта формулируются философские основания эффективной интеграции, базирующиеся на диалогическом универсализме, взаимном признании и превращении культурных различий из барьера в ресурс общественного развития. Делается вывод о перспективности концепции управления культурным разнообразием, ориентированной на кооперацию, гражданское участие и институциональную гибкость, что открывает возможности для выработки адаптивных интеграционных стратегий в условиях современного «суперразнообразия».

Ключевые слова: межкультурная интеграция, культурное разнообразие, управление культурным разнообразием, мультикультурализм, интеркультурализм, политические механизмы, российская национальная политика, диалог культур, полиэтничное общество, социальная солидарность.

Финансирование. Исследование не имело финансовой поддержки.

Для цитирования: Саввинов А. С., Корякина А. А. Философские основания управления культурным разнообразием. *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Vestnik of North-Eastern Federal University. Серия «Педагогика. Психология. Философия». Pedagogics. Psychology. Philosophy.* 2026; 43 (3): С. 123-133. DOI: 10.25587/2587-5604-2026-3-123-133

Original article

Philosophical foundations of cultural diversity management

*Andrei S. Savvinov, Anzhelina A. Koriakina**

M.K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russian Federation

✉ *koryakina1@gmail.com

Abstract

This article analyzes the problem of managing cultural diversity in modern multiethnic societies, that is becoming particularly acute in the context of globalization, intensive migration, and the growth of ethnic pluralism. The author examines the evolution of theoretical approaches – from classical multiculturalism, focused on preserving cultural boundaries, to interculturalism, emphasizing interaction and dialogue, as well as to the Russian concept of polyculturalism and the new paradigm of «cultural diversity management», that shifts the focus from conflict to cooperation and adaptation mechanisms. The article substantiates the need for a multi-level model of integration policy, including the macrolevel (government legislation, anti-discrimination measures, political representation, and institutional frameworks), the mesolevel (regional and municipal practices, the creation of public spaces for dialogue, the adaptation of social services), and the microlevel (civil society institutions, interpersonal interaction, digital platforms that form new communication channels). Particular attention is paid to the Russian context. The study reveals a shift in conflicts from the vertical «center-regions» plane to the horizontal plane of intergroup relations in cities, that requires new approaches to urban policy. Key issues include the tension between the recognition of cultural differences and social justice, the lack of coordination between levels of government, hidden assimilation under the guise of cultural sensitivity. Based on a comparative analysis of international experience and Russian practices, philosophical foundations for effective integration are formulated, based on dialogic universalism, mutual recognition, and the transformation of cultural differences from a barrier into a resource for social development. A conclusion is drawn about the potential of a cultural diversity management concept focused on cooperation, civic participation, and institutional flexibility, opening up opportunities for developing adaptive integration strategies in the context of today's «superdiversity».

Keywords: intercultural integration, cultural diversity, cultural diversity management, multiculturalism, interculturalism, political mechanisms, Russian nationalities policy, dialogue of cultures, multiethnic society, social solidarity

Funding: The study did not have financial support.

For citation: Savvinov A.S., Koriakina A. A. Philosophical foundations of cultural diversity management. *Vestnik of North-Eastern Federal University. Pedagogics. Psychology. Philosophy.* 2026: 43 (3): Pp. 123-133. DOI: 10.25587/2587-5604-2026-3-123-133

Введение

Вопрос о том, как сегодня управлять культурным разнообразием, вышел далеко за рамки академических дискуссий и превратился в одну из самых насущных задач для любого государства. Глобализация, рост миграции, усложнение этнической и религиозной карты – всё это заставляет социально-политические системы искать новые, более тонкие способы встраивать разные культурные сообщества в общее социальное и политическое поле. Прежние модели обнаруживают свою несостоятельность, тогда как цена институциональных ошибок в этой сфере неизмеримо возрастает. За этой коллизией скрывается фундаментальный философский вопрос о природе социального единства в условиях множественности.

В своей работе мы ставим цель сформулировать философские основания эффективной интеграции. Для этого необходимо разобраться, какие именно инструменты управления культурным разнообразием существуют сегодня, как они работают и что можно улучшить.

Материалы и методы

Методологическую основу работы составляет комплексный подход. Исследование опирается на принципы системности, историзма и междисциплинарности, что позволяет рассматривать межкультурную интеграцию не как изолированный феномен, а как сложный многоуровневый процесс, включённый в широкий социально-политический контекст.

В качестве материалов использованы классические и современные философские и политологические труды по проблемам мультикультурализма, интеркультурализма и управления разнообразием, а также результаты эмпирических исследований российских и зарубежных учёных, посвящённых региональным и городским политикам интеграции.

Основными методами выступили сравнительно-сопоставительный анализ и исторический метод. Они позволили выявить сходства и различия между теоретическими моделями, а также проследить за эволюцией теоретических подходов от ассимиляции до современных парадигм.

