ISSN 2313-8971

НАУЧНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

RESEARCH RESULT. PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

11(3) 2025

16+

Сайт журнала:
rrpedagogy.ru
сетевой научный рецензируемый журнал
online scholarly peer-reviewed journal

НАУЧНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
RESEARCH RESULT. PEDAGOGIC AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Свидетельство о регистрации средства массовой информации Эл. № ФС77-69079 от 14 марта 2017 г.

The journal has been registered at the Federal service for supervision of communications information technology and mass media (Roskomnadzor)
Mass media registration certificate El. № FS 77-69079 of Marchr 14, 2017

Том 11, № 3 2025

СЕТЕВОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
Издается с 2014 г.
ISSN 2313-8971

Volume 11, № 3 2025

ONLINE SCHOLARLY PEER-REVIEWED JOURNAL
First published online: 2014
ISSN 2313-8971

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР: ***Ерошенкова Е.И.,*** *доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия*

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА: ***Гребнева В.В.,*** *кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии, декан факультета психологии педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия*

Редактор английских текстов: ***Ляшенко И.В.,*** *кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации Институт межкультурной коммуникации и международных отношений Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия*

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ: ***Анохина С.В.,*** *старший преподаватель кафедры педагогики педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия*

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ:

Алдуайс А., *кандидат педагогических наук, Департамент гуманитарных наук (психология), Веронский университет, Верона, Италия*

Брюс А., *доктор социологии и педагогики инноваций Universal Learning Systems, Ирландия*

Волошина Л.Н., *доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия*

Запесоцкая И.В.*, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии здоровья и коррекционной психологии Курского государственного медицинского университета Минздрава России, Россия*

Исаев И.Ф., *доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия*

Ирхин В.Н., *доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Национального государственного Университета физической культуры, спорта и здоровья имени П.Ф. Лесгафта, Россия*

Кабардов М.К., *доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией «Дифференциальная психология и психофизиология» Психологического института Российской академии образования, Россия*

Корольков А.А., *доктор философских наук, профессор кафедры философской антропологии и общественных коммуникаций Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Россия*

Куниа А.А., *доктор педагогических наук, профессор, Федеральный институт образования, науки и техники г. Гояния, штат Гояс, Бразилия*

Либанио Жозэ К.*, доктор философских наук и истории образования, профессор, Гояс Епископский Католический университет, Бразилия*

Мальцев М., *доктор кинезиологии, профессор, профессор факультета педагогики Университета Святых Кирилла и Мефодия, Македония*

Минич Весна Л., *доктор педагогических наук, профессор факультета педагогических наук в Призрене-Лепосавиче, Сербия*

Молчанова Л.Н., *доктор психологических наук, профессор кафедры психологии здоровья и коррекционной психологии Курского государственного медицинского университета Минздрава России, Россия*

Никишина В.Б., *доктор психологических наук, профессор кафедры организации непрерывного образования Российского национального исследовательского медицинского университета им. Н.И. Пирогова Минздрава России, Россия*

Нюрк Г.-Х., *доктор психологических наук, доцент заведующий лабораторией диагностики и когнитивной нейропсихологии Университета Тюбингена, Германия*

Осницкий А.К., *доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии Психологического института Российской академии образования (ПИ РАО), Россия*

Полонский В.М., *доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник Института стратегии развития образования РАО, член-корреспондент Российской академии образования, Россия*

Разуваева Т.Н., *доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры клинической психологии Российского национального исследовательского медицинского университета имени Н.И. Пирогова Министерства здравоохранения Российской Федерации Россия*

Райхенберг М., *департамент образования и специального образования, Гетеборгский университет, Швеция*

Рузиева Д.И., *доктор педагогических наук, профессор Ташкентского государственного педагогического университета имени Низами, заведующая кафедрой общей педагогики, Узбекистан*

Самосенкова Т.В., *доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Института межкультурной коммуникации и международных отношений Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия*

Симонович Н.Е., *доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной психологии Института психологии им. Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета, Россия*

Тирадо Р.Г., *доктор филологии, Гранадский университет, Испания*

Шеховская Н.Л., *доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия*

Штрекер Н.Ю., *доктор педагогических наук, профессор, декан факультета начального образования Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, Россия*

EDITORIAL TEAM:

CHIEF EDITOR: ***Elena I. Eroshenkova,*** *Doctor in Pedagogy, Associate Professor, Professor, Department of Pedagogy, pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia*

DEPUTY CHIEF EDITOR: ***Valentina V. Grebneva****, Candidate of Psychological Sciences, Professor, Head of Department of Psychology, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia*

ENGLISH TEXT EDITOR: ***Igor V. Lyashenko,*** *PhD in Philology, Associate Professor, Department of English Philology and Intercultural Communication, Institute of Cross-cultural Communication and International Relations, Belgorod State National Research University, Russia*

EXECUTIVE SECRETARY: ***Svetlana V. Anokhina,*** *Senior Lecturer, Department of Pedagogy, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia*

EDITORIAL BOARD:

Ahmed Alduais, *PhD, I in Pedagogy, Department of Human Sciences (Psychology), University of Verona, Verona, Italy*

Alan Bryus*, Doctor of Sociology and Pedagogy of Innovation Universal Learning Systems, Ireland*

Ludmila N. Voloshina*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of Pre-school and Special (Defectological) Education, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia*

Irina V. Zapesotskaya, *Doctor of Psychology, Professor of the Department of Psychology of Health and Correctional Psychology of the Kursk State Medical University of the Ministry of Health of Russia, Russia*

Ilya F. Isaev, *Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Department of Pedagogy, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia*

Vladimir N. Irkhin*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of Pedagogy National State University of Physical Culture, Sports and Health named after P.F. Lesgafta, Russia*

Muhamed K. Kabardov, *Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Psychological Institute, Russian Academy of Education, Russia*

Alexander A. Korolkov, *Doctor of Philosophy, Professor, Professor of Department of Philosophical Anthropology and Public Communications, Herzen University, Russia*

Andrй L.A. Cunha, *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Federal Institute of Education, Science and Technology, Goiania, Goiбs, Brazil*

Josй C. Libeneo, *Doctor of Philosophy and History of Education, Professor at the Catholic University of Goiбs, Retired Professor at the Federal University of Goiбs, Brazil*

Maryan Maltsev, *Doctor of Kinesiology, Professor, Professor of the Faculty of Pedagogy, Ss. Cyril and Methodius University in Skopje, Macedonia*

Vesna L. Minich, *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Faculty of Pedagogical Sciences in Prizrene-Leposavic, Serbia*

Lyudmila N. Molchanova, *Doctor of Psychology, Professor of the Department of Psychology of Health and Correctional Psychology of the Kursk State Medical University of the Ministry of Health of Russia, Russia*

Vera B. Nikishina, *Doctor of Psychological Sciences, Professor, Department of Continuing Education, Russian National Research Medical University named after N.I. Pirogova of the Ministry of Health of Russia, Russia*

Hans-Christof Nyurk, *Doctor of Psychology, Associate Professor, Head of the Laboratory for Diagnostics and Cognitive Neuropsychology, University of Tübingen, Germany*

Alexey K. Osnitsky, *Doctor of Psychology, Professor, Leading Researcher, Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education (PI RAO), Russia*

Valentin M. Polonskiy, *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chief Research Fellow of the Institute of Education Development Strategy of RAO, Corresponding Member of the Russian Academy of Education Chief Research Fellow, Russia*

Tatyana N. Razuvaeva*, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Department of Clinical Psychology, «N.I. Pirogov Russian National Research Medical University» of the Ministry of Health of the Russian Federation, Russia*

Monica Reichenberg, *Department of Education and Special Education, University of Gothenburg, Sweden*

Dilnoz I. Ruzieva, *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Tashkent State Pedagogical University named after Nizami, Head of Department of General Pedagogy, Uzbekistan*

Tatyana V. Samosenkova*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of the Russian Language and Professional Speech Communication, Institute of Cross-cultural Communication and International Relations, Belgorod State National Research University, Russia*

Nikolay E. Simonovich, *Doctor of Philosophy, Professor, Professor Department of Social Psychology L.S. Vygotsky Institute of Psychology Russian State University for the Humanities, Russia*

Rafael Guzman Tirado*, Doctor of Philology, University of Granada, Spain*

Natalya L. Shekhovskaya, *Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of Department of Pedagogy, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia*

Nina Y. Shtreker*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Preschool Education, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Russia*

Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет»
Издатель: НИУ «БелГУ». Адрес издателя: 308015 г. Белгород, ул. Победы, 85.
Журнал выходит 4 раза в год

Founder: Federal state autonomous educational establishment of higher education «Belgorod State National Research University»
Publisher: Belgorod State National Research University
Address of publisher: 85 Pobeda St., Belgorod, 308015, Russia
Publication frequency: 4 /year

© Белгородский государственный национальный исследовательский университет, 2025
© Belgorod State National Research University, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Сахарова Н.А., Смирнов Д.А. Искусственный интеллект в педагогическом дизайне: алгоритм формирования образовательных результатов на основе таксономий **3**

Старшинова Т.А. Интегративный подход к обучению дисциплине «Инженерная педагогика и психология»: наполнение курса и взгляд магистрантов **18**

Хмызова Н.Г., Регентова А.М. Педагогическое сопровождение развития личности в процессе формирования гражданско-патриотического самосознания **33**

Аришина Э.С., Лешер О.В., Логунова О.С., Гладышева К.С. Саморазвитие аксиологического потенциала студентов университета: организация процесса на основе компьютерной программы **49**

Shalimova O.N. Communicative approach in departmental foreign language teaching **64**

Гарифуллина А.М. Менторинг и управление дошкольным образованием: тенденции в отечественном и в мировом пространствах **76**

Лазарева Л.В., Власова В.В. Обучение и адаптация пожилых людей в университетах третьего возраста: региональный опыт **87**

ПСИХОЛОГИЯ

Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В., Трофимова А.П., Розвезева А.К. Оценка уровня эффективности деятельности психологической службы в системе образования в Российской Федерации **106**

Ремизова С.В. Стратегии адаптации и типы идентичности иностранных студентов высших учебных заведений **119**

Доронина Н.Н., Овсяникова Е.А., Белов Д.С. Влияние самоотношения на формирование ответственности личности студентов – будущих психологов служебной деятельности **131**

CONTENTS

PEDAGOGICS

N.A. Sakharova, D.A. Smirnov Artificial intelligence in instructional design: an algorithm for forming educational results based on taxonomies **3**

T.A. Starshinova An integrative approach to teaching engineering pedagogy and psychology: course content and student perspectives **18**

N.G. Khmyzova, A.M. Regentova Pedagogical support for personal development in the process of forming civic and patriotic self-awareness **33**

E.S. Arishina, O.V. Lesher, O.S. Logunova, K.S. Gladysheva Self-development of the axiological potential of university students: organization of the process based on a computer program **49**

O.N. Shalimova Communicative approach in departmental foreign language teaching **64**

A.M. Garifullina Mentoring and management of preschool education: trends in domestic and global spaces **76**

L.V. Lazareva, V.V. Vlasova Education and adaptation of elderly people in universities of the third age: a regional perspective **87**

PSYCHOLOGY

O.A. Ulyanina, O.L. Yurchuk, Y.V. Tukfeeva, A.P. Trofimova, A.K. Rozvezeva Assessment of the effectiveness of psychological services in the education system in the Russian Federation **106**

S.V. Remizova Adaptation strategies and identity types among university foreign students **119**

N.N. Doronina, E.A. Ovsyanikova, D.S. Belov The influence of self-perception on the development of a sense of responsibility among students of psychology in their future professional practice **131**

ПЕДАГОГИКА
PEDAGOGICS

(cc) BY

Оригинальное исследование

УДК 378:004.89

DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-3-0-1

Сахарова Н.А.*, **Смирнов Д.А.**

Искусственный интеллект в педагогическом дизайне: алгоритм формирования образовательных результатов на основе таксономий

Ивановский государственный политехнический университет
Шереметевский пр., д. 21, г. Иваново, 153000, Россия
nata1_77@bk.ru*

Статья поступила 13 мая 2025; принята 17 сентября 2025;
опубликована 30 сентября 2025

Аннотация. *Введение.* В статье исследуется применение искусственного интеллекта (ИИ) в педагогическом дизайне для формирования образовательных результатов на основе таксономий учебных целей Блума и SOLO. *Цель работы* − разработка структуры текстового промпта и на его основе алгоритма генерации адаптивных практических кейсов, позволяющего сочетать стандартизированную оценку с персонализацией обучения. Теоретической основой исследования послужили классические педагогические таксономии, интегрированные с современными технологиями ИИ. *Материалы и методы исследования.* Авторы предлагают метод промпт-инжиниринга, который автоматизирует создание дифференцированных заданий, учитывающих уровень познавательной деятельности студентов, и обеспечивает их оценку в соответствии с критериями балльно-рейтинговой системы. Метод промпт-инжиниринга позволяет исследовать возможности применения ИИ в цифровизации педагогического дизайна. В качестве ключевого примера рассматривается дисциплина «Адресное проектирование одежды для предприятий Ивановской области»: авторы демонстрируют, как ИИ генерирует дифференцированные задания (например, разработку спецодежды с учетом региональных производственных требований или проектирование экоустойчивых систем на принципах circular economy). *Результаты*. Подчеркивается, что предложенный алгоритм позволяет автоматизировать не только создание кейсов, но и их оценку, что подтверждено экспериментом с 6 студенческими работами, где совпадение оценок ИИ и преподавателя составило 85%.

Ключевые слова: искусственный интеллект; педагогический дизайн; таксономия Блума; таксономия SOLO; промпт-инжиниринг; практические кейсы; персонализация обучения; образовательные результаты

Информация для цитирования: Сахарова Н.А., Смирнов Д.А. Искусственный интеллект в педагогическом дизайне: алгоритм формирования образовательных

результатов на основе таксономий // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2025. Т.11. №3. С. 3-17. DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-3-0-1.

N.A. Sakharova*, D.A. Smirnov

Artificial intelligence in instructional design: an algorithm for forming educational results based on taxonomies

Ivanovo State Polytechnic University,
21 Sheremetevsky Ave., Ivanovo, 153000, Russia
nata1_77@bk.ru*

Received on May 13, 2025; accepted on September 17, 2025;
published on September 30, 2025

Abstract. *Introduction.* The article explores the application of artificial intelligence (AI) in instructional design for shaping educational outcomes based on Bloom's and SOLO taxonomies. The *study aim* of the work is to develop the structure of a textual prompt and, based on it, an algorithm for generating adaptive practical cases that enable a combination of standardized assessment with personalized learning. *The theoretical foundation* of the research builds upon classical pedagogical taxonomies integrated with modern AI technologies. *Materials and methods.* The authors propose a prompt-engineering method that automates the creation of differentiated tasks tailored to students' cognitive levels and ensures their evaluation within a scoring-rating system. The method of prompt engineering enables exploring the possibilities of applying AI in the digitalization of instructional design. As a key example, the discipline “Custom Apparel Design for Enterprises of the Ivanovo Region” is examined: the authors demonstrate how AI generates tiered assignments (e.g., developing specialized clothing considering regional production requirements or designing eco-sustainable systems based on circular economy principles). *Results.* The study highlights that the proposed algorithm automates not only case creation but also their assessment, as evidenced by an experiment with six student submissions, where AI and instructor evaluations showed an 85% match rate.
Keywords: artificial intelligence; instructional design; Bloom's taxonomy; SOLO taxonomy; prompt-engineering; practical cases; personalized learning; educational outcomes

Information for citation: Sakharova, N.A. and Smirnov, D.A. (2025), “Artificial intelligence in instructional design: an algorithm for forming educational results based on taxonomies”, *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education,* 11 (3), 3-17, DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-3-0-1.