Результаты и обсуждение

Рассмотрим, что означает «единство» в условиях множественности. Ещё Платон в «Государстве» размышлял о том, что идеальное полисное единство достигается не через нивелирование различий, а через гармоничное соподчинение частей целому, где каждый выполняет свою функцию [1]. Аристотель в «Политике» пошёл дальше, утверждая, что государство есть сообщество свободных и равных граждан, но при этом оно немыслимо без многообразия сословий и занятий [2]. Эта античная диалектика единого и многого задаёт координаты, в которых до сих пор движется политическая философия. Кант же в своих антропологических трудах подчёркивал, что человеческий род предназначен к тому, чтобы развивать все свои природные задатки – а это возможно лишь в условиях многообразия культур и их взаимного обмена [3].

Таким образом, культурное разнообразие оказывается не случайным препятствием на пути к единству, а онтологическим условием самого человеческого бытия.

За последние полвека политическая мысль наработала несколько вариантов того, как нужно относиться к культурным различиям. Самой влиятельной долгое время была модель мультикультурализма, которая, в самом грубом приближении, исходит из того, что культурные, расовые и этнические особенности меньшинств заслуживают не просто терпимости, а официального признания и поддержки со стороны государства [4]. Соответственно, меньшинствам гарантировались особые права, помощь в сохранении языка, традиций, школ – всё, что позволяло им не терять своей самобытности в инородном окружении.

Философский фундамент мультикультурализма был заложен в работах Чарльза Тейлора, который в эссе «Политика признания» аргументировал, что идентичность формируется диалогически – в признании или непризнании со стороны значимых Других [5]. Отсюда вытекает, что государство не может оставаться нейтральным к культурным запросам меньшинств, ибо игнорирование их идентичности наносит ущерб их достоинству. Однако Тейлор столкнулся с критикой со стороны универсалистов (вроде Хабермаса), которые опасались, что политика признания ведёт к фрагментации публичной сферы и подрыву гражданской солидарности. Хабермас предложил альтернативу – «конституционный патриотизм», где единство общества обеспечивается не общностью этнокультуры, а общей приверженностью демократическим процедурам и правам человека [6]. Этот спор между коммунитаристами и либералами остаётся неразрешённым и по сей день, но он высвечивает главную философскую дилемму интеграции: как совместить коллективное право на культурное своеобразие с индивидуальным правом на автономию?

Однако к началу XXI века этот подход начал вызывать всё больше нареканий. В Европе его критиковали за то, что он не только не помог решить интеграционные проблемы, но и усугубил их – особенно в тех случаях, когда культурные ценности вступали в явное противоречие с либеральными нормами. Сложился даже устойчивый дискурс о «конце мультикультурализма» – он возник в 2000-х как реакция на серию политических заявлений и академических статей, где ставился под сомнение сам принцип групповых прав [4]. Оппоненты указывали, что мультикультурализм на деле искусственно законсервировал традиционные общинные структуры и тем самым мешал отдельным людям интегрироваться в гражданское общество [7].

В ответ на эту критику была разработана концепция интеркультурализма. Поворотным моментом можно считать 2008 год, когда Совет Европы принял «Белую книгу по межкультурному диалогу» – в ней интеркультурализм был предложен как новый руководящий принцип. В отличие от мультикультурализма, который делает ставку на сосуществование различных культур, интеркультурализм делает акцент на их взаимодействие, диалог и взаимное обогащение. Причём если мультикультурализм чаще всего закреплён в законах и политике на общегосударственном уровне, то интеркультурализм сосредоточен на том, что происходит в повседневной жизни – в школах, по соседству, в учреждениях соцзащиты [4].

С философской точки зрения интеркультурализм опирается на герменевтическую традицию, где понимание другого возможно только через «слияние горизонтов» и через диалогическую встречу, в которой каждый участник рискует своими предубеждениями. Мартин Бубер в своей философии диалога различал два типа отношения: «Я-Ты» (подлинная встреча) и «Я-Оно» (объективирующее отношение). Применительно к межкультурной интеграции это означает, что эффективный диалог возможен лишь тогда, когда мы перестаём рассматривать другую культуру как объект изучения или управления, а вступаем с ней в субъект-субъектное взаимодействие [8]. Однако такая установка требует не только открытости, но и критической рефлексии над собственными культурными основаниями, что сближает интеркультурализм с постколониальной критикой и проектом «деколонизации знания».

В России тоже сложилась своя традиция. Здесь чаще говорят о поликультурализме, который, по мнению многих экспертов, лучше отвечает местным реалиям [7]. Поликультурализм не стремится сохранять культурные границы любой ценой; он предлагает строить единое культурное пространство, внутри которого сохраняется всё многообразие. На законодательном уровне эта идея закреплена и в Конституции, и в Концепции государственной национальной политики – за всеми народами признаются равные права на участие в жизни общенационального сообщества [9].