Введение (Introduction). Современные вызовы высшего образования требуют переосмысления традиционных подходов к проектированию учебных курсов. Педагогический дизайн, основанный на принципах системности и адаптивности, становится ключевым инструментом для достижения высоких образовательных результатов, соответствующих запросам не только федеральных образовательных стандартов (ФГОС), но и потенциальных работодателей. Внедрение искусственного интеллекта (ИИ) в этот процесс открывает новые возможности коррекции учебных траекторий.

Особую актуальность приобретает вопрос оценки успеваемости, где классические методы часто оказываются

недостаточно гибкими. В этом контексте актуальным форматом для диагностики уровня усвоения учебного материала становятся практические кейсы.

С одной стороны, необходима объективная оценка знаний всех студентов по единым критериям, что отражено в рабочей программе и фондах оценочных средств по каждой учебной дисциплине, закреплено требованиями ФГОС. С другой – растет запрос на персонализацию, особенно для студентов с пробелами в освоении знаний или разным темпом обучения.

В условиях цифровой трансформации образовательного процесса традиционные методы оценки знаний всё чаще не соответствуют требованиям «индивидуальной траектории обучения» (Батунова, Кокорина, Чан Тхи Тху, 2024, Валиева, 2020, Григорьев, Сабитов, Смирнова, Сабитов, 2020). Особенно остро эта проблема проявляется в практико-ориентированных дисциплинах, а также потоковых дисциплинах для обучающихся разных направлений подготовки. Противоречие усугубляется такими факторами, как:

− разнородный уровень входных знаний, особенно если студенты обучаются в рамках дисциплин из так называемого «ядерного блока», изучаемых в потоке;

− различия в темпе усвоения материала;

− неизбежные пропуски занятий по уважительным и иным причинам.

В результате преподаватель оказывается перед дилеммой: либо применять единые критерии оценки для всей группы, рискуя получить необъективные результаты, либо адаптировать задания индивидуально, что требует больших временных затрат на подготовку адресных учебных материалов.

Указанные вызовы требуют не только практических решений, но и глубокого теоретического обоснования. Поэтому теоретическая основа исследований опирается на ключевые концепции:

− педагогического дизайна как элемента системного проектирования образовательного процесса;

− таксономии учебных целей как инструмента дифференциации уровней освоения материала с использованием когнитивных уровней (от запоминания до создания) в таксономии Блума или структуры наблюдаемых результатов обучения в таксономии SOLO (Biggs, Collis, 1982; Bloom, 1994; Глотова, Самохвалова, 2019).

Синтез концепций в совокупности с ИИ способствует разработке рациональной архитектуры текстового промпта, генерации дифференцированных практических кейсов и обеспечению валидной оценки образовательных результатов по учебным дисциплинам.

Особую ценность представляют системы коммуникации на базе ИИ, которые персонализируют процесс оценивания, обеспечивают динамическую генерацию кейсов, мгновенно адаптирующихся под текущий уровень познавательной деятельности (с опорой на таксономии Блума или SOLO), обеспечивают широкие возможности кастомизации даже для специальных дисциплин, связанных с профессиональными задачами и компетенциями (Коваленко, Кузуб, 2020; Кузьмин, Глазунова, Чистякова, Байтимерова, 2024). Генеративные модели демонстрируют гибкость в создании контекстно-зависимых учебных материалов в режиме реального времени, точно учитывать специфику профессиональных компетенций, предлагать вариативные траектории освоения практического опыта (Смирнов, Сахарова, 2025).

В рамках настоящего исследования авторами поставлена **цель исследования –** разработать генеративную модель промпта для создания практических кейсов и адаптированную под использование в качестве рабочего шаблона под преподаваемые дисциплины.

Значимость предлагаемого подхода заключается в его способности обеспечить баланс между стандартизированной и персонализированной оценкой знаний обучающихся. Преподаватель получает возможность либо:

1) предложить всей группе однотипный комплексный кейс высшего уровня сложности, например, «Создать» по таксономии Блума, что позволяет выявить наиболее подготовленных студентов из группы;

2) предоставить обучающимся право самостоятельного выбора уровня сложности задания на основе самооценки и степени усвоения материала.

Такой дифференцированный подход особенно важен для магистерских программ, где часто для студентов характерен разный уровень входных знаний и неоднородный профессиональный опыт.

Материалы и методы исследования (Materials and methods). Исследование основано на методологии сопряжения классических педагогических таксономий с современными технологиями ИИ. Поэтому логично в соответствии с поставленной целью в работе применялся метод промпт-инжиниринга. Авторы согласны с тем, что «создание эффективных запросов (промтов) и использование промт-инжиниринга становятся важной частью взаимодействия между человеком и искусственным интеллектом, поскольку оно не только улучшает качество генерируемых ответов, но и способствует повышению эффективности деловых коммуникаций, процесса принятия решений и пр.» (Елсакова, Кузьмина, Маркусь, 2024; Комарова, 2025). Это утверждение справедливо не только для пространства деловых коммуникаций, но и образовательной среды, трансформирующейся под влиянием цифровизации педагогического дизайна.

Практическая реализация исследования включает разработанный авторами алгоритм, который:

− автоматизирует создание дифференцированных практических кейсов по текстовому промпту, адаптированных под различные уровни познавательной деятельности;

− обеспечивает комплексный анализ результатов на основе критериального оценивания и балльно-рейтинговой системы, действующей в федеральном государственном образовательном учреждении высшего образования «Ивановский государственный политехнический университет» (ФГБОУ ВО «ИВГПУ»).

Экспериментальную верификацию выполнили на выборке из 6 студенческих работ с применением сравнительного анализа экспертных и автоматизированных оценок.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). На рисунке приведен предложенный авторами алгоритм формирования кейсов, состоящий из 7 ключевых этапов.

На 1-ом этапе сформирована база входных данных из числа:

1) рабочего учебного плана по конкретному направлению подготовки;

2) рабочей программы дисциплины;

3) перечня формируемых компетенций и дескрипторов;

4) уровня знаний студентов по итогам изучения предшествующих дисциплин.

На 2-ом этапе проведен анализ входных данных с учетом требований ФГОС и работодателей.

В зависимости от этапа изучения учебного курса (начало, середина или завершение) определяется соответствующий уровень для оценки результатов освоения согласно выбранным таксономиям (этап 3, рисунок). Если в вузе применяется балльно-рейтинговая система и проводятся промежуточные аттестации, целесообразно интегрировать их в общий алгоритм оценки, что и сделано в рамках настоящей работы.

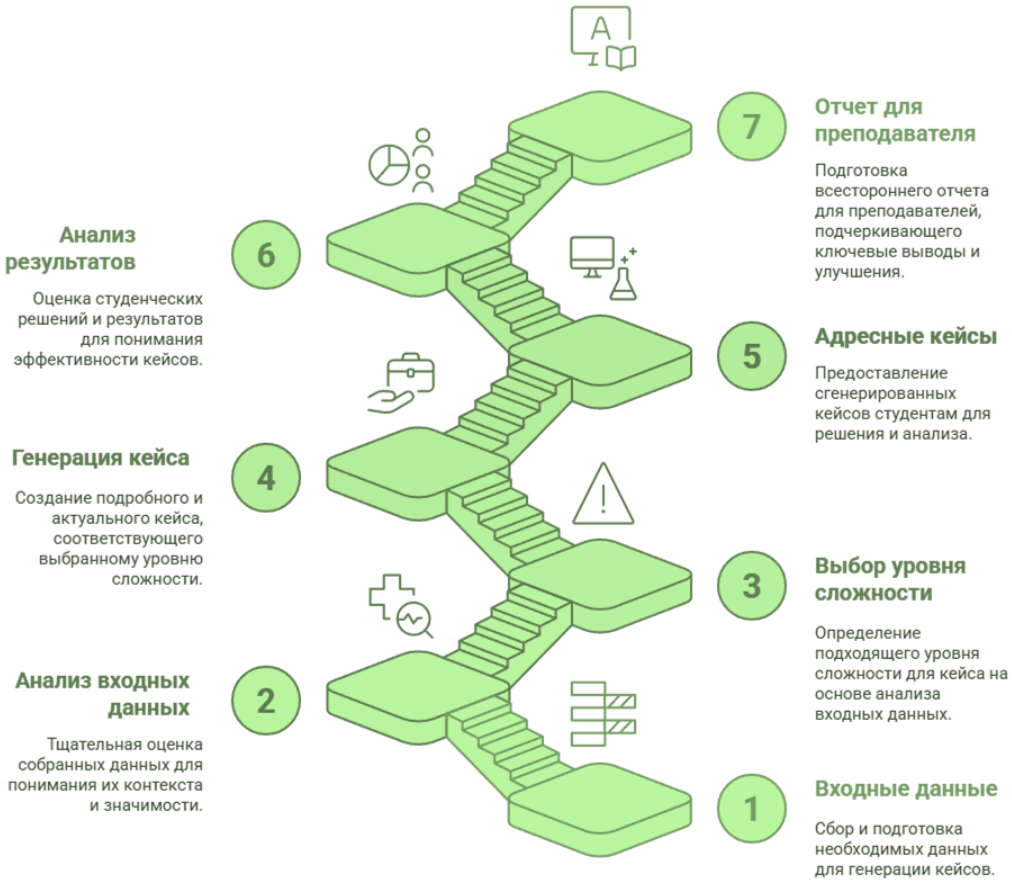


Рис. Алгоритм формирования практических адресных кейсов для диагностики уровня освоения учебного курса
Fig. Algorithm for the formation of practical target cases for diagnosing the level of mastering the course

На 4-ом этапе, принимая во внимание реализацию этапов 1-3 (рис.), разработана структура текстового промпта для генерации кейсов. Формат промпта следующий:

Сгенерируй практический кейс для оценки успеваемости студентов по дисциплине [Название Дисциплины] на тему [Тема], обучающихся по направлению [Направление подготовки] [Курс] курса.

Кейс должен быть направлен на формирование следующих компетенций согласно требованиям ФГОС [номер ФГОС] и РПД [номер РПД] дисциплины:

* [Код компетенции 1]: [Описание компетенции 1]

* [Код компетенции 2]: [Описание компетенции 2]

Уровень таксономии (Блума/SOLO): [Уровень таксономии]

Дескрипторы результатов обучения:

* Знать: [Перечень знаний, которые должен продемонстрировать студент]

* Уметь: [Перечень умений, которые должен продемонстрировать студент]

* Владеть: [Перечень навыков, которыми должен продемонстрировать студент]

Структура кейса:

* Цель: [Цель выполнения кейса]

* Задачи: [Перечень задач, которые необходимо решить в рамках кейса]

* Входные данные: [Перечень входных данных, которые получили обучающиеся]

* Результат: [Ожидаемый результат выполнения кейса (конкретный продукт, отчет, решение и т.д.)]

Формат результата оценивания: [Количественный критерий (например, баллы) и/или качественное описание]

Критерии оценивания кейса:

* [Критерий 1]: [Описание критерия 1] (вес: [Вес критерия 1])
* [Критерий 2]: [Описание критерия 2] (вес: [Вес критерия 2])
* [Критерий 3]: [Описание критерия 3] (вес: [Вес критерия 3])

Дополнительные требования: [Другие требования к кейсу, например, ограничения по объему, времени, использование определенных источников информации и т.д.].

Ниже представлен пример промпта для дисциплины «Адресное проектирование одежды для предприятий Ивановской области» для магистрантов 1 курса направления подготовки 29.04.05 Конструирование изделий легкой промышленности, обучающихся в ФГБОУ ВО «ИВГПУ» на кафедре конструирования швейных изделий (этап 5, рисунок).

Данная дисциплина была выбрана в качестве пилотной для апробации предложенного алгоритма формирования кейсов в силу нескольких ключевых факторов:

1) дисциплина имеет явно выраженную практико-ориентированную направленность, требующую оценки реальных профессиональных компетенций обучающихся;

2) учет региональной специфики производства одежды на швейных предприятиях Ивановской области;

3) разнородный состав обучающихся с различным уровнем базовой подготовки.

Экспериментальная проверка проводилась в условиях учебного процесса в весеннем семестре 2024/25 учебного года, что обеспечило валидность полученных результатов.

Промпт изложен следующим образом: Сгенерируй практический кейс для оценки степени успеваемости студентов по дисциплине [Адресное проектирование одежды для предприятий Ивановской области] на тему [Разработка новых моделей одежды специального назначения, адаптированных для условий изготовления на предприятиях Ивановского региона], обучающихся по направлению [29.04.05 Конструирование изделий легкой промышленности] [1] курс.

Кейс должен быть направлен на формирование следующих компетенций согласно требованиям ФГОС [по направлению подготовки магистратуры 29.04.05] и РПД [Адресное проектирование одежды] дисциплины:

* [УК-2]: [Способен управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла]
* [ПК-1]: [Способен выполнять работы по созданию дизайна моделей коллекций одежды для региональной экономики и имиджевых событий легкой промышленности]
* [ПК-2]: [Способен проводить проектные дизайнерские исследования по значимым для заказчика и потребителей параметрам]
* [ПК-3]: Способен внедрять в производство и контролировать изготовление моделей коллекций одежды]
* [ПК-4]: Способен выполнять комплекс услуг по разработке (подбору) моделей одежды, осуществлять авторское сопровождение в процессе изготовления швейных изделий]

Уровень таксономии (Блума): [СОЗДАВАТЬ]

Дескрипторы результатов обучения:

* Знать: [промышленные методы конструирования одежды, в том числе базирующиеся на использовании компьютерных технологий; современные приемы получения объемно-пространственной формы одежды различного ассортимента; приемы целенаправленной адаптации чертежей конструкций одежды к морфологическим особенностям фигур потребителей разных гендерных групп]

* Уметь: [адресно проектировать одежду различного ассортимента и обосновывать выбор рациональных конструктивных решений с учетом показателей свойств материалов, методов технологической обработки, имеющегося на предприятиях Ивановской области парка технологического оборудования; разрабатывать конструкторско-технологическую документацию на проектируемые модели одежды, осуществлять авторское сопровождение каждого этапа подготовки модели к запуску в производство; проводить оценку качества моделей в соответствии с предъявляемым комплексом потребительских и экономических требований]

* Владеть: [приемами адресного проектирования одежды на конкретного потребителя в условиях индивидуального производства или группу целевых потребителей в условиях серийного или массового производства по значимым для заказчика и потребителей параметрам].

Сгенерируй практический кейс с соблюдением структуры:

* Цель: [Цель выполнения кейса]

* Задачи: [Перечень задач, которые необходимо решить в рамках кейса]

* Входные данные: [Перечень входных данных, которые получили обучающиеся]

* Результат: [Ожидаемый результат выполнения кейса (конкретный продукт, отчет, решение и т.д.)].

Формат результата оценивания: [Количественный критерий (например, баллы) и/или качественное описание].

В табл. 1 представлены 2 варианта практических кейсов. Первый сгенерирован для уровня «Создавать» по таксономии Блума, а второй – для уровня «Расширенный абстрактный» по таксономии SOLO.

Таблица 1

Примеры практических кейсов с использованием таксономий Блума и SOLO

Table 1

Examples of practical cases using Bloom's and SOLO taxonomies

Название кейса	Цель	Задачи	Входные данные	Результат
Уровень «СОЗДАВАТЬ» по таксономии Блума				
Разработка специальной одежды для защиты от общих производственных загрязнений	Разработать модель эргономичной и функциональной специальной одежды для швейного предприятия Ивановской области	Провести анализ производителей специальной одежды в регионе. Изучить особенности художественно-конструктивного решения моделей специальной одежды, указать их недостатки и преимущества. Разработать/сгенерировать эскиз и(или) технический рисунок новой модели	Информация об используемом на предприятии оборудовании для изготовления специальной одежды, САПР для разработки лекал. Каталоги моделей специальной одежды, натурные образцы, техническая документация.	Эскиз, технический рисунок и конструкторско-технологическая документация на новую модель специальной одежды. Лекала в цифровом формате на модель – объект проектирования. Комплект конструкторско-технологической документации.

		специальной одежды. Обосновать конструктивные решения, повышающие степень эргономичности и функциональности, в том числе используя данные патентных исследований в отношении выбранного объекта проектирования. Разработать технологическую последовательность изготовления модели. Обосновать выбор материалов, фурнитуры, технологических приемов. Определить технико-экономические показатели.	Конфекционные карты	Экономическое обоснование проектной разработки. Представление результатов – материальная или цифровая модель.
Уровень «РАСШИРЕННЫЙ АБСТРАКТНЫЙ» по таксономии SOLO				
Проектирование экологически устойчивой системы производства спецодежды для Ивановской области на принципах circular economy	Разработать стратегию перевода местных предприятий Ивановской области на цикличное производство спецодежды, минимизирующее отходы и использующее переработанные материалы	Исследовать современные методы рециклинга текстиля (химический, механический). Разработать модель «идеальной» спецодежды, пригодной для многократной переработки. Создать схему замкнутого цикла для региона (сбор, переработка, повторное использование). Оценить экономическую и экологическую эффективность системы.	Данные о текстильных отходах в Ивановской области. Кейсы европейских фабрик по circular fashion. Перечень местных перерабатывающих предприятий. Нормативы по экологическому следу продукции.	Концепция «зеленой» спецодежды (эскизы + описание материалов). Бизнес-модель circular production для региона. Расчет снижения углеродного следа. План пилотного внедрения на одном предприятии.

		Предложить механизмы мотивации предприятий к переходу на устойчивое производство.		

Далее согласно представленной градации уровней на рисунке выполняют анализ результатов (этап 6) и итоговый отчет для преподавателя (этап 7).

Первый кейс по уровню «Создавать» Блума более адаптивен для магистрантов, так как в большей степени:

− соответствует профессиональным компетенциям;

− опирается на конкретные производственные требования региона;

− позволяет применить уже имеющиеся навыки по направлению бакалавриата в области проектирования одежды и предшествующие данной дисциплине курсы магистратуры осеннего семестра;

− ориентирован на решение конкретной производственной задачи по разработке новой модели специальной одежды.

Второй кейс по уровню «Расширенный абстрактный» (SOLO):

− является междисциплинарным и ориентирован на применение знаний из смежных областей (экономики, экологии, менеджмента и др.);

− требует понимания принципов циркуляционной моды (circular fashion), знаний нормативной документации в области экологичного менеджмента;

− требует практического опыта от обучающихся и более уместен на завершающей этапе обучения, но не на 1 курсе.

Таким образом, для обучающихся был выбран кейс по таксономии Блума и для него разработаны критерии и выполнена оценка студенческих работ. Критерии оценки и их градация в соответствии с балльно-рейтинговой шкалой приведены в табл. 2.

Таблица 2

Критерии оценки практических кейсов

Table 2

Criteria for assessing practical cases

Наименование оцениваемого критерия	**Вес (%)**	**Удовлетворительно (0-20 балла)**	**Хорошо (21-39 балла)**	**Отлично (40-50 баллов)**
Новизна и оригинальность художественно-конструкторского решения.	50	Решение имеет конструктивную новизну, однако предложенное решение не является технологичным для условий конкретного производства.	При разработке модели и формировании ее художественно-конструкторского решения есть явные признаки новизны и оригинальности, влияющие на повышение эргономики и функциональности. Аргументирован авторский подход,	Художественно-конструктивное решение модели обладает высокой степенью новизны и оригинальности, модель отвечают требованиям рынка, заказчика, технологичная, полностью адаптирована к условиям производства.

			конструкция модели в целом технологична, но есть необходимость ее адаптации к условиям конкретного производства.	
Соответствие разработанной модели требованиям	30	Основные требования уточнены, но есть недостатки, снижающие ее функциональность	Соответствует большинству требований, функциональность и эргономичность учтены. Есть незначительные улучшения конструкции по сравнению с аналогами.	Полностью соответствует требованиям, имеет высокую рентабельность, технологичность конструктивного устройства.
Техническая документация.	20	Техническая документация оформления с существенными нарушениями требований, содержит множество ошибок и неточностей.	Техническая документация в целом оформлена правильно, но содержит незначительные ошибки и неточности.	Техническое оформление документации в соответствии со всеми требованиями, не содержит ошибок и неточностей. Представлена грамотно и четко.

Предложенные критерии адекватно отражают ключевые аспекты оценки практического кейса, а именно:

− охватывают творческую (новизна, оригинальность), техническую (соответствие требованиям) и нормативную (документация) составляющие работы;

− учитывают как креативность (50% веса), так и практическую применимость (30% + 20%);

− позволяют дифференцировать по градации баллов оценивать уровень выполнения работы.

Данный пример демонстрирует эффективность использования ИИ для формирования практико-ориентированных образовательных результатов на основе таксономий учебных целей. Разработанный алгоритм генерации кейсов через предложенный текстовый промпт подтвердил свою работоспособность и возможность преподавателю упростить задачу по персонализации учебных заданий и их большей вариативности. Через критерии (табл. 2), также сгенерированные ИИ, повышается не только эффективность посредством сокращения временных затрат, но и снижается субъективность оценивания. Это подтверждено на следующем этапе – проверки студенческих работ через ИИ (6 и 7 этапы, рисунок). Проведенный эксперимент выполнен на 6 студенческих кейсах, которые были проверены преподавателем и ИИ с последующим сравнением результатов. Было установлено следующее:

1) высокая степень согласованности оценок – в 85% случаев оценки ИИ совпали с оценками преподавателя, что подтверждает достаточную надежность автоматизированной проверки. Расхождения в оставшихся 15% связаны с тем, что ряд кейсов имели дополнения в виде отдельных

файлов, которые не сразу, а последовательно подгружались в ИИ. Поэтому сам ИИ выполнял корректировку оценок с учетом дополнительно представленных данных;

2) объективность оценивания – ИИ не просто выдавал результат в виде оценки, но предлагал целую выкладку по каждому критерию – достоинства и рекомендации для улучшения.

Пример оценивания ИИ приведен ниже.

[Оценка студента ……. (ФИО) – хорошо

Обоснование оценки:

1. Новизна и оригинальность художественно-конструкторского решения (50%) – 25 баллов – интересное и технологичное конструктивное решение, оригинальная проработка узла «пройма – рукав», способствующее повышению эргономичности, использование ИИ для генерирования изображения модели по описанию. Но решение не инновационное, много аналогов, не подключена патентная документация, соответственно, недостаточно с позиций эргономики, надежности продумана конструкция, мало акцентов на новизну в конструктивном исполнении и применяемых материалах.

2. Соответствие разработанной модели требованиям (30%) – 19 баллов – все задачи выполнены, но чертеж конструкции имеет недостатки, выраженные в нетехнологичном решении линий членения, что затрудняет процесс раскроя и изготовления, наличия усложняющих элементов, которые не имеют функциональной нагрузки, а служат только элементом дизайна, что усложняет процесс изготовления, а значит влияет на итоговую себестоимость.

3. Техническая документация (20%) – 35 баллов – нет спецификации деталей, табель технических измерений не представлен, что не дает возможности оценить качество проектной разработки на соответствие требованиям ГОСТ 4103-82.

Итог:

(25×0.5)+(19×0.3)+(35×0.2)=25,2 балла (хорошо).

Пояснения для студента.

Что снизило оценку: не хватает инновационных конструктивных решений и рекомендаций по использованию новых материалов, способствующих повышению функциональных, эргономических характеристик модели. Модель соответствует аналогам. Не в полном объеме представлен комплект документации на модель и учтены требования стандарта для контроля качества готового изделия.

3) масштабируемость, т.е. возможность одновременной оценки большого количества студенческих кейсов и структурирования результатов в табличной форме, что упрощает преподавателю перенос оценок в электронный формат ведомости.

В числе дополнений к указанным преимуществам следует отметить и некоторые ограничения. ИИ нуждается в адресной настройке под специфику конкретной дисциплины, например, ФГОС, рабочую программу, компетенции и т.д. Поэтому в разработанный авторами промпт были включены все эти позиции в качестве стартовой базы.

Проверенные ИИ кейсы и рекомендации были озвучены студентам и обсуждены. Студенты согласились с полученными оценками и тем самым процесс оценивания стал для них максимально прозрачным и обоснованным.

Быстрая адаптация студентов к системному включению ИИ в образование подтверждает динамичные тенденции развития его методологии, вызывающие научный интерес. Обсуждение этой темы активно ведётся в солидных научных журналах и на крупных конференциях. Эксперты поддерживают позицию авторов: промпт-инжиниринг становится ключевым навыком педагогов для работы с генеративным ИИ и элементом цифровизации образования. Его внедрение в подготовку преподавателей улучшит качество обучения и даст инструменты для

персонализированного преподавания на основе ИИ. Приведённые в статье тактические решения подтверждают необходимость исследований практико-ориентированных моделей преподавания промпт-инжиниринга и оценки его влияния на педагогов и успеваемость учащихся (Токтарова, Ребко, 2025). Показательно, что в работах по смежным вопросам также признается проблема освоения навыков промпт-инжиниринга студентами уже на первой стадии обучения, и звучит тезис, что успех использования технологий ИИ во многом зависит от умений формулировать качественные запросы (Алферьева-Термсикос, 2024). При этом авторы статьи согласны с мнением экспертов, что промпт-инжиниринг – это инструкция и потому ее эффективность зависит от того, как ее применит сам преподаватель или студент: «Она служит техническим заданием, формирующим желаемый результат, предоставляя контекст, формулируя задачу, устанавливая ограничения и определяя стиль или формат решения» (Лукинский, Горшенева, 2024). Неудивительно, что, если авторы статьи обращают внимание к принципам специального промпт-инжиниринга, то на глобальном уровне активно ведется дискуссия по выработке общего порядка генерации промпта (Sondos Mahmoud Bsharat, Aidar Myrzakhan, &Zhiqiang Shen, 2024, Ляхова, Сахаров, Коваленко, Филичева, 2025). Дискуссионную остроту и живой интерес среди экспертов вызывает другая тема статьи – применение таксономий в создании образовательных продуктов, что можно увидеть и в изучении параметров работы с ними для студентов негуманитарных специальностей (Тимофеев, 2025), и в оценке эффективности их применения в работе с ИИ (Зыкова, Вайнштейн, Носков, 2025), что открывает новые возможности для персонализированного обучения.

Заключение (Conclusion). Современное образование стоит на пороге трансформации, где интеграция ИИ и педагогических таксономий создает принципиально новые механизмы индивидуализации обучения. Представленное исследование демонстрирует, что системное внедрение промт-инжиниринга в сочетании с таксономиями не просто оптимизирует образовательный процесс, но и перестраивает саму парадигму взаимодействия между преподавателем, студентом и технологиями.

Особую ценность приобретает формирующийся симбиоз человеческого экспертного анализа и машинной обработки данных, позволяющий трансформировать традиционные кейсы в многофункциональные тренажеры профессиональных компетенций, перераспределить роли в учебном процессе за счет автоматизации рутинных операций, создать адаптивные образовательные траектории, учитывающие как требования ФГОС, так и реальные запросы работодателей.

ИИ позволяет преподавателю автоматизировать рутинное оценивание, высвобождает его время для углубленной работы с кейсами, требующими экспертного анализа, а также открывает пространство для гибридной модели преподавания «преподаватель (эксперт по анализу творческих и нестандартных работ) + ИИ (ассистент по обработка массовых заданий)». Перспективы дальнейших исследований видятся в разработке унифицированных стандартов генерации промптов и оценке долгосрочного влияния ИИ-инструментов на когнитивное развитие обучающихся.

Список литературы

Алферьева-Термсикос В.Б. Промт-инжиниринг как стратегия формирования информационной культуры обучающихся // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2024. № 9-1 (96). С. 11-15. DOI: 10.24412/2500-1000-2024-9-1-10-15.

Батунова И.В., Кокорина С.В., Чан Тхи Тху Х. Интеграция цифровизации в образовательный процесс // Международный научно-

исследовательский журнал. 2024. № 7. С. 1-5. DOI: https://doi.org/10.60797/IRJ.2024.145.97.

Валиева Р.Р. Индивидуализация образования и проблемы проектирования индивидуальных траекторий личностно-профессионального развития в среднем профессиональном образовании // Студенческая наука и XXI век. 2020. Т. 17. № 1-2 (19). С. 276-279.

Глотова М. Ю., Самохвалова Е.А. Цифровая таксономия Блума и модель цифровой трансформации образования в учебном процессе вуза // Информатика и образование. 2019. № 6. С. 42-48. DOI: https://doi.org/10.32517/0234-0453-2019-34-6-42-48.

Григорьев С.Г., Сабитов Р.А., Смирнова Г.С., Сабитов Ш.Р. Концепция формирования и развития цифровой интеллектуальной экосистемы смешанного университетского образования // Информатика и образование. 2020. №5(314). С.15-23. DOI: 10.32517/0234-0453-2020-35-5-15-23.

Елсакова Е.З., Кузьмина Н.Н., Маркусь А.Н., Кузьмина Н.М. Классификация нейросетей для создания образовательного контента преподавателем высшей школы // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2024. № 2. С. 17-29. DOI: 10.14529/ped240202.

Зыкова Т.В., Вайнштейн Ю.В., Носков М.В. Оценка образовательных результатов в системе электронного обучения на основе таксономии Блума // Новые образовательные стратегии в открытом цифровом пространстве: сборник научных статей по материалам международной научно-практической конференции 10 марта – 26 марта 2025 года. СПб.: Астерион. 2025. С. 51-56.

Коваленко Е.С., Кузуб Н.М. Использование таксономии Блума для повышения качества профессиональной подготовки студентов педагогического вуза // Казанский педагогический журнал. 2020. №1. С. 90-96. DOI: 10.34772/KPJ.2020.138.01.012.

Комарова Е.В. Выбор промта для больших языковых моделей: деловые коммуникации // Филология и культура. 2025. № 1. С. 66-74. DOI: https://doi.org/10.26907/2782-4756-2025-79-1-66-74.

Кузьмин Н.Н., Глазунова И.Н., Чистякова Н.А., Байтимерова Л.С. Искусственный интеллект и его роль в построении индивидуальной траектории развития обучающихся в вузах // Управление образованием: теория и практика. 2024. Т.14 №3-1(2024). С. 113-121. DOI: https://doi.org/10.25726/f3942-2092-6900-m.