Отдельного внимания заслуживает подход, который в российской политологии называют «управлением культурным разнообразием» (УКР). Его активно развивает Э. А. Паин, предлагая сместить фокус с анализа конфликтов на изучение того, почему конфликты не возникают и как работают механизмы взаимного приспособления. При этом важной новацией стало представление о городе как объекте и субъекте национальной политики [10].

Здесь уместно вспомнить мысль Эммануэля Левинаса о том, что подлинная этика начинается с признания лица Другого, которое требует от нас ответственности, а не просто терпимости [11]. УКР в этом смысле можно интерпретировать как попытку институционализировать такую ответственность на городском уровне, где «лицо» мигранта или представителя меньшинства перестаёт быть абстракцией, а становится конкретным соседом, коллегой, участником локального сообщества. Это движение от «политики идентичности» к «политике соседства» имеет глубокие корни в философии повседневности.

Если посмотреть на реальный опыт, становится очевидно, что эффективное управление разнообразием невозможно без слаженной работы на нескольких уровнях сразу. Одно дело – декларации на федеральном уровне, совсем другое – то, как они воплощаются в конкретном городе или квартале. Исследования показывают, что результативная политика требует координации усилий на микроуровне (сообщество), городском уровне и общегосударственном уровне [12].

На макроуровне главную роль играют, во-первых, законодательные акты – конституционное признание меньшинств, законы о национальной политике, которые переопределяют само понятие гражданства [12]. Во-вторых, это антидискриминационные нормы и политика равных возможностей. Национальные механизмы борьбы с дискриминацией просто необходимы, чтобы гарантировать равенство перед законом [12]. Опыт показывает, что там, где правоприменение хромает или законы работают избирательно, даже самые благие намерения остаются пустыми декларациями. В частности, социальная инклюзивность часто наталкивается именно на слабость правовых институтов, тогда как в развитых странах эти механизмы отлажены лучше [13].

Здесь философская проблема состоит в том, что равенство перед законом (формальное равенство) не всегда ведёт к фактическому равенству возможностей. Джон Ролз в своей теории справедливости ввёл принцип различия, согласно которому социальные и экономические неравенства должны быть устроены так, чтобы приносить наибольшую пользу наименее обеспеченным [14]. Применительно к культурным меньшинствам это означает, что простое недопущение дискриминации недостаточно – необходимы позитивные меры, компенсирующие стартовые неравенства. Однако такие меры сталкиваются с вопросом: как определить «наименее обеспеченную» группу и не приведёт ли это к новой стигматизации? Гегелевская диалектика господина и раба, переосмысленная в постколониальной теории, напоминает, что признание всегда есть борьба, и оно никогда не даётся раз и навсегда [15].

Третий важный момент – создание устойчивых структур, которые обеспечивают постоянный диалог между этническими группами и их участие в политической жизни. Как подчёркивают казахстанские и российские исследователи, институционализация межэтнического взаимодействия – это не разовая акция, а долгосрочная работа, которая укрепляет социальную стабильность [16]. Сюда же относится и политическое представительство: чтобы голоса меньшинств были слышны, они должны быть представлены в парламенте, партиях, СМИ, полиции и других ключевых институтах [12].

На региональном и муниципальном уровне картина становится более гибкой и конкретной. Здесь важны муниципальное признание разнообразия и предоставление инклюзивных услуг, то есть такие городские политики, которые учитывают нужды разных групп [13]. Не менее значимо создание публичных пространств – мест, где люди разных культур могут встречаться, общаться, совместно проводить время. Европейский опыт программы «Интеркультурные города» показывает, что такие площадки реально работают на доверие и солидарность. Также на местном уровне должно быть обеспечено представительство меньшинств в советах, школах, культурных центрах – и, конечно, налажен постоянный диалог между властью, НКО и этническими сообществами [12].

Что касается уровня локальных сообществ и гражданского общества, здесь ключевые механизмы – это, во-первых, социальное принятие разнообразия, то есть повседневный опыт инклюзивной культуры. Во-вторых, активная адвокация равенства: общественные организации должны противостоять расизму, дискриминации и продвигать межкультурное

взаимодействие [17]. Наконец, важно, чтобы меньшинства были представлены в местных инициативах и событиях – не как «приглашённые гости», а как полноправные участники.

На микроуровне вступает в силу то, что можно назвать «этикой повседневности». Здесь философские идеи Ханны Арендт о публичном пространстве как пространстве явления и действия приобретают реальное измерение [18]. Когда соседи, представители разных культур, собираются на субботник или праздник, они не просто выполняют формальные процедуры, они творят общий мир, в котором каждый может проявить себя. Это та житейская мудрость, которая не поддаётся алгоритмизации, но требует постоянного ситуативного суждения.