Лукинский И.С., Горшенева И.А. Промт-инжиниринг в образовательном процессе и научной деятельности или к вопросу о необходимости обучения работе с искусственным интеллектом // Психология и педагогика служебной деятельности. 2024. № 4. С. 148-154. DOI: https://doi.org/10.24412/2658-638X-2024-4-148-154.

Ляхова Е.Г., Сахаров Ю.А., Коваленко Н.Ю., Филичева О.С. Искусственный интеллект в языковом пространстве: Монография / Сост. Ю.А. Сахаров. Москва: ИП Воронцов М.Ю. 2025. 152 с.

Смирнов Д.А., Сахарова Н.А. Педагогический дизайн моделей преподавания с применением технологий искусственного интеллекта: сравнительный анализ // Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов. 2025. Вып. 87. Ч.2. С. 387-391.

Тимофеева В.И. Организация образовательного процесса для студентов неэкономических специальностей: аспекты иерархической модели Блума // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2025. №2-3. С. 74-76. DOI:10.24412/2500-1000-2025-2-3-74-76.

Токтарова В.И., Ребко О.В. Промпт-инжиниринг как цифровая компетенция педагога: новые вызовы и возможности // Новые образовательные стратегии в открытом цифровом пространстве: сборник научных статей по материалам международной научно-практической конференции 10 марта – 26 марта 2025 года. СПб.: Астерион. 2025. С. 306-312.

Biggs J.B., Collis K.F. Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome) // New York: Academic Press. 1982. 248 p.

Bloom B.S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. N. Y.: Longman. 1994. 207 p.

Bsharat, S.M., Myrzakhan, A., Zhiqiang, S. Principled Instructions Are All You Need for Questioning LLaMA-1/2, GPT-3.5/4 //

arXiv:2312.16171v2. DOI: https://doi.org/10.48550/arXiv.2312.16171.

References

Alferyeva-Termsikos, V.B. (2024), "Promt-engineering as a strategy for forming the information culture of students", *International Journal of Humanities and Natural Sciences*, 9-1 (96), 10-15. DOI: 10.24412/2500-1000-2024-9-1-10-15. (In Russian).

Batunova, I.V., Kokorina, S.V. and Tran, Thi Thu H. (2024), "Integration of digitalization into the educational process", *International Research Journal*, 7, 1-5. DOI: https://doi.org/10.60797/IRJ.2024.145.97. (In Russian).

Valieva, R.R. (2020), "Individualization of education and problems of designing individual trajectories of personal and professional development in secondary vocational education", *Student science and the XXI century*, 17, 1-2 (19), 276 – 279. (In Russian).

Glotova, M.Yu. and Samokhvalova, E.A. (2019), "Bloom's digital taxonomy and the model of digital transformation of education in the educational process of a university", *Informatics and education*, 6, 42-48. DOI: https://doi.org/10.32517/0234-0453-2019-34-6-42-48. (In Russian).

Grigoriev, S.G., Sabitov, R.A., Smirnova, G.S. and Sabitov, Sh.R. (2020), "The concept of formation and development of a digital intellectual ecosystem of mixed university education", *Informatics and education*, 5 (314), 15-23. DOI: 10.32517/0234-0453-2020-35-5-15-23. (In Russian).

Elsakova, E.Z, Kuzmina, N.N., Markus, A.N. and Kuzmina N.M. (2024), "Classification of neural networks for creating educational content by a higher education teacher", *Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Pedagogical Sciences*, 2, 1729. DOI: 10.14529/ped240202. (In Russian).

Zykova, T.V., Weinstein, Yu.V. and Noskov, M.V. (2025), "Assessment of Learning Outcomes in E-Learning Systems Based on Bloom's Taxonomy", *Novyye obrazovatelnyye strategii v otkrytom tsifrovom prostranstve: sbornik nauchnykh statey po materialam mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* (New Educational Strategies in an Open Digital Space: Collection of Scientific Articles from the International Research-to-Practice Conference), St. Petersburg, Russia, 51-56.

Kovalenko, E.S. and Kuzub, N.M. (2020), "Using Bloom's taxonomy to improve the quality of professional training of students of a pedagogical university", *Kazan Pedagogical Journal*, 1, 90-96. DOI: 10.34772/KPJ.2020.138.01.012. (In Russian).

Komarova, E. (2025), "Prompt choice for large language models: Business communications", *Philology and Culture*, 1, 66-74. DOI: https://doi.org/10.26907/2782-4756-2025-79-1-66-74. (In Russian).

Kuzmin, N.N., Glazunova, I.N., Chistyakova N.A. and Baytimerova L.S. (2024), "Artificial intelligence and its role in building an individual development trajectory for students in universities", *Education Management: Theory and Practice*, 3-1, 113-121. DOI: https://doi.org/10.25726/f3942-2092-6900-m. (In Russian).

Lukinsky, I. S., Gorsheneva, I. A. (2024), "Promt engineering in the educational process and scientific activity or to the question of the necessity of training to work with artificial intelligence", *Psychology and pedagogy of service activity*, 4, 148-154. DOI: https://doi.org/10.24412/2658-638X-2024-4-148-154. (In Russian).

Lyakhova, E.G., Sakharov, Yu.A., Kovalenko, N.Yu. and Filicheva, O.S. (2025), Artificial Intelligence in Linguistic Space: A Monograph, Ed. by Yu.A. Sakharov, IP Vorontsov M.Yu., Moscow, Russia.

Smirnov, D.A. and Sakharova, N.A. (2025), "Pedagogical design of teaching models using artificial intelligence technologies: a comparative analysis", *Problems of modern pedagogical education: a collection of scientific papers*, 87, 387-391. (In Russian).

Timofeeva, V.I. "Organization of the educational process for students of non-economic specialties: aspects of Bloom's hierarchical model", *International Journal of Humanities and Natural Sciences*, 2-3, 74-76. DOI:10.24412/2500-1000-2025-2-3-74-76. (In Russian).

Toktarova, V.I. and Rebko, O.V. (2024), "Prompt-engineering as a digital educator's competence: new challenges and opportunities", *Novyye obrazovatelnyye strategii v otkrytom tsifrovom prostranstve: sbornik nauchnykh statey po materialam mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [New Educational Strategies in an Open Digital Space: Collection of Scientific Articles from the International Research-to-Practice Conference], St. Petersburg, Russia, 306-312.

Biggs, J.B. and Collis, K.F. (1982), "Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome)", Academic Press, New York, USA.

Bloom, B.S. (1994), "Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain", Longman, New York, USA.

Bsharat, S.M., Myrzakhan, A. and Zhiqiang, S. (2024), "Principled Instructions Are All You Need for Questioning LLaMA-1/2, GPT-3.5/4", arXiv:2312.16171, 2, 1-23. DOI: https://doi.org/10.48550/arXiv.2312.16171.

Информация о конфликте интересов: авторы не имеют конфликта интересов для декларации.
Conflicts of Interest: the authors have no conflict of interests to declare.

Данные авторов:
Сахарова Наталия Александровна, кандидат технических наук, доцент кафедры конструирования швейных изделий, Институт текстильной индустрии и моды, начальник отдела аспирантуры и докторантуры, Ивановский государственный политехнический университет.
Смирнов Дмитрий Александрович, доктор исторических наук, профессор кафедры организации производства и городского хозяйства, Институт архитектуры, строительства и транспорта, Ивановский государственный политехнический университет.
About the authors:
Nataliya A. Sakharova, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor of the Department of Design of Garments, Institute of Textile Industry and Fashion, Head of the Department of Postgraduate and Doctoral Studies, Ivanovo State Polytechnic University.
Dmitry A. Smirnov, Doctor of Historical Sciences, Professor of the Department of Production Organization and Urban Economy, Institute of Architecture, Construction and Transport, Ivanovo State Polytechnic University.

(cc) BY

Оригинальное исследование

УДК 378.4

DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-3-0-2

Старшинова Т.А.

Интегративный подход к обучению дисциплине «Инженерная педагогика и психология»: наполнение курса и взгляд магистрантов

Казанский национальный исследовательский технологический университет
ул. Карла Маркса, д. 68, г. Казань, 420015, Россия
tatyana.starshinova@gmail.com

Статья поступила 23 июля 2025; принята 17 сентября 2025; опубликована 30 сентября 2025

Аннотация. *Введение.* В настоящее время в инженерной деятельности возрастает роль интеграции знаний из различных областей науки и практики, междисциплинарности при решении профессиональных задач. Это влечет за собой необходимость применения достаточно известного интегративного подхода в образовании, но уже на новом уровне. Важнейшую роль также играет интегративный подход к наполнению учебных дисциплин и образовательных программ в целом с точки зрения более эффективного развития компетенций, как предусмотренных федеральным образовательным стандартом, так и метакомпетенций, высокий уровень сформированности которых позволяет реализовать профессиональное саморазвитие в течении всей жизни, выстраивать коммуникацию в междисциплинарной команде, решать нестандартные профессиональные задачи. В то же время, проблема реализации интегративного подхода в образовательной практике связана с трудностями методологического и методического характера при разработке основанных на нем курсов, необходимостью освоения смежных дисциплин преподавателями, а также со сложностями принятия такого подходя обучающимися. *Целью работы* являлось теоретически обосновать и апробировать применение интегративного подхода к обучению студентов магистратуры технических направлений подготовки психолого-педагогическим дисциплинам, обращая при этом особое внимание на осознание и принятие такого подхода обучающимися (на примере дисциплины «Инженерная педагогика и психология»). *Методы:* анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, сравнения, классификация, тестирования (тест-опросник ШАМ Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева, Е.Н. Осина), анализа учебной документации и результатов деятельности обучающихся, методы математико-статистической обработки эмпирических данных. *Результаты исследования.* Установлено, что интегративный подход в образовании в настоящее время не только не потерял актуальности, а крайне важен, в том числе – с точки зрения реализации психолого-педагогической подготовки будущих инженеров. Он может быть достаточно полно воплощён на уровне междисциплинарных курсов и проработки межпредметных связей, что мы и показали на примере дисциплины «Инженерная педагогика и психология», изучаемой магистрантами технических направлений подготовки. Акцент на междисциплинарности при освоении

студентами магистратуры теоретического материала данного курса, а также выполнения ими ряда практических заданий, позволил обучающимся лучше понять роль гуманитарных дисциплин для будущей инженерной деятельности, интегративной по своей сути, повысить осознанность по отношению к процессу обучения, усилить внутреннюю учебную мотивацию. *Заключение.* Высокие требования, которые предъявляются к современному инженерному образованию, предполагают развитие ряда важнейших для выпускника магистратуры компетенций и метакомпетенций, необходимых для решения сложных профессиональных задач в междисциплинарной команде, в условиях высокой неопределенности. Одним из факторов, способствующих такому развитию, является применение интегративного подхода в образовании.
Ключевые слова: интегративный подход; междисциплинарные связи; инженерное образование; магистратура; психолого-педагогическая подготовка

Информация для цитирования: Старшинова Т.А. Интегративный подход к обучению дисциплине «Инженерная педагогика и психология»: наполнение курса и взгляд магистрантов // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2025. Т.11. №3. С. 18-32. DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-3-0-2.

T.A. Starshinova

An integrative approach to teaching engineering pedagogy and psychology: course content and student perspectives

Kazan National Research Technological University,
68 Karl Marx Str., Kazan, 420015, Russia
tatyana.starshinova@gmail.com

Received on July 23, 2025; accepted on September 17, 2025;
published on September 30, 2025

Abstract. *Introduction.* Currently, the role of integrating knowledge from various fields of science and practice, as well as interdisciplinarity in solving professional problems, is increasing in engineering. This necessitates the application of a well-known integrative approach in education, but at a new level. An integrative approach to the content of academic disciplines and educational programs in general plays an important role in terms of more effective development of competencies, both those specified in the federal educational standard and meta-competencies, a high level of development of which allows for professional self-development throughout life, building communication in an interdisciplinary team, and solving non-standard professional tasks. At the same time, the problem of implementing the integrative approach in educational practice is associated with difficulties of a methodological and methodical nature in the development of courses based on it, the need to master related disciplines by teachers, as well as with the difficulties of adopting such an approach by students. *The purpose* of the work was to theoretically substantiate and test the application of the integrative approach to teaching master's degree students of technical fields of study in psychological and pedagogical disciplines, while paying special attention to the awareness and acceptance of such an approach by students (using the example of the discipline “Engineering Pedagogy and Psychology”). *Methods:* analysis, synthesis, abstraction, generalization, comparison, classification, testing (test-questionnaire SHAM T.O. Gordeeva, O.A. Sychev, E.N. Osin), analysis of the results

of students' activities, methods of mathematical and statistical processing of empirical data. *Results.* It was established that the integrative approach in education is not only relevant at the present time, but is extremely important, including from the point of view of the implementation of psychological and pedagogical training of future engineers. As we have demonstrated using the example of the discipline of 'Engineering Pedagogy and Psychology', which is studied by master's degree students in technical fields of training, it can be fully implemented at the level of interdisciplinary courses and the development of interdisciplinary connections. The emphasis on interdisciplinarity in the acquisition of the theoretical material of this course by master's degree students, as well as in the completion of a number of practical assignments, enabled the students to understand the role of the humanities in their future integrative engineering activities. It also increased their awareness of the learning process and enhanced their internal motivation for learning. *Conclusion.* The high requirements that are imposed on modern engineering education suggest the development of a number of competencies and meta-competencies that are essential for a graduate of a master's program, which are necessary for solving complex professional tasks in an interdisciplinary team, in conditions of high uncertainty. The use of the integrative approach in education is one of the factors contributing to such development.
Keywords: integrative approach; interdisciplinary connections; engineering education; master's degree; psychological and pedagogical training

Information for citation: Starshinova, T.A. (2025), “An integrative approach to teaching engineering pedagogy and psychology: course content and student perspectives”, *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 11 (3), 18-32, DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-3-0-2.

Введение (Introdaction). Одним из основных путей развития высшего образования является его нарастающе интегративный характер, который отражает важнейшие процессы в науке и промышленности. Интеграция и междисциплинарность в образовании – давняя и достаточно исследованная в педагогической науке тема. Но в настоящее время интегративный подход стал не просто желаемым, а необходимым условием для успешного формирования профессиональных компетенций, которые развиваются не в рамках одной дисциплины, а только на основе междисциплинарного знания и учебной деятельности, по возможности приближенной к будущей профессиональной.

В современном техническом и научном мире уже практически нет задач, которые возможно было бы решить силами специалистов лишь в какой-то одной области, нет промышленных проектов, реализовать которые можно было бы с опорой только на узко техническое знание, без привлечения ресурсов экономики, экологии, социальной психологии и других областей науки и практики. История развивается циклично, и когда-то ставшее новаторским разделение общефилософского знания на отдельные научные дисциплины, переход от универсальных мыслителей к узкой специализации в свою очередь уходит в прошлое. Синтез отдельных научных и прикладных отраслей на новом уровне стал необходимостью, только теперь он осуществляется не одной выдающейся личностью, а междисциплинарным коллективом. В таком коллективе каждый сотрудник должен не просто хорошо владеть своей узкоспециализированной областью, но и эффективно выстраивать профессиональное взаимодействие с представителями других сфер для решения общей производственной или научной задачи. Для этого ему

необходимо осознавать значимость смежных отраслей и самому, хотя бы отчасти, владеть междисциплинарным знанием. Таким образом, современная инженерная деятельность вновь становится выражено междисциплинарной. Подготовка к ней в вузе должна опираться на интегративный подход в образовании. В то же время, применение данного подхода сопряжено с некоторыми трудностями. Среди них: необходимость для преподавателя хорошо владеть предметным полем ряда смежных (а иногда и далеких друг от друга) дисциплин; сложности при отборе и структурировании содержания междисциплинарных курсов ввиду недостаточно разработанной методологии и методики; проблемы в понимании и принятии таких курсов со стороны студентов. В нашей статье мы хотели бы обратить внимание на ряд аспектов, позволяющих приблизиться к преодолению этих трудностей.

Серьезнейшая задача высшего инженерного образования, которая может быть решена только на основе интегративного подхода − это формирование как компетенций (которые интегративны по своей сути), предусмотренных ФГОС, так и метакомпетенций. Сущность и значимость последних достаточно обосновали как зарубежные (Biggs, 1985; Brown, 1993; Dimitrova, 1998; Le Deist, Winterton, 2005; Van Der Merwe, Verwey, 2007 и др.), так и отечественные исследователи (Холодная, 2002; Хуторской, 2012 и др.). Именно такие метакомпетенции делают возможным адаптацию обладающего ими специалиста высокого класса к быстрым изменениям, профессиональной деятельности в условиях высокой степени неопределенности, что современном мире востребовано практически в любой сфере. Развитие метакомпетенций позволит в дальнейшем выпускнику магистратуры:

− эффективно решать сложные профессиональные проблемы, осознавать свои когнитивные процессы, владеть самоанализом, саморегуляцией;

− работать с информацией, анализировать степень ее достоверности и делать верные выводы, генерировать эффективные пути решения проблем;

− осуществлять самостоятельный поиск новой информации, понимать важность самообучение и саморазвития;

− эффективно взаимодействовать, сотрудничать с самыми разными людьми, работать в команде.

Можно отметить также, что «воспитание социально- и профессионально-значимых качеств личности будущих инженеров в вузе является актуальной научной и практической проблемой развития современных технических вузов» (Туманов, 2025: 6). Воспитательный же потенциал гуманитарных дисциплин в вузе, направленный на активизацию самовоспитания, наилучшим образом раскрывается именно в интегративном образовательном процессе, поскольку в этом случае воспитательное воздействие опирается на профессионально значимое содержание образования.

В области интеграции образования проводили изыскания Б.В. Ахлибинский (Ахлибинский, 1984), В.С. Безрукова (Безрукова, 1994), М.Н. Берулава (Берулава, 1998), А.Я Данилюк (Данилюк, 2001), З.С. Сазонова (Сазонова, 2008), В. Урбанек (Урбанек, 1989), Н.К. Чапаев (Чапаев, 2005) и др. Такой подход, с нашей точки зрения, подразумевает несколько уровней, в числе которых:

− интеграция образования, науки, бизнеса и производства, выражающееся во все более тесном взаимодействии вузов с промышленными предприятиями и научными центрами, которое может реализоваться по самым различным моделям, например, описанными Н.Р. Кельчевской и М.И. Сроговичем (Кельчевская, Сроговичем, 2002), О.В. Бычковой (Бычкова, 2013), П.Е. Трояном (Троян и др., 2023), в том числе связанными с расширением сети базовых кафедр, целевой подготовкой, развитием передовых инженерных школ, трансфером

технологий, введением профессионального экзамена и активацией проектной деятельности студентов);

– межвузовское и межкафедральное взаимодействие, интегрированные образовательные программы, объединяющие несколько направлений подготовки, которые уже реализуются во многих технических вузах России (концепция, развиваемая Б.И. Бедным и О.А. Кузенковым (Бедный, Кузенков, 2016), Э.С. Бабаевой (Бабаева, 2014) и др).

– создание интегрированных учебных курсов, объединяющих, например, предметную профильную и языковую подготовку (Борщева, 2011; Казначеева,Челнокова, 2015; Сысоев, 2021 и др.);

– достаточно давняя, но по-прежнему актуальная и в нашей стране, и за рубежом (Spelt, Biemans, Tobi and Luning, 2009; James Jacob, 2015; Bear and Skorton, 2019; Labouta, Adams, Anikovskiy, Kenny, Reid, and Cramb, 2022; Schijf, Van Der Werf and Jansen, 2022), идея значимого вклада междисциплинарных связей в обучении.

Есть и работы, в которых особое внимание уделяется междисциплинарности в подготовке будущих инженеров (Lattuca, Knight, Seifert, Reason and Liu, 2017).

Но, следует отметить, что на всех этих уровнях реализация интеграции в образовании невозможна без ее активного принятия субъектами образовательного процесса, преподавателями и студентами. И если относительно первых в этом отношении все не плохо, в последнее время идеи педагогической интеграции как необходимой составляющей подготовки современных инженерных кадров все более проникают в наше педагогическое сообщество, то со студентами не все так однозначно. Между тем, мы понимаем, что образовательный процесс подразумевает активное субъект-субъектное взаимодействие педагога с обучающимся, в котором крайне важны самостоятельная постановка и принятие последним целей обучения. «Актуализация субъектного профессионально-ориентированного опыта студентов и включение его в учебную деятельность; расширение субъектных функций студентов в образовательном процессе; проблематизация личностно-ценностных установок» (Ерошенкова, 2013: 141) позитивно влияют на мотивационно-целевую сферу личности студента и их учебно-профессиональную самореализацию. Кроме того, именно юношеский возраст представляет собой период, одним из важнейших когнитивных новообразований которого является формирование у молодого человека целостной, интегративной картины мира и будущей профессиональной деятельности. В последнее время, в рамках субъект-субъектного подхода, стали появляться работы, в которых эмпирически подтверждается, что на результат междисциплинарного обучения влияют, в числе прочего, личные взгляды студентов (Kelly and Finlason, 2020; Oudenampsen, van de Pol, Blijlevest et al., 2023). Но существует не так много исследований и практических рекомендаций, направленных на повышение осознания студентами междисциплинарного характера их будущей профессиональной деятельности и, как следствие, необходимости междисциплинарного подхода в обучении.

Цель работы – теоретически обосновать и апробировать применение интегративного подхода к обучению студентов магистратуры технических направлений подготовки психолого-педагогическим дисциплинам, обращая при этом особое внимание на осознание и принятие такого подхода обучающимися (на примере дисциплины «Инженерная педагогика и психология»).

Материалы и методы (Methodology and methods). В работе были рассмотрены некоторые аспекты того, как в рамках дисциплины «Инженерная педагогика и психология» (ИПиП), изучаемой магистрантами технических направлений подготовки в Казанском национальном

исследовательском технологическом университете, реализуется задача применения интеграции и междисциплинарности с точки зрения наполнения содержания курса и донесения до студентов идеи интегративности будущей профессиональной деятельности и, как следствие, получаемого образования, как необходимого условия успешного профессионального развития. Также внимание было обращено на то, каким образом следует доносить до студентов сущность и необходимость интегративного подхода в их подготовке, было проанализировано их мнение о необходимости изучения психолого-педагогических дисциплин и их видение междисциплинарности в обучении.

В работе был применен ряд теоретических и эмпирических методов исследования, таких, как: анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, сравнение, классификация, тестирование (тест-опросник ШАМ − шкалы академической мотивации Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева, Е.Н. Осина), наблюдение, анализ учебной документации и результатов деятельности обучающихся, методы математико-статистической обработки эмпирических данных. В исследовании приняли участие 183 студента магистратуры, обучающихся в Казанском национальном исследовательском технологическом университете по направлениям подготовки 19.04.01 «Биотехнология», 19.04.03 «Продукты питания животного происхождения», 09.04.02 «Информационный системы и технологии». Это позволило нам получить достоверные результаты и сделать определенные выводы.

Нами, совместно с другими сотрудниками кафедры профессионального и педагогического образования Казанского национального исследовательского технологического университета, была разработана программа дисциплины «Инженерная педагогика и психология». Этот курс реализуется в нашем вузе для магистрантов таких направлений, как, например, 19.04.01 «Биотехнология», 09.04.01 «Информатика и вычислительная техника», 09.04.02 «Информационный системы и технологии» и ряда других.

Основными целями освоения дисциплины являются:

− формирование знаний о психолого-педагогических основах инженерной деятельности;

− обучение технологиям и методам организации учебного процесса;

− обучение способам применения активных и интерактивных способов организации процесса подготовки специалистов в условиях внутрифирменного обучения;

− раскрытие сущности процессов, происходящих в современном образовании, тенденциях развития инженерной деятельности;

− развитие умений организации и руководства работой трудового коллектива;

− овладение готовностью к самообразованию и саморазвитию.

В процессе разработки и апробации курса в него вносились изменения и дополнения, в том числе — на основе учета мнения студентов, призванные усилить его профессионально ориентированную составляющую.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Дисциплина «Инженерная педагогика и психология» задумывалась как необходимый элемент образования в инновационном исследовательском технологическом университете, который позволяет сформировать у будущих инженеров компетенции, связанные с межличностным и межкультурным взаимодействием в междисциплинарной команде, организацией корпоративного обучения и повышения квалификации сотрудников предприятия, пониманием психологических основ взаимодействия человека и техники, овладением способами профессионального саморазвития и построения своей непрерывной образовательной траектории.

Это интегративный курс, построенный на стыке психологии профессиональной деятельности и инженерной педагогики, а также связанный с рядом смежных дисциплин и техническим знанием. Изучение таких тем, как, например, «Профессиональное развитие личности инженера», «Структура деятельности и информационные возможности человека-оператора», «Коммуникация в профессиональной деятельности инженера», «Самоорганизация учебной деятельности», «Система повышения квалификации технических работников» и ряда других позволяет магистрантам новым взглядом посмотреть на будущую профессию и отработать навыки, которые будут им необходимы в дальнейшем, но не могут быть в полной мере получены в рамках технических дисциплин.

Изучение данного курса, помимо лекционных, предусматривает достаточное количество семинарских (практических) занятий. На них студенты выполняют и практические работы, связанные с овладением наиболее важными, ключевыми навыками. Например, в самом первом задании обучающимся предлагается написать аналитическое эссе, описать свой опыт обучения в бакалавриате и изложить свои взгляды на то, каким должен быть современный бакалавриат по близким инженерным специальностям. Интересно было увидеть, что магистранты осознают значимость дисциплин гуманитарного цикла. Вот некоторые выдержки из их работ: «*Для современного специалиста недостаточно наличие знаний только в своей области. Изучение гуманитарных, смежных, междисциплинарных наук делают большой вклад для формирования разносторонней личности, дают возможность понять общую научную картину мира, делают компетентным во многих и других вопросах, а также повышает конкурентоспособность специалиста. Поэтому усвоение непрофильных дисциплин оказывает только положительного влияния на формирование образованного и разностороннего во многих областях профессионала»; «Изучение непрофильных (гуманитарных) наук дает общее представление о вещах в мире, расширяет общий кругозор и эрудицию, помогает социализироваться, учит мыслить и ясно излагать свою точку зрения по тем или иным вопросам».* Подобное же задание ранее выполнялось группой аспирантов технических и естественно-научных направлений, проанализировать их ответы оказалось достаточно информативно и полезно для совершенствования рефлексивного аспекта интегративной психолого-педагогической подготовки (Старшинова, Вавилова, 2020).

В другом задании студентам предлагается прописать «Я-концепцию» своего профессионального и личностного развития, отразив там «вершины», которые они хотят достичь, пути, способы и сроки их достижения. Работа позволяет задуматься о построении своей профессиональной траектории, личностном росте.

Помимо индивидуальных, есть и задания, которые необходимо выполнять в группах по 2-3 человека, что позволяет попутно усовершенствовать навыки командной работы. Они связаны с развитием навыков профессионально-педагогической деятельности, которые понадобятся, например, в сфере обучения персонала. Студентам предлагается: подготовить и провести учебное занятие с презентацией по дисциплине; разработать и презентовать программу повышения квалификации сотрудников предприятия, деятельность которого связана с направлением магистерской подготовки (выбрав реальное предприятие региона, контингент обучающихся, тему программы, разработав ее структуру и содержание, рассчитав объем финансовых затрат). Выполнение таких заданий не только позволяет им отработать базовые профессионально-педагогические навыки, которые в дальнейшем будут нужны как для самообразования в течении всей

жизни, так и для обучения сотрудников предприятий. Оно также позволяет получить более полное представление о скрытой от них составляющей учебного процесса — труде преподавателя, что повышает в их глазах ценность обучения и увеличивает осознанность их учебной деятельности.

Но одним из первых, сразу после написания аналитического эссе, студенты выполняют практическое задание, которое называется «Анализ компетенций магистра по направлению...» (указывается направление их магистерской подготовки). Это задание позволяет им понять, каковы цели их обучения в магистратуре, на что им стоит обратить внимание, а также сформировать целостное видение учебного процесса и осознание важности междисциплинарного подхода для формирования необходимых в будущей профессиональной деятельности компетенций. Задание включает в себя несколько этапов. Сначала необходимо проанализировать ФГОС по своему направлению подготовки, выделить группы компетенций, которые должны быть достаточно сформированы к моменту окончания магистратуры. Затем магистрантам предлагается оценить, на сколько эти компетенции у них сформированы в настоящее время.

Из 183 студентов, работы по самоанализу компетенций которых мы изучили, около половины (50,27%) полагают, что у них на, как минимум, среднем уровне уже сформировано до 25% необходимых компетенций. 9,29% студентов считают, что до 60 % компетенций у них сформированы в достаточной степени (как правило, это те, кто уже работает по специальности). И менее 15 % признали, что практически все компетенции на данный момент мало развиты (в качестве причин тут можно говорить, как о низкой самооценке, так и о проблемах, возникающих при резкой смене образовательного трека, когда выпускники бакалавриата поступают в магистратуру по совершенно иной специальности).

Далее, от ФГОС студенты переходят к анализу своего учебного плана, и для тех из компетенций, которые. Как они считают, наименее развиты, выписывают формирующие их дисциплины. Очевидно, что именно на эти дисциплины в дальнейшем будет необходимо обратить особое внимание.

И, наконец, последним этапом работы является выявление межпредметных связей дисциплины «Инженерная психология и педагогика» с другими дисциплинами учебного плана, уделяя особое внимание тем из них, которые были выписаны ранее, как направленных на развитие «отстающих» компетенций. Эти связи было необходимо отразить на схеме.

Приведем отдельные результаты этого этапа работы. Например, студентка магистратуры по направлению 19.04.01 «Биотехнология» считает, что ниже среднего у нее развиты следующие компетенции: УК-2 Способен управлять процессом на всех этапах его жизненного цикла; ОПК-3 Способен разрабатывать алгоритмы и участвовать в разработке программ в сфере своей профессиональной деятельности; ОПК-6 Способен разрабатывать и применять на практике инновационные решения в научной и производственной сферах…; ОПК-8 Способен разрабатывать научно-техническую и нормативно-технологическую документацию на биотехнологическую продукцию, готовить материалы для защиты объектов интеллектуальной собственности. Эти компетенции, согласно учебному плану, формируются на основе дисциплин:

− «Цифровые технологии в образовании» (ЦТвО);
− «Экономический анализ управления производством» (ЭАУП);
− «Пути решения проблем современной биотехнологии» (ПРПСБ);
− «Методологические основы исследований в биотехнологии» (МОИБТ).