Отдельно стоит сказать о цифровой среде. Исследователи справедливо обращают внимание, что интернет и социальные сети создают совершенно новые каналы для межкультурного общения, которые политические системы не могут игнорировать, если хотят сохранять стабильность [19]. Цифровые платформы позволяют общаться напрямую, минуя бюрократические и территориальные барьеры, и это открывает как новые возможности, так и новые риски.

С философской точки зрения цифровое пространство порождает новый тип «виртуального публичного поля», где идентичности становятся текучими, а культурные границы – проницаемыми. Однако, как предупреждал Жан Бодрийяр, симуляция рискует заместить реальность, и межкультурный диалог в сети может остаться лишь игрой в «другого», не затрагивая глубинных структур повседневной жизни [20]. Поэтому цифровые инициативы должны быть дополнены реальными встречами, иначе они рискуют превратиться в декоративные практики.

Россия за свою историю накопила колоссальный опыт сосуществования разных народов, и сегодняшняя политика во многом опирается на эту традицию. Не случайно в экспертном сообществе и в официальном дискурсе с 1990-х годов утвердилась идея российской гражданской нации как полиэтничного и поликультурного проекта. Её последовательно продвигает, в частности, В. А. Тишков, видя в этом основу для общероссийской идентичности [21].

При этом региональные подходы заметно различаются. Например, в Мордовии сложилась модель, которую исследователи называют мультикультурной и интеграционной: она одновременно встраивает республику в общероссийское пространство и поддерживает связи с международным финно-угорским миром [9]. В Татарстане же, по мнению ряда авторов, региональная политика строится не на заимствовании западных моделей, а на советском понимании этноса как объективной данности – своего рода «стихийный примордиализм», когда этничность воспринимается как нечто наследственное и неизменное [9].

Исследование под руководством Э. А. Паина в трёх российских городах (Пермь, Уфа, Ростов-на-Дону) выявило любопытную тенденцию. За постсоветские годы напряжение между республиками и федеральным центром по вопросу суверенитета заметно снизилось, зато участились конфликты «горизонтальные» – между разными группами внутри городов [10]. Это говорит о том, что старая модель управления, ориентированная на отношения «центр – регион», уже не отвечает новым вызовам, и нужно смещать фокус на городские сообщества.

Сравнение с Казахстаном показывает, что у обеих стран есть удачные примеры институционализации межэтнического диалога – созданные структуры работают и позволяют снимать напряжение [16]. Однако универсального решения нет, и каждая страна ищет свой путь.

При всём многообразии наработанного опыта, реализация интеграционной политики сталкивается с целым рядом трудностей.

Прежде всего, эти трудности носят не только практический, но и экзистенциальный характер. Культурное разнообразие ставит под вопрос привычные нарративы о национальной идентичности, порождая «онтологическую незащищённость» – чувство утраты привычного мира. Философы-экзистенциалисты описывали подобное состояние как кризис, который, однако, может стать источником подлинного самоопределения. Применительно к обществу это означает, что столкновение с «чужим» может быть продуктивным, если оно переживается не как угроза, а как вызов к само-переосмыслению.

Первая и, пожалуй, главная проблема – это вечное напряжение между уважением к культурным различиям и требованием социальной справедливости. Исследования подтверждают, что успех стратегий напрямую зависит от инклюзивности и открытости власти, но в реальности соблюсти баланс чрезвычайно сложно [16].

Это напряжение воспроизводит классическую антиномию кантовской философии: между автономией личности и гетерономией традиции. Кант настаивал на том, что каждый человек должен мыслить самостоятельно, не полагаясь на внешние авторитеты [3]. Однако для многих культурных групп автономия понимается не как индивидуальное решение, а как коллективное самоопределение. Сейла Бенхабиб предложила различать «культурные права» и «права личности», утверждая, что они не должны конфликтовать, если культуры сами уважают базовые свободы [22]. Её модель «комплексного культурного диалога» предполагает, что никакая культурная традиция не может претендовать на монополию истины, и все они должны быть открыты к пересмотру в публичной дискуссии.

Вторая проблема – координация между разными уровнями власти. На бумаге всё выглядит стройно, но на деле федеральный центр часто стремится к централизации, а регионы – к сохранению своих особых полномочий. Это порождает рассогласование: в то время как центр пытается унифицировать этнокультурную политику, субъекты Федерации настаивают на поддержке своего многообразия [9].

Третье – сохраняющаяся дискриминация и экономическое неравенство. Даже в тех странах, где достигнут значительный прогресс в интеграции мигрантов, они по-прежнему сталкиваются с исключением из рынка труда, жилья, образования [17]. Эти барьеры подрывают любые усилия по налаживанию межкультурного диалога.