Другой студент магистратуры по направлению 19.04.03 «Продукты питания животного происхождения» (К.Д.) выделил в качестве наименее развитых на данный

момент компетенции: УК-5 Способность анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия (дисциплины учебного плана «Профессионально ориентированный иностранный язык» (ПОИЯ) и «Современные методы исследований сырья и продукции питания» (СМИСиПП)); ОПК-2 Способность разрабатывать мероприятия по совершенствованию технологического процесса производства продукции различного назначения (дисциплины «Инженерная реология пищевых продуктов» (ИРПП), «Методология науки о пище и питании» (МНоПиП)); ОПК-3 Способность оценивать риски и управлять качеством процесса и продукции путем использования и разработки новых высокотехнологичных решений (дисциплины «Экономический анализ и управление производством» (ЭАиУП), «Управление качеством продукции животного происхождения» (УКПЖП)). Он счел нужным рассмотреть межпредметные связи дисциплины «Инженерная педагогика и психология» с другими дисциплинами из учебного плана не только магистратуры, но и оконченного ранее бакалавриата, такими как: «Психология и педагогика», «Социология», «Философия», «Планирование карьеры», «Биофизика», «Организация производства и предпринимательство в АПК».

Отметим, что студенты магистратуры по инженерным направлениям имели общее представление о межпредметных связях, но не всегда корректно смогли отразить их с точки зрения предыдущего, последующего или одновременного изучения дисциплин. Сложно говорить о «правильности» или «неправильности» их ответов, скорее речь идет о представлении, мнении обучающихся. Представляется интересным, что многие увидели связи ИПиП не только с гуманитарными, но и со специальными дисциплинами.

Дисциплины образовательной программы магистратуры, с которыми отметило взаимосвязь «Инженерной педагогики и психологии» наибольшее количество студентов:

- «Инновационные образовательные технологии» (99,45 % студентов);
- «Педагогическая практика» (99,45%);
- «Цифровые технологии в образовании» (98,91%);
- «Экономический анализ и управление производством» (83,61%);
- «Бизнес-планирование» (75,41%);
- «Профессионально-ориентированный иностранный язык» (74,32%);
- «Основы проектной деятельности» (67,76%);
- «Организация и планирование научных исследований» (63,39%);
- «Компьютерное моделирование и оптимизация технологических процессов» (61,20%);
- «Управление проектами в IT сфере» (56,83%);
- «Безопасность жизнедеятельности» (51,91%);
- «Физико-химические процессы технологий продукции общественного питания» (51,37%);
- «Учебная и производственная практика» (50,81%).

Остальные дисциплины учебного плана магистратуры посчитали взаимосвязанными с ИПиП менее 50% студентов. Таким образом, студенты магистратуры отнесли к взаимосвязанным с «Инженерной педагогикой и психологией» как смежные дисциплины, связанные с образовательным процессом, так и другие, гуманитарные и, казалось бы, строго технические, специальные. Отметим, что мы, преподаватели вряд ли сами увидели такие разнообразные связи.

Надо сказать, что сами магистранты высоко оценили практическую пользу от выполнения этого, казалось бы, теоретико-аналитического задания. Многие из них, как это ни удивительно, впервые ознакомились с ФГОС по своему направлению подготовки и

учебным планом. Рефлексия помогла им понять, какие нужно ставить себе учебные цели, почему преподаватели выдвигают те или иные требования, в чем практическая польза изучения различных дисциплин. Проведенная работа также способствовала росту осознанности учебной деятельности, повышению удельного веса внутренней учебной мотивации в составе мотивационного комплекса, что было отслежено с помощью опросника Шкалы академической мотивации (ШАМ) Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева, Е.Н. Осина (Гордеева, Сычев, Осин, 2014). С точки зрения авторов опросника, созданного на основе теории самодетерминации E. Deci и R. Ryan (Deci and Ryan, 2000; 2008) «внутренняя академическая мотивация включает мотивы познания, достижения и саморазвития», а «внешняя мотивация, в свою очередь, включает различные типы регуляции, связанные как с удовлетворением, так и с фрустрацией базовых потребностей в автономии и компетентности» (Гордеева, Сычев, Осин, 2014: 105). Согласно результатам теста, среднее по выборке студентов (183 человека) значение по всем трем шкалам (составляющим) внутренней академической мотивации возросло (табл.).

Таблица

Изменение по шкалам академической мотивации магистрантов

Table

Changes in academic motivation scales for master's degree students

Шкалы мотивации	До выполнения задания (баллы)	После выполнения задания (баллы)	Изменение результатов по шкалам (%)
Мотивация познания	14	15	5,55%
Мотивация достижения	13	14	5,55%
Мотивация саморазвития	13	15	11,11%

Сравнение изменений средних по выборке респондентов результатов с помощью t-критерия Стьюдента показывает, что различия до и после выполнения задания достоверны при уровне значимости $p<0.05$ по шкалам мотивации познавательной и достижения, и при уровне значимости $p<0.01$ по шкале мотивации саморазвития.

Наши наблюдения и непосредственно отзывы студентов показали, что они очень заинтересовались как изучаемым в рамках дисциплины теоретическим материалом, так и практическими заданиями. Магистранты посчитали ее полезной и нужной для личностного развития и профессионального становления, увидели взаимосвязь психолого-педагогического знания со своей будущей профессиональной деятельностью. Мы полагаем, что смогли полностью решить иногда встречающуюся проблему несколько пренебрежительного отношения к «непрофильным», с точки зрения обучающихся по техническим направлениям подготовки, гуманитарным дисциплинам.

Кроме того, одним из важнейших, с нашей точки зрения, итогов изучения курса является позитивное влияние на формирование целостной картины учебной и будущей профессиональной деятельности, вообще интегративной картины мира, что является важным новообразованием для молодых людей к окончанию студенческого возраста.

Заключение (Conclusions). Будущая профессиональная деятельность выпускников магистратуры предполагает не

также и управленческие функции, руководство междисциплинарной командой, обучение сотрудников, требует понимания специфики взаимодействия человека и сложной техники. Им предстоит непрерывно учиться в течении всей жизни, что требует продвинутых навыков самообразования и самодетерминации. Таким образом, для них важны развитые не только компетенции, предусмотренные федеральным образовательным стандартом, но и метакомпетенции. И те, и другие поможет более эффективно сформировать психолого-педагогическое знание.

Задачи, стоящие перед высшим инженерным образованием, в настоящее время все более усложняются. Высокая ответственность инженерного корпуса за принятие решений, которые сказываются на экономическом развитии страны, природе и социуме приводят к некоторым противоречиям: с одной стороны, в техническом вузе необходима расширенная, высокоуровневая специальная подготовка, на которую надо отвести основное время, а с другой − невозможно обойтись и без социогуманитарных дисциплин. Это противоречие может быть снято с помощью роста междисциплинарности в обучении, взаимопроникновения технических и гуманитарных дисциплин. Отрадно сознавать, что сами студенты достаточно хорошо понимают и с интересом принимают такой подход. Полагаем, что дальнейшие исследования в русле изучения и внедрения в практику высшего образования интегративного подхода с опорой на субъектность, мнение и заинтересованность в нем студентов, позволят перейти на более высокий уровень целостности и системности профессиональной подготовки.

Высокая степень неопределенности, становление магистратуры как специализированного высшего образования, будущая вариативность сроков обучения в ней в сочетании с ростом потребности в высококвалифицированных инженерных кадрах отечественной промышленности делают востребованными все инструменты, способные помочь росту самодетерминации и осознанности учебной деятельности студентов, гибкости и адаптивности их подготовки. Одним из таких инструментов, является, с нашей точки зрения, интегративный подход в образовании во всех его проявлениях.

Практика реализации разработанного нами на основе интегративного подхода, с учетом междисциплинарных связей, курса «Инженерная педагогика и психология» показала, что такой подход позволяет эффективно осуществлять профессиональную ориентированность для студентов инженерных направлений подготовки и развивать их способность к самодетерминации в обучении. Он также существенно повышает заинтересованность магистрантов технических направлений подготовки к изучению гуманитарных дисциплин. Междисциплинарность, согласно мнению самих студентов, позволяет улучшить востребованные в настоящее время работодателями «Soft skills», а также оказывает положительное влияние на формирование учебной мотивации. Мы полагаем, что существенным фактором, повлиявшим на положительные результаты, являлось то внимание, которое мы, при разработке содержания курса и в процессе обучения, уделяли принятию магистрантами идеи и целей педагогической интеграции. Этому способствовали эксплицитно − наши объяснения взаимосвязей различных предметных полей в процессе обучения, имплицитно − актуализация субъективного опыта обучающихся в ходе выполнения заданий, а через нее − повышение осознанности учебной деятельности и понимания ее взаимосвязи с будущей деятельностью профессиональной.

Не претендуя на новизну с точки зрения самого факта применения интегративного подхода, отметим, что в нашей работе мы постарались в первую очередь обосновать, разработать и

реализовать те составляющие этого применения, которые часто остаются «в тени». Мы предлагаем обратить внимание на субъектность обучающихся, их персональный опыт, в нашем случае – осознание ими значимости психолого-педагогического знания для личностного и профессионального становления. Можно предположить, что дальнейшие исследования могут оказаться перспективными в направлении развития методологии и методики создания междисциплинарных курсов. Полагаем, что разработка и реализация таких курсов должна опираться, прежде всего, на осознанное принятие идей педагогической интеграции со стороны всех субъектов образовательного процесса, как педагогов, так и обучающихся.

Список литературы

Ахлибинский Б.В. Категориальный аспект понятия интеграции // Дидактика как основа интеграции научного знания. Л.: Изд-во ЛГУ. 1984. Вып. 12. С. 50-59.

Бабаева Э.С. Основные характеристики интегрированных программ обучения // Евразийский Союз Ученых. 2014. №5-2. С. 13-15. DOI: 10.31618/ESU.2413-9335.

Бедный Б.И., Кузенков О.А. Интегрированные образовательные программы «академическая магистратура – аспирантура» // Высшее образование в России. 2016. №5. С. 21-32. DOI:10.31992/0869-3617-2016/5-261536.

Безрукова В.С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. Екатеринбург: Деловая книга. 1994. 152 с.

Берулава М.Н. Теоретические основы интеграции образования. М.: Совершенство. 1998. 174 с.

Борщева О.В. Структура интегративного подхода к обучению иностранному языку // Вестник Московского гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Серия «Педагогика и психология». 2011. №1. С. 5-9.

Бычкова О.В. Модели взаимодействия вузов и промышленности в России // Экономическая социология. 2013. №1. С. 120-123.

Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осинюк Е.Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал, 2014. Т.35. №4. С. 96-107. DOI:10.17759/pse.2017220206.

Данилюк А.Я. Теоретико-методологические основы проектирования интегральных гуманитарных образовательных пространств: Дис. ... д.-ра пед. наук. Ростов-на-Дону. 2001. 347 с.

Ерошенкова Е.И. Педагогические условия развития учебно-профессиональной самореализации студентов в образовательной среде вуза // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2013. №3. С. 139-145. DOI:10.37482/2687-1505.

Казначеева С.Н., Челнокова Е.А. Интеграция иностранного языка и специальных дисциплин в высших учебных заведениях // Международный научно-исследовательский журнал. 2015. №4-3(35). С. 9-12. DOI: 10.60797/IRJ.2025.158.109.

Кельчевская Н.Р., Сроговић М.И. Разработка механизма взаимосвязи вуза и предприятия – объективная необходимость XXI века. Екатеринбург: ГОУ УГТУ-УПИ. 2002. 112 с.

Модели взаимодействия вузов и предприятий / Троян П.Е., Сахарлов Ю.В., Чистоедова И.А., Каранский В.В. // Современное образование: интеграция образования, науки, бизнеса и власти. трансформация образования, науки и производства – основа технологического прорыва: Материалы международной научно-методической конференции. В 2 ч. Часть 2. Томск. 2023. С. 130-137.

Сазонова З.С. Интеграция образования, науки и производства как методологическое основание подготовки современного инженера: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. Казань. 2008. 38 с.

Старшинова Т.А., Вавилова Е.Л. Рефлексия процесса обучения как важный аспект интегративной психолого-педагогической подготовки // Казанский педагогический журнал. 2020. № 5. С. 71-76. DOI: 10.34772/KPJ.2020.142.5.010.

Сысоев П.В. Подготовка педагогических кадров к реализации предметно-языкового интегрированного обучения в вузе // Высшее образование в России. 2021. Т.30. №5. С. 21-31. DOI:10.31992/0869-3617-2021-30-5-21-31.

Туманов А.А. Воспитательные цели и ценности современного российского инженерного образования // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2025. Т.11.

№1. С. 3-16. DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-1-0-1.

Урбанек В. Интеграция и прогресс в области науки // Интегративные тенденции в современном мире и социальный прогресс / под ред. М.А. Розова. М.: Изд-во Моск. ун-та. 1989. С. 4-19.

Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. Спб.: Питер. 2002. 272 с.

Хуторской А.В. Метапредметный подход в обучении: научно-методическое пособие. М.: Изд-во «Эйдос»; Изд-во Института образования человека. 2012. 73 с.

Чапаев Н.К. Педагогическая интеграция: методология, теория, технология: 2-е изд. испр. и доп. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та. 2005. 325 с.

Шабанов О.А. Метакомпетенция и метакомпетентность в рамках компетентностного подхода в образовании // Человек и Образование. 2015. №3 (44). С. 53-56.

Bear A., Skorton D. The world needs students with interdisciplinary education // Issues in Science and Technology. 2019. V. 35(2). P. 60-62. https://www.jstor.org/stable/26948993 (Accessed 30 May 2025).

Biggs J.B. The role of meta-learning in study processes // British Journal of Educational Psychology. 1985. V. 55. P. 185-212. DOI: 10.1111/j.2044-8279.1985.tb02625.x.

Brown B.R. Meta-Competence: A Recipe for Reframing the Competence Debate // Personnel Review. 1993. V. 22(6). P. 25-32. DOI: 10.1108/EUM0000000000814.

Deci E., Ryan R. Facilitating optimal motivation and psihological well-being across lifes domains // Canadian Psychology. 2008. V. 49. P. 14-23. DOI: 10.1037/0708-5591.49.1.14.

Dimitrova D. Das Konzept der Metakompetenz: Theoretische und empirische Untersuchung am Beispiel der Automobilindustrie. Wiesbaden: Gabler. 2008. 260 p.

James Jacob W. Interdisciplinary trends in higher education // Palgrave Commun 1. 2015. 15001. https://doi.org/10.1057/palcomms.2015.1 (Accessed 18 April 2025).

Kelly R., Finlayson O.E. Interdisciplinary group work in higher education: A student perspective // Issues in Educational Research, 2020. V. 30(3). https://www.researchgate.net/ (Accessed 27 May 2025).

Lattuca L.R., Knight D., Seifert T.A., Reason R.D., Liu Q. Examining the impact of interdisciplinary programs on student learning // Innovative Higher Education. 2017. V. 42. P. 337-353. DOI: 10.1007/s10755-017-9393-z.

Le-Deist F. Winterton J. What is competence? // Human Resource Development International. 2005. V. 8. (1). P. 27-46. DOI: 10.1080/1367886042000338227.

Oudenampsen J., van de Pol M., Blijlevens N. et al. Interdisciplinary education affects student learning: a focus group study // BMC Med Educ 23. 2023. S. 169. https://doi.org/10.1186/s12909-023-04103-9 (Accessed 13 June 2025).

Ryan R., Deci, E. Self-determination theory and the facilitatiion of intrinsic motivation, social development and well-being // American Psychologist. 2000. V. 55, P. 68-78. DOI: 10.1037//0003-066x.55.1.68.

Schijf J.E., Van Der Werf G.P.C., Jansen E.P.W.A. Measuring interdisciplinary understanding in higher education // European Journal of Higher Education. 2022. P. 1-19. DOI: 10.1080/21568235.2022.2058045.

Spelt E., Biemans H., Tobi H., Luning P. Teaching and Learning in Interdisciplinary Higher Education: A Systematic Review // Educftional Psychology Review. 2009. V. 21(4). P. 365-378. DOI: 10.1007/s10648-009-9113-z.

Using activity theory as an analytical lens to conceptualise a framework for fostering interdisciplinary science habits in postsecondary students / Labouta, H.I., Adams J.D., Anikovskiy M., Kenny N.A., Reid L., Cramb D.T. // International Journal of Science Education. 2022. V. 44(18), P. 2685-2703. DOI: 10.1080/09500693.2022.2146468.

Van Der Merwe L., Verwey A. Leadership meta- competencies for the future world of work // SA Journal of Human Resource Management. 2007. V. 5(2). P. 33-41. DOI: 10.4102/sajhrm.v5i2.117.

References

Akhlibinsky, B.V. (1984), “The categorical aspect of the concept of integration”, *Didaktika kak osnova integratsii nauchnogo znaniya*, 12, 50-59. (In Russian).

Babaeva, Je.S. (2014), “Key features of integrated training programs”, *Evraziysky Soyuz Uchenyh*, 5 (2), 13-15. DOI: 10.31618/ESU.2413-9335. (In Russian).

Bedny, B.I. and Kuzenkov, O.A. (2016), “Integrated educational programs “academic master's degree – postgraduate study””, *Higher*

Education in Russia, 5, 21-32. DOI: 10.31992/0869-3617-2016/5-261536. (In Russian).

Bezrukova, V.S. (1994), "*Integratsionnye protsessy v pedagogicheskoy teorii i praktike*" [Integration processes in pedagogical theory and practice], Delovaya kniga, Yekaterinburg, Russia.

Berulava, M.N. (1998), "*Teoreticheskie osnovy integratsii obrazovaniya*" [Theoretical foundations of educational integration], Sovershenstvo, Moscow, Russia.

Borshheva, O.V. (2011), "The structure of an integrated approach to teaching a foreign language", *Vestnik Moskovskogo gumanitarnogo universiteta im. M.A. Sholokhova, Seriya "Pedagogika i psikhologiya"*, 1, 5-9. (In Russian).

Bychkova, O.V., (2013) "Models of interaction between universities and industry in Russia", *Ekonomicheskaya sotsiologiya*, 1, 120-123. DOI: 10.17323. (In Russian).

Gordeeva, T.O., Sychev, O.A. and Osinjuk, E.N. (2014), "Questionnaire "Scale of Academic Motivation"", *Psikhologichesky zhurnal*, 35 (4), 96-107. DOI: 10.17759/pse.2017220206. (In Russian).

Danilyuk, A.Ya. (2001), "Theoretical and methodological foundations for the design of integral humanitarian educational spaces", Abstract of Ph.D. dissertation, Rostov-na-Donu, Russia.

Eroshenkova, E.I. (2013), "Pedagogical conditions for the development of students' educational and professional self-realization in the educational environment of the university", *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federalnogo universiteta, Seriya: Gumanitarnye i sotsialnye nauki*, 3, 139-145. DOI: 10.37482/2687-1505. (In Russian).

Kaznacheeva, S.N. and Chelnokova, E.A. (2015), "Integration of foreign language and special disciplines in higher educational institutions", *Mezhdunarodny nauchno-issledovtapelsky zhurnal*, 35 (3-4), 9-12. DOI: 10.60797/IRJ.2025.158.109. (In Russian).

Kelchevskaya, N.R. and Srogovich, M.I. (2002), "*Razrabotka mekhanizma vzaimosvyazi vuza i predpriyatiya – obektivnaya neobkhodimost XXI veka*" [The development of a mechanism for the relationship between a university and an enterprise is an objective necessity of the 21th century], GOU UGTU-UPI, Ekaterinburg, Russia.

Sazonova, Z.S. (2008), "Integration of education, science and industry as a methodological basis for the training of a modern engineer", Abstract of Ph.D. dissertation, Kazan, Russia.

Starshinova, T.A. and Vavilova, E.L. (2020), "Reflection of the learning process as an important aspect of integrative psychological and pedagogical education", *Kazansky pedagogichesky zhurnal*. 5, 71-76. DOI: 10.34772/KPJ.2020.142.5.010. (In Russian).

Sysoev, P.V. (2021), "Training of teaching staff for the implementation of subject-language integrated education in higher education institutions", *Higher Education in Russia*, 30 (5), 21-31. DOI:10.31992/0869-3617-2021-30-5-21-31. (In Russian).

Troyan, P.E., Saharlov, Ju.V. et al. (2023), "Models of interaction between universities and enterprises", *Sovremennoe obrazovanie: integratsiya obrazovaniya, nauki, biznesa i vlasti. transformatsiya obrazovaniya, nauki i proizvodstva – osnova tekhnologicheskogo proryva: Materialy mezhdunarodnoy nauchno-metodicheskoy konferentsii* [Modern Education: Integration of Education, Science, Business, and Government. Transformation of Education, Science, and Production as the Basis for Technological Breakthrough: Proceedings of the International Scientific and Methodological Conference], Tomsk, Russia.

Tumanov, A.A. (2025), "Educational goals and values of modern Russian engineering education", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 11 (1), 3-16. DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-1-0-1. (In Russian).

Urbanek, V. (1989), "Integration and progress in the field of science", *Integrativnye tendentsii v sovremennom mire i sotsialny progress* [Integrative Trends in the Modern World and Social Progress], in Rozova, M.A. (ed.), Izd-vo Moskow Un-ta, Moskow, Russia.

Kholodnaya, M.A. (2002), *Psikhologiya intellekta. Paradoksy issledovaniya* [Psychology of intelligence. Paradoxes of research], Piter, St. Petersburg, Russia.

Khutorskoy, A.V. (2012), *Metapredmetny podkhod v obuchenii: nauchno-metodicheskoe posobie* [A metasubject approach in teaching: scientific and methodological manual], "Eidos"; Izd. Instituta obrazovaniya cheloveka, Moscow, Russia.

Chapaev, N.K. (2005), *Pedagogicheskaya integratsiya: metodologiya, teoriya, tekhnologiya* [Pedagogical integration: methodology, theory, technology], Izd-vo Ros. gos. prof.-ped. un-ta, Yekaterinburg, Russia.

Shabanov, O.A. (2015), "Metacompetence and metacompetence in the framework of the

competence approach in education", *ChiO*, 44 (3), 53-56. (In Russian).

Bear, A. and Skorton, D. (2019), "The world needs students with interdisciplinary education", *Issues in Science and Technology*, 35 (2), 60-62. https://www.jstor.org/stable/26948993 (Accessed 30 May 2025). (In USA).

Biggs, J.B. (1985), "The role of meta-learning in study processes", *British Journal of Educational Psychology*, 55, 185-212. DOI: 10.1111/j.2044-8279.1985.tb02625.x. (In UK).

Brown, B. R. (1993), "Meta-Competence: A Recipe for Reframing the Competence Debate", *Personnel Review*, 22 (6), 25-32. DOI: 10.1108/EUM0000000000814. (In UK).

Deci, E. and Ryan, R. (2008), "Facilitating optimal motivation and psihological well-being across lifes domains", *Canadian Psychology*, 49, 14-23. DOI: 10.1037/0708-5591.49.1.14. (In Canada).

Dimitrova, D. (2008), *Das Konzept der Metakompetenz: Theoretische und empirische Untersuchung am Beispiel der Automobilindustrie*, Gabler, Wiesbaden, Germany.

Yames Yacob, W. (2015), "Interdisciplinary trends in higher education", Palgrave Commun 1, 15001. https://doi.org/10.1057/palcomms.2015.1 (Accessed 18 April 2025. (In UK).

Kelly, R. and Finlayson, O.E. (2020), "Interdisciplinary group work in higher education: A student perspective", *Issues in Educational Research*, 30 (3): 2020. https://www.researchgate.net/ (Accessed 27 May 2025). (In UK)

Labouta, H.I., Adams, J.D., Anikovskiy, M., Kenny, N.A., Reid, L. and Cramb, D.T. (2022), "Using activity theory as an analytical lens to conceptualise a framework for fostering interdisciplinary science habits in postsecondary students", *International Journal of Science Education*, 44(18), 2685-2703. DOI: 10.1080/09500693.2022.2146468. (In USA).

Lattuca, L.R., Knight, D., Seifert, T.A., Reason, R.D. and Liu, Q. (2017), "Examining the impact of interdisciplinary programs on student learning", *Innovative Higher Education*, 42, 337-353. DOI: 10.1007/s10755-017-9393-z. (In Netherlands).

Le-Deist, F. and Winterton, J. (2005), "What is competence?", *Human Resource Development International*, 8(1), 27-46. DOI: 10.1080/1367886042000338227. (In UK).

Oudenampsen, J., van de Pol, M., Blijlevens, N. et al. (2023), "Interdisciplinary education affects student learning: a focus group study", *BMC Med Educ* 23, 169. DOI: 10.1186/s12909-023-04103-9 (Accessed 13 June 2025). (In UK).

Ryan, R. and Deci, E. (2000), "Self-determination theory and the facilitatiion of intrinsic motivation, social development and well-being", *American Pssychologist*, 55, 68-78. DOI: 10.1037//0003-066x.55.1.68. (In USA).

Schijf, J.E., Van Der Werf, G.P.C., and Yansen, E.P.W.A. (2022), "Measuring interdisciplinary understanding in higher education", *European Journal of Higher Education*, 1-19. DOI: 10.1080/21568235.2022.2058045. (In UK).

Spelt, E., Biemans, H., Tobi, H. and Luning, P. (2009), "Teaching and Learning in Interdisciplinary Higher Education: A Systematic Review", *Educftional Psychology Review*, 21(4), 365-378. DOI: 10.1007/s10648-009-9113-z. (In Netherlands).

Van Der Merwe, L. and Verwey, A. (2007), "Leadership meta- competencies for the future world of work", *SA Journal of Human Resource Management*, 5(2), 33-41. DOI: 10.4102/sajhrm.v5i2.117. (In Republic of South Africa).

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.
Conflict of Interest: the author has no conflict of interest to declare.

Данные автора:
Старшинова Татьяна Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры профессионального и педагогического образования, Институт управления инновациями, Казанский национальный исследовательский технологический университет.
About the author:
Tatiana A. Starshinova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Professional and Pedagogical Education, Institute of Innovation Management, Kazan National Research Technological University.

(cc) BY

Оригинальное исследование

УДК 37

DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-3-0-3

[1] Хмызова Н.Г.*, [2] Регентова А.М.

Педагогическое сопровождение развития личности в процессе формирования гражданско-патриотического самосознания

[1] Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
ул. Комсомольская, д. 95, г. Орел, 302026, Россия
nkhmyzova_zbk@mail.ru*
[2] Первый Рузский казачий кадетский корпус имени Л.М. Доватора
ул. Н. Кузьминова, д.1, Московская область,
м.р. Рузский, п. Брикет, 143124, Россия

*Статья поступила 07 апреля 2025; принята 17 сентября 2025;
опубликована 30 сентября 2025*

Аннотация. *Введение*. Обновление содержания и методов обучения предполагает системный и многофункциональный подход к формированию духовно-нравственной и самостоятельной личности, способной к профессиональной ориентации и самореализации в сфере своих интересов и склонностей. Этот подход включает в себя не только академическую подготовку, но и развитие лидерских качеств, патриотическое воспитание, формирование гражданской ответственности, физическое и культурное развитие. Организация образовательного процесса с учётом социокультурных, духовно-нравственных ценностей, менталитета российского общества и государства в условиях глобальных вызовов требует усиления информационной поддержки со стороны педагогов и расширения возможностей для проектирования содержания вопросов личностного развития. Это включает в себя разработку практико-ориентированных программ проектной деятельности и внедрение их в образовательный процесс. *Цель исследования* – разработать и описать авторский опыт внедрения программы проектной деятельности, направленную на формирование гражданственности и патриотического самосознания у молодёжи. *Методология и методы.* В основу положена комплексная методологическая система, включающая теоретический анализ и сравнительный синтез научной и педагогической литературы по проблеме исследования. Важным аспектом методологии является систематизация авторских практических результатов внедрения проектной деятельности в образовательную практику профильных организаций. Этот подход позволяет не только аккумулировать уникальный опыт, но и формировать новые подходы к организации образовательного процесса, способствующие повышению его эффективности и качества. *Результаты*. Систематизированы и апробированы актуальные педагогические практики, основанные на использовании проектной деятельности в образовательном процессе. Определены задачи, принципы авторской модели использования метода проектной деятельности, которые способствуют эффективному формированию гражданско-патриотического воспитания профильных организаций. Обосновывается необходимость создания практико-ориентированных условий для формирования гражданской

идентичности в условиях глобальной информатизации, развитие духовно-нравственной и самостоятельной личности, способной к профессиональной ориентации и самореализации.
Ключевые слова: педагогическое сопровождение; личность; гражданско-патриотическое воспитание; кадеты; самосознание; проектная деятельность; информатизация; образование; профильные организации

Информация для цитирования: Хмызова Н.Г., Регентова А.М. Педагогическое сопровождение развития личности в процессе формирования гражданско-патриотического самосознания // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2025. Т.11. №3. С. 33-48. DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-3-0-3.

[1] N.G. Khmyzova*, **[2] A.M. Regentova**

Pedagogical support for personal development in the process of forming civic and patriotic self-awareness

[1] I.S. Turgenev Orel State University,
95 Komsomolskaya Str., Orel, 302026, Russia
nkhmyzova_zbk@mail.ru*
[2] L.M. Dovator First Ruz Cossack Cadet Corps,
1 N. Kuzminov Str., Moscow region, Ruzsky Microdistrict,
Briket, 143124, Russia

Received on April 07, 2025; accepted on September 17, 2025;
published on September 30, 2025

Abstract. *Introduction.* Updating the content and methods of teaching involves a systematic and multifunctional approach to the formation of a spiritual, moral and independent personality, capable of professional orientation and self-realization in the sphere of their interests and inclinations. This approach includes not only academic training, but also the development of leadership qualities, patriotic education, the formation of civic responsibility, physical and cultural development. Organization of the educational process taking into account the socio-cultural, spiritual and moral values, the mentality of the Russian society and the state in the context of global challenges requires strengthening information support from teachers and expanding the possibilities for designing the content of personal development issues. This includes the development of practice-oriented programs of project activities and their implementation in the educational process. The purpose of the study is to develop and describe the author's experience of implementing a project activity program aimed at forming civic consciousness and patriotic self-awareness in young people. *Methodology and methods.* The basis is a comprehensive methodological system, including theoretical analysis and comparative synthesis of scientific and pedagogical literature on the research problem. An important aspect of the methodology is the systematization of the author's practical results of the implementation of project activities in the educational practice of specialized organizations. This approach allows not only to accumulate unique experience, but also to form new approaches to the organization of the educational process, contributing to the improvement of its efficiency and quality. *Results.* Current

pedagogical practices based on the use of project activities in the educational process have been systematized and tested. The tasks and principles of the author's model for using the project activity method have been defined, which contribute to the effective formation of civic-patriotic education of specialized organizations. The need to create practice-oriented conditions for the formation of civic identity in the context of global informatization, the development of a spiritual, moral and independent personality capable of professional orientation and self-realization is substantiated.
Keywords: pedagogical support; personality; civic and patriotic education; cadets; self-awareness; project activities; informatization; education; specialized organizations

Information for citation: Khmyzova, N.G. and Regentova, A.M. (2025), "Pedagogical support for personal development in the process of forming civic and patriotic self-awareness", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 11 (3), 33-48, DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-3-0-3.