Четвёртое – скрытое противоречие между культурной чувствительностью и ассимиляционными ожиданиями. Изучая шведский опыт, исследователи обнаружили, что работники социальных служб, декларируя уважение к культуре клиентов-мигрантов, на деле часто используют этот подход как способ «подогнать» их под доминирующие нормы. Культурная чувствительность и ассимиляция идут рука об руку, а не противостоят друг другу [4].

Здесь уместно вспомнить критику Мишеля Фуко о том, что власть всегда производит знание, и даже самый гуманный опыт может служить механизмом дисциплинирования [23]. Подлинное освобождение, по Фуко, возможно лишь через постоянное сопротивление нормализации, через поиск новых форм субъективации.

Наконец, пятое – политизация этничности. В некоторых регионах поддержка этнических групп оборачивается тем, что этнические границы становятся жёстче, а у местных элит появляется соблазн играть на национальных чувствах электората. Это создаёт долгосрочные риски.

С точки зрения философии политики, это пример того, как «идентичность» становится товаром в политическом обмене. Эрик Хобсбаум называл такой опыт «изобретением тра-

диции» – когда прошлое конструируется для обслуживания текущих политических целей [24]. Истинная интеграция, напротив, предполагает, что культурная идентичность не есть застывшая субстанция, а процесс непрерывного переосмысления, в котором каждый человек может свободно выбирать свою принадлежность.

Заключение

Подводя итог, можно сказать, что ни одна из известных моделей не даёт сегодня исчерпывающих ответов. Успешная политика должна быть многоуровневой: она обязана сочетать общегосударственные рамки, региональную и муниципальную гибкость и активность низовых сообществ. И все эти уровни должны работать в связке.

Философский вывод, к которому мы приходим, состоит в том, что межкультурная интеграция – это не просто техническая задача, но фундаментальный этический проект. Он требует от нас пересмотра базовых категорий политической философии: суверенитет, гражданин, народ, культура. Вслед за Кантом мы можем утверждать, что подлинное единство достигается не через отказ от многообразия, а через его организацию по принципу всеобщего законодательства, где каждая культура признаётся в своей конечности и одновременно в своей причастности к общечеловеческому разуму [3]. Это не означает растворения особенностей в абстрактном универсализме, а предполагает их взаимное ограничение и обогащение через диалог.

Ключевые элементы такой политики – это законодательное признание различий, антидискриминационные меры, реальное политическое представительство меньшинств, создание открытых общественных пространств и поддержка гражданских инициатив. И всё это – без единой универсальной формулы, потому что каждый случай уникален.

Как учил Гегель, всеобщее не существует вне особенного, и истина конкретна. Поэтому универсальные принципы прав человека и демократии должны каждый раз заново применяться к конкретному историческому и культурному контексту, проходя через «снятие» частного в общем [15]. Российский опыт показывает, что такое «снятие» возможно, когда власть и общество вместе ищут новые формы солидарности, не отрицая культурных различий, но и не абсолютизируя их.

Для России, с её многовековым опытом совместного проживания, особенно важно развивать диалоговые механизмы – между государством, наукой, религиозными организациями и обществом. Необходимо не просто гасить конфликты, а учиться управлять кооперацией, видеть в многообразии потенциал, а не угрозу. Концепция «управления культурным разнообразием», которая смещает акцент на городской уровень и гражданское участие, представляется здесь одним из самых перспективных направлений.

В конечном счёте, всё упирается в одно: способны ли наши институты превратить культурные различия из источника разделения в ресурс развития. Это требует не только политической воли, но и постоянного диалога, готовности экспериментировать и учиться на чужих ошибках. И если такой подход будет последовательно проводиться, у межкультурной интеграции в России есть все шансы стать повседневной реальностью.

Литература

1. Платон. *Государство*. Москва: Академический проект; 2022: 398.
2. Аристотель. *Политика*. Москва: Азбука; 2024: 352.
3. Кант И. *Антропология с прагматической точки зрения*. Москва: URSS; 2024: 200.
4. Spehar A. Governing Diversity at the Frontline: The Dual Logics of Cultural Sensitivity and Assimilation in Sweden. *Nordic Welfare Research*. 2025;10(4):1-16. (in English).

5. Taylor Ch. *Multiculturalism and "The Politics of Recognition"*. Princeton: Princeton University Press; 1992: 92. (in English).
6. Habermas J. *The Inclusion of the Other: Studies in Political Theory*. Cambridge: Polity Press; 2005: 352. (in English).
7. Бязрова Д. Б., Тедеева В. К. Мультикультурализм и поликультурализм как модели оптимизации межэтнического общения. *Государственное и муниципальное управление. Ученые записки*. 2022; 1:158-162.
8. Бубер М. *Я и Ты*. Москва: АСТ; 2024: 192.
9. Богатова О. А., Долгаева Е. И. Этнокультурная политика в регионе: интеграция институциональных факторов формирования межэтнических отношений. *Регионоведение*. 2011; 1:196-210.
10. Панин Э. А. Управление культурным разнообразием: исторические модели и современная практика в сфере регулирования этнополитических отношений. *Вопросы государственного и муниципального управления*. 2017; 4:77-102.
11. Левинас Э. *Избранное. Тотальность и бесконечное*. Москва: Университетская книга; 2000: 416.
12. Mansouri F., Elias A. Pluralist diversity governance: deepening the multiculturalism-interculturalism nexus. *Comparative Migration Studies*. 2025;13(23):1-19. (in English).
13. Abbas H.S.M., Xu X., Zhang L. Multi-Ethnic Integration for Social Inclusiveness: State Strategies for Sustainable Development and Well-Being in the Global North and South. *Sustainable Development*. 2025;33(6):1-18. (in English).
14. Ролз Дж. *Теория справедливости*. Москва: Ленанд; 2017: 536.
15. Гегель Г. В.Ф. *Феноменология духа*. Москва: АСТ; 2021: 180.
16. Nechaeva E.L. Kayupova F.M. Communication strategies in multi-ethnic societies: a comparative analysis of the approaches of Kazakhstan and Russia. *Bulletin of the L.N. Gumilyov Eurasian National University. Political Science*. 2025;151(2):9-21. (in English).
17. Sehgal R., Soni S. Local Government Approaches to Migrant Integration, Multiculturalism, and Social Cohesion in Urban Areas. *Lex localis. Journal of Local Self-Government*. 2025;23(S1):190-194. (in English).
18. Арендт Х. *Vita activa, или О деятельной жизни*. Санкт-Петербург: Алетей; 2000: 437.
19. Гаджиев Х. А. Межкультурный диалог в цифровом пространстве как фактор социально-политической стабильности. *Социально-политические науки*. 2023;13(4):49-54.
20. Бодрийяр Ж. *Симулякры и симуляция*. Москва: Постум; 2015: 241.
21. Тишков В. А. *Единство в многообразии: публикации из журнала «Этнопанорама» 1999–2011 гг.* Оренбург: Издательский центр Оренбургского государственного аграрного университета; 2011:232.
22. Benhabib S. *The Claims of Culture: Equality and Diversity in the Global Era*. Princeton: Princeton University Press; 2002: 280. (in English).
23. Фуко М. *Дисциплинарная власть*. М.: Ad Marginem; 1999: 480.
24. Хобсбаум Э. Изобретение традиций. *Вестник Евразии*. 2000; 1: 47–62.

References

1. Platon. *Republic*. Moscow: Academic Project; 2022:398 (in Russian).
2. Aristotel'. *Politics*. Moscow: Azbooka; 2024:352 (in Russian).
3. Kant I. *Anthropology from a Pragmatic Point of View*. Moscow: URSS; 2024:200 (in Russian).
4. Spehar A. Governing Diversity at the Frontline: The Dual Logics of Cultural Sensitivity and Assimilation in Sweden. *Nordic Welfare Research*. 2025;10(4):1–16.
5. Taylor Ch. *Multiculturalism and "The Politics of Recognition"*. Princeton: Princeton University Press; 1992:92.
6. Habermas J. *The Inclusion of the Other: Studies in Political Theory*. Cambridge: Polity Press; 2005:352.
7. Byazrova D.B., Tedeewa V.K. Multiculturalism and Polyculturalism as Models for Optimizing Interethnic Communication. *State and Municipal Management. Scholar Notes*. 2022;1:158–162 (in Russian).
8. Buber M. *I and You*. Moscow: AST; 2024:192 (in Russian).