Введение (Introduction). В современном мире, где технологии играют ключевую роль в развитии общества, их влияние на систему образования становится всё более заметным. Новое поколение социализируется в различных общественных, экономических, политических условиях, и зачастую глобальными вызовами становятся информационные манипуляции, и открытая уязвимость молодых людей с неокрепшим сознанием к негативному влиянию интернета и социальных сетей. В данном контексте педагогическим сообществом изучаются актуальные вопросы, связанные с формированием гражданской и национальной идентичности развития личности, разработкой методических стратегий в системе гражданско-патриотического воспитания и механизмов педагогического сопровождения в цифровом образовательном пространстве. В ходе проведения системного анализа обоснования проблемы и исследований были обнаружены противоречия между необходимостью расширения информационного пространства, которые способствуют профессиональному и личностному развитию, и их недостаточным методическим обеспечением применения в инновационной цифровой образовательной среде для подготовки к будущей профессиональной деятельности.

Научными исследованиями педагогов и психологов (Д.Б. Богоявленская, И. Кант, П.П. Блонский, И.Я. Лернер и др.) доказано, что человеческая субъективность проявляется в эмоциональных реакциях и состояниях, то есть в отношении к окружающему миру, к самому себе и своему месту в нём. Эти отношения воспринимаются человеком как чувства, как субъективное отношение к чему-либо, его эмоциональные отношения. На протяжении всего исторического пути в педагогической науке основополагающей целью образования и воспитания является формирование гармонично развитой творческой личности. В этом контексте вопросы, связанные с развитием педагогической науки и практики, становятся особенно актуальными. Исследовательская работа в данном направлении по изучению применяемых подходов дает возможность развивать индивидуальные творческие способности обучающихся, более осознанно подходить к профессиональному и социальному самоопределению.

Важная роль остается за фундаментальными основами основных положений, принципов и содержания воспитания, и прежде всего гражданственности и патриотизма в трудах многих классиков педагогической науки А.Н. Радищев (1982), К.Д. Ушинский,

В.А. Сухомлинский (1990), В.И. Вернадский, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко и многие другие. Эти и другие ученые, общественные деятели исторических эпох в период разных социально-экономических и политических изменений нашей страны, всегда однозначно отмечали, что патриотизм понимается как любовь к Родине, готовность к служению Отечеству, необходимость целенаправленной и систематической деятельности личностного развития по формированию у молодежи высокого патриотического сознания «Воспитание любви к Родине, глубокого и сильного чувства патриотизма – высшая миссия и первейший долг учителя, высшая педагогическая мудрость профессии наставника молодежи», – писал В.А. Сухомлинский. По его мнению, патриотическое воспитание является основой нравственного развития подрастающего поколения. В условиях стремительного развития цифрового общества в России проблема формирования личности становится особенно актуальной. Эта тема нашла отражение в трудах многих ученых, среди которых Л.В. Байбородова (2015), Т.В. Власкина, О.В. Гукаленко (2022), В.В. Ежов, С.А. Дубинин, Е.В. Дутова, Э.Н. Кузьмин, Д.В. Полежаев, В.Н. Пустовойтов (2021), Е.Д. Черникова и И.Ю. Фроленкова и многие другие.

Решение гражданско-патриотических задач в системе образования – это основа формирования гражданского общества. Ключевые задачи чётко сформулированы в нормативно-правовых документах, где обозначены национальные приоритеты и программы. Они дают возможность создавать концепции развития новых форм, средств и технологий. Основные показатели и индикаторы развития сформулированы в Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации, утверждённой Указом Президента РФ от 1 декабря 2016 года № 642 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации»[1]. В рамках обозначенной стратегии решаются национальные задачи, связанные с обеспечением условий для самореализации и развития талантов.

Обеспечение конкурентоспособности и национальной безопасности страны являются приоритетными задачами государства, которые направлены на повышение качества образования. Эти ключевые направления были утверждены Указом Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 года № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года»[2]; в Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования», утверждённой постановлением Правительства Российской Федерации от 26 декабря 2017 года № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования»[3], отмечается, что необходимо создать условия для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности, основываясь на духовно-нравственных ценностях народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традициях.

Цель исследования заключается в разработке и описании авторского опыта внедрения программы проектной деятельности, направленной на формирование гражданственности и патриотического самосознания у молодёжи. Данная инициатива обладает потенциалом для интеграции в образовательные процессы,

[1] Указ Президента РФ от 1 декабря 2016 года № 642 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации» http://www.kremlin.ru/acts/bank/41449.

[2] Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 года № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726.

[3] Постановление Правительства Российской Федерации от 26 декабря 2017 года № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» http://government.ru/docs/all/115042/.

способствуя укреплению национальной идентичности и социальной ответственности среди подрастающего поколения в современном мире.

Материалы и методы (Methodology and methods). В основе исследования лежит сравнительный анализ научно-педагогической литературы, а также систематизация данных, полученных в ходе экспериментальной работы. Кроме того, обобщён передовой педагогический опыт и систематизированы авторские практические результаты внедрения проектной деятельности в образовательную практику профильных организаций.

С 2018 года изучались механизмы повышения эффективности педагогического сопровождения проектной деятельности в процессе обучения и подготовки будущих педагогов профессионального обучения. Результаты исследований были апробированы со студентами различных профилей для дальнейшего внедрения в образовательный процесс.

В ходе исследования были тщательно изучены интерактивные технологии в проектной деятельности с учетом специфики отраслевых и профессиональных организаций. Особое внимание было уделено образовательному и воспитательному процессу в муниципальном автономном образовательном учреждении «Первый Рузский казачий кадетский корпус имени Л.М. Доватора». В качестве приоритетной задачи обозначены вопросы теоретического обоснования и практической реализации педагогического сопровождения проектного обучения, которое способствовало бы формированию активной личности с высокими духовными потребностями и патриотического и гражданского самосознания. Это подразумевает, что познавательная деятельность посредством проектной деятельности должна быть построена таким образом, чтобы обеспечить развитие гражданской и патриотической активности, которые позволяют определиться в будущей профессиональной сфере. Вместе с тем реализация методических инструментов организации военно-патриотического воспитания для формирования духовно развитой и гармоничной личности с высокими моральными принципами, соответствующими традиционным ценностям России. Знание истории, культуры, традиций своего народа, уважение к ним и следование им в повседневной жизни демонстрирует глубину патриотических чувств и связь кадетов со своей Родиной. Понимание исторического пути своей страны, уважение к подвигам предшествующих поколений, бережное отношение к исторической памяти – важнейшие составляющие патриотического воспитания. Готовность защищать Родину отражает высшую степень патриотизма – готовность к самопожертвованию ради своей страны.

Каждый год наставники готовят кадетов к участию в конкурсах и мероприятиях, посвящённых важным историческим датам. Эти события помогают кадетам лучше понять и почувствовать значимость исторических событий для нашей страны. В течение всего учебного процесса кадеты активно участвуют в различных конкурсах, таких как «Юные таланты Отчизны», онлайн-соревнованиях и гражданско-патриотических акциях. Они также принимают участие в викторинах и других мероприятиях, направленных на развитие их творческих и патриотических способностей. Одним из ярких примеров такого участия являются творческие номера и произведения, которые кадеты создают, чтобы выразить свои чувства и отношение к текущим политическим событиям. Эти работы помогают им не только развить свои таланты, но и глубже понять важность патриотизма и гражданской ответственности.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Проектная деятельность, как форма активного обучения, предоставляет

уникальные возможности для формирования патриотического самосознания. Участие в проектах, направленных на изучение и сохранение культурного наследия, а также на решение актуальных социальных проблем, способствует развитию у молодежи чувства гордости за свою страну и ответственности за ее будущее. Работа над учебно-воспитательными проектами, связанными с военной тематикой, повышает интерес кадет к математике и стимулирует их к углубленному изучению предмета. Появляется возможность применять теоретические знания на практике, развивать навыки работы в команде, решения задач и презентации результатов. Профориентационная составляющая работы над проектами помогает кадетам лучше понять специфику будущей профессии и определиться с выбором военной специальности.

В целом, важно подчеркнуть, что проектная деятельность в изучении общеобразовательных предметов в кадетском корпусе способствует более глубокому пониманию предмета, развитию практических навыков и формированию профессиональных компетенций будущих офицеров. Программы и инициативы кадетского корпуса формируют систему ценностей, основанную на гражданской ответственности, патриотизме и преданности Родине. Этот процесс реализуется через интеграцию учебных дисциплин, внеурочной деятельности, физической подготовки и технологических инноваций.

Таким образом, внедрение модели авторской программы проектной деятельности может стать эффективным инструментом для формирования гражданственности и патриотического самосознания у молодежи, что является важным аспектом в контексте современной образовательной политики.

МОДЕЛЬ ПРОГРАММЫ (проектные модули)

Проектная деятельность технической направленности кадет, вписываясь в рамки гражданско-патриотического воспитания, согласно программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2025-2030 годы», приобретает особую значимость. Она не только развивает технические навыки и компетенции, но и формирует у кадетов понимание важности научно-технического прогресса для обороноспособности и процветания страны.

Программа проектной деятельности технической направленности в кадетском корпусе играет важную роль в системе гражданско-патриотического воспитания, формируя у кадетов не только профессиональные навыки, но и патриотическое сознание. Она определяет основные векторы развития и конкретное содержание этой работы, направляя усилия на достижение ключевой цели – воспитание гражданина-патриота, готового к служению Отечеству.

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Гражданско-патриотическое воспитание в современной России выступает одним из важнейших государственных приоритетов. Оно рассматривается как фундамент устойчивого развития страны в политической, социально-экономической сферах и гарант национальной безопасности. Сложность и многогранность этой сферы воспитания обусловлены необходимостью формирования у молодого поколения целого комплекса качеств, позволяющих им быть полноценными и ответственными гражданами в условиях современного общества. Кадетское воспитание, в этом контексте, приобретает особую актуальность.

В случае с кадетами, гражданско-патриотическое воспитание выходит на более высокий, специализированный уровень. Оно призвано не просто сформировать идентичность гражданина, а подготовить будущего защитника Отечества, человека, готового к службе в силовых структурах или на государственной службе.

Особенности гражданско-патриотического воспитания кадет основаны на формировании глубокого понимания долга и ответственности перед Родиной, готовности к ее защите, воспитание умения работать в коллективе, принимать решения, нести ответственность за себя и других, развитие выносливости, силы, ловкости, освоение основ военного дела.

Гражданско-патриотическое воспитание в кадетских корпусах – это систематический процесс, направленный на формирование гармонично развитой личности с патриотическим мировоззрением, готовой служить Родине. Он тесно связан с образовательной деятельностью и охватывает все аспекты жизни кадет.

Знание истории, культуры, традиций своего народа, уважение к ним и следование им в повседневной жизни демонстрирует глубину патриотических чувств и связь кадетов со своей Родиной. Понимание исторического пути своей страны, уважение к подвигам предшествующих поколений, бережное отношение к исторической памяти – важнейшие составляющие патриотического воспитания. Готовность защищать Родину отражает высшую степень патриотизма – готовность к самопожертвованию ради своей страны. Для кадет, как будущих защитников Отечества, этот аспект имеет особое значение.

Патриотизм проявляется не только в готовности защищать Родину, но и в стремлении к ее развитию и процветанию. Желание работать на благо своей страны, вносить свой вклад в ее экономическое и социальное развитие – важный показатель гражданской зрелости и патриотизма.

ЦЕЛЬ И ЗАДАЧИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Цель программы проектной деятельности в кадетском корпусе – формирование гармонично развитой личности кадета, обладающей глубокими знаниями, практическими навыками и устойчивой гражданско-патриотической позицией, готового к служению Отечеству на гражданском или военном поприще. Это достигается через сочетание образовательного процесса с практической деятельностью, вовлечением кадетов в решение реальных задач, связанных с научно-техническим прогрессом, социально-экономическим развитием и обороноспособностью страны. Проектная деятельность позволяет кадетам применять полученные знания на практике, развивать творческое мышление, лидерские качества, умение работать в команде, формировать ответственное отношение к делу и стремление к достижению высоких результатов.

Задачи программы включают:

Образовательные:

– развитие познавательных способностей: стимулирование интереса к науке, технике, исследовательской деятельности, формирование навыков анализа, синтеза, критического мышления;

– формирование профессиональных компетенций: развитие навыков проектирования, моделирования, конструирования, программирования, работы с современным оборудованием и технологиями в выбранной области специализации;

– расширение кругозора: знакомство с передовыми достижениями науки и техники, современными технологиями и их применением в различных сферах деятельности.

Воспитательные:

– формирование гражданско-патриотического сознания: воспитание любви к Родине, уважения к ее истории, культуре и традициям; готовности к служению Отечеству на гражданском или военном поприще;

– развитие нравственных качеств и проявление гражданской позиции личности: воспитание честности, ответственности, дисциплинированности, трудолюбия, уважения к старшим, коллективизма, взаимопомощи;

– формирование лидерских качеств: развитие инициативности, самостоятельности, умения работать в команде, принимать решения и нести за них ответственность.

Развивающие:

– развитие творческого потенциала: стимулирование творческого мышления, воображения, способности к генерации новых идей и их реализации;

– развитие коммуникативных навыков: формирование умения эффективно общаться, вести диалог, аргументировать свою точку зрения, работать в команде.

– развитие организаторских способностей: формирование умения планировать свою деятельность, распределять обязанности, контролировать исполнение, анализировать результаты.

Решение этих задач будет осуществляться через реализацию программных мероприятий в течение года.

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ РЕАЛИЗАЦИИ

Программа проектной деятельности в кадетском корпусе обычно основывается на следующих принципах.

Вариативность и дифференциация, что подразумевает учет индивидуальных особенностей кадетов, их интересов, способностей и уровня подготовки. Предоставление возможности выбора тематики проектов, методов работы, форм представления результатов.

Ориентация на решение реальных задач, связанных с научно-техническим прогрессом, социально-экономическим развитием и обороноспособностью страны и применение полученных знаний и навыков на практике.

Основательность проектов на научных данных, использование современных методов исследования, экспериментов и анализа. Развитие у кадет научного мышления и исследовательских навыков.

Стимулирование творческого мышления, поиск нестандартных решений, разработка инновационных проектов.

Развитие умения работать в команде, распределять обязанности, взаимодействовать с другими участниками проекта.

Постепенное усложнение задач, нарастание объема и глубины изучаемого материала. Обеспечение преемственности между различными этапами проектной деятельности. Взаимосвязь проектной деятельности с другими учебными дисциплинами и воспитательными мероприятиями. Формирование целостной картины мира. Ориентация на достижение конкретных результатов, оценка эффективности проектной деятельности. Анализ собственной деятельности, выявление сильных и слабых сторон, корректировка дальнейшей работы. Формирование у кадет чувства патриотизма, любви к Родине, готовности к служению Отечеству. Связь тематики проектов с историей и культурой России, ее достижениями в науке и технике.

Технология проектной деятельности – это целенаправленная