9. Bogatova O.A., Dolgaeva E.I. Ethnocultural Policy in the Region: Integration of Institutional Factors in the Formation of Interethnic Relations. *Russian Journal of Regional Studies*. 2011;1:196–210 (in Russian).
10. Pain E.A. Managing Cultural Diversity: Historical Models and Contemporary Practice in the Regulation of Ethnopolitical Relations. *Public Administration Issues*. 2017;4:77–102 (in Russian).
11. Levinas E. *Totality and Infinity*. Moscow: University press; 2000:416 (in Russian).
12. Mansouri F., Elias A. Pluralist diversity governance: deepening the multiculturalism-interculturalism nexus. *Comparative Migration Studies*. 2025;13(23):1–19.
13. Abbas H.S.M., Xu X., Zhang L. Multi-Ethnic Integration for Social Inclusiveness: State Strategies for Sustainable Development and Well-Being in the Global North and South. *Sustainable Development*. 2025; 33(6):1–18.
14. Rawls J. *A Theory of Justice*. Moscow: Lenand; 2017:536 (in Russian).
15. Hegel G.W.F. *Phenomenology of Spirit*. Moscow: AST Publishers; 2021: 180. (in Russian).
16. Nechaeva E.L., Kayupova F.M. Communication strategies in multi-ethnic societies: a comparative analysis of the approaches of Kazakhstan and Russia. *Bulletin of the L.N. Gumilyov Eurasian National University. Political Science*. 2025;151(2):9–21.
17. Sehgal R., Soni S. Local Government Approaches to Migrant Integration, Multiculturalism, and Social Cohesion in Urban Areas. *Lex localis. Journal of Local Self-Government*. 2025; 23(S1):190–194.
18. Arendt H. *Vita Activa, or On Active Life*. Saint Petersburg: Aletheia; 2000: 437 (in Russian).
19. Gadzhiev Kh.A. Intercultural Dialogue in the Digital Space as a Factor of Socio-Political Stability. *Sociopolitical Sciences*. 2023;13(4):49–54 (in Russian).
20. Baudrillard J. *Simulacra and Simulation*. Moscow: Postum; 2015:241 (in Russian).
21. Tishkov V.A. *Unity in Diversity: Publications from the Journal "Etnopanorama" 1999–2011*. Orenburg: Publishing Center of the Orenburg State Agrarian University; 2011:232 (in Russian).
22. Benhabib S. *The Claims of Culture: Equality and Diversity in the Global Era*. Princeton: Princeton University Press; 2002:280.
23. Foucault M. *Disciplinary Power*. Moscow: Ad Marginem; 1999:480 (in Russian).
24. Hobsbawm E. The Invention of Tradition. *Acta Eurasica*. 2000;1:47–62 (in Russian).

Сведения об авторах

САВВИНОВ Андрей Саввич – д. филос. н., профессор, заведующий кафедрой философии, Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова, г. Якутск, Российская Федерация, e-mail: savvinov.andrey888@gmail.com

КОРЯКИНА Анжелика Анатольевна – к. филос. н., доцент кафедры философии, Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова, г. Якутск, Российская Федерация, ORCID: 0000-0001-6657-6019, ResearcherID: H-1384-2015, Scopus Author ID: 57208190201, SPIN: 9646-4855, e-mail: koryakinal@gmail.com

Information about the authors

SAVVINOV Andrey Savvich – Dr. Sci. (Philosophy), Professor, Head of the Department of Philosophy, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russian Federation, e-mail: savvinov.andrey888@gmail.com

KORIAKINA Anzhelina Anatolievna – Cand. Sci. (Philosophy), Associate Professor, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russian Federation, ORCID: 0000-0001-6657-6019, ResearcherID: H-1384-2015, Scopus Author ID: 57208190201, SPIN: 9646-4855, e-mail: koryakinal@gmail.com

Конфликт интересов

Один из авторов – Саввинов Андрей Саввич – является членом редакционного совета журнала «Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Vestnik of North-Eastern Federal University. Серия «Педагогика. Психология. Философия». Pedagogics. Psychology. Philosophy» и не участвовал в редакционной рецензии этой статьи. Авторам неизвестно о каком-либо другом потенциальном конфликте интересов, связанном с этой рукописью.

Conflict of interests

One of the authors, Andrey Savvich Savvinov, is a member of the editorial board of the journal “Vestnik of North-Eastern Federal University (Series: Pedagogics. Psychology. Philosophy)” and did not participate in the editorial review of this article. The authors are unaware of any other potential conflicts of interest related to this manuscript.

Поступила в редакцию / Submitted 17.08.2026

Поступила после рецензирования / Revised 19.08.2026

Принята к публикации / Accepted 21.09.2026

– ХРОНИКА –

Е. П. Яковлева

Виктор Данилович Михайлов

Evdokiya P. Yakovleva

Viktor Danilovich Mikhailov



В июле текущего года исполнилось 80 лет выдающемуся философу, ученому, профессору, доктору философских наук, одному из самых известных философов республики Виктору Даниловичу Михайлову. Виктор Данилович родом из Хоринского наслега Верхневилуйского района Якутской АССР, окончил Вилюйскую школу. После службы в рядах Советской армии поступил в Ленинградский государственный университет на философский факультет по специальности «Социальная философия». Окончил философский факультет Ленинградского государственного университета (1974), аспирантуру кафедры философии Ленинградского государственного педагогического института (1977). Успешно защитил кандидатскую диссертацию в 1978 году в ЛГПИ имени А. И. Герцена. Область научных интересов профессора Михайлова Виктора Даниловича не

только социальная философия, политика, но и такие области как философия культуры, история науки, философия науки и образования.

Докторская диссертация «Социально-философские основания гражданского согласия» была защищена в 1996 году, где были выработаны свои подходы к проблеме философии согласия. Диссертационное исследование «Социально-философские основания гражданского согласия (общетеоретические подходы и региональная практика)» рассматривает социальные отношения в свете парадигмы согласия. В своем исследовании он провел анализ парадигмы гражданского согласия, указывал на важность преодоления парадигмы конфликта, в рамках которой рассматривались социальные процессы и явления. Было отмечено, что формирование принципов гражданского согласия в обществе связано с развитием институтов гражданского общества. Только зрелые институты гражданского общества и государства как гаранта интересов его граждан являются основой гражданского согласия. Парадигма согласия предполагает диалог государства и гражданского общества. Исследование рассматривало согласие как одно из главных условий формирования гражданского общества и естественных стремлений людей, так как в нем заложена такая ценность

как безопасность. Важнейшим результатом изысканий В. Д. Михайлова было обоснование парадигмального характера согласия. Аргументация была осуществлена на материале рефлексии над историческим процессом в социально-политическом контексте. Теория гражданского согласия разработана в духовном измерении, так как согласие, по мнению В. Д. Михайлова, в каждый конкретный исторический период проявляет себя в виде определенной системы ценностей, норм и принципов идеологического регулирования факторов консолидации общества. Гражданское согласие было представлено В. Д. Михайловым как конструктивный методологический инструмент универсального характера, соответствующий в любой области социальной жизни.



Виктор Данилович – уникальный педагог, наставник, крупный специалист в области социальной философии, просветитель и подвижник в науке. Он на протяжении всей научной деятельности занимался анализом философии согласия и ее ролью в системе воспитания и образования, современным значением этических проблем, рассмотрением перспектив использования основных идей и положений философии согласия для понимания глобальных вызовов современного общества. Как выдающийся педагог высшей школы, профессор Виктор Данилович внес огромный вклад в развитие философского образования и в распространение философской культуры. Посвятивший всю свою жизнь философии, Виктор Данилович всегда оставался верным выбранному пути, творцом, исследователем и в этом проявляется ответственность, принципиальность, сила духа, созидającego и стремящегося улучшить мир.

В настоящее время обращаясь к его философскому наследию, отметим, что он обладал уникальным философским видением, ценил культурное начало и обращал исключительное внимание этическим вопросам и проблеме самого человека. Проблема человека и его место в мире, данную философскую идею он рассматривал широко, исходя из глубинных нравственных интересов. Высокая значимость философского наследия Виктора Даниловича в таком обозначенном контексте – важен и всегда актуален. Неоценим научный вклад Виктора Даниловича, как выдающегося педагога и наставника, в становление и развитие философской культуры. Автор убежден, что философские труды Виктора Даниловича, посвященные теоретическим и методологическим направлениям исследования философии согласия, имеют важное значение в современном мире. Важно то, что в условиях усложняющейся реальности, наша общая задача заключается в бережном отношении к историческому наследию, сохранении духовно-нравственных ценностей, патриотическом воспитании молодежи и формировании нравственной устойчивости. Мы не должны терять связующую нить традиций, ответственности, жизнестойкости, возможности развития и самореализации творческих возможностей в новой цифровой культуре. Научная, просветительская, общественная деятельность Виктора Даниловича является настолько значительной и обширной, что трудно переоценить его роль в развитии философской культуры

в республике. Важно отметить, что духовная культура начинается с ритуалов, традиций, а традиции – это не поклонение пеплу, а передача огня. Возможно, в этом и заключалась духовная миссия философа Виктора Даниловича.

Сведения об авторе

ЯКОВЛЕВА Евдокия Павловна – к. философ. н., доцент кафедры философии, Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова, г. Якутск, Российская Федерация, e-mail: yakov_eva@mail.ru

Information about the author

YAKOVLEVA Evdokiya Pavlovna – Cand. Sci. (Philosophy), Associate Professor, Head of the Department of Russian as a Foreign Language, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russian Federation, e-mail: yakov_eva@mail.ru

**ВЕСТНИК СЕВЕРО-ВОСТОЧНОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА
ИМ. М.К. АММОСОВА
СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. ФИЛОСОФИЯ»
VESTNIK OF NORTH-EASTERN FEDERAL UNIVERSITY
«PEDAGOGY. PSYCHOLOGY. PHILOSOPHY» SERIES**

Электронное научное периодическое издание

№ 3 (43) 2026

Технический редактор *А. С. Старостина*
Компьютерная верстка *А. М. Соловьева*
Оформление обложки *П. И. Антипин*

Подписано в печать 30.09.2026. Формат 70х108/16.
Дата выхода в свет 30.09.2026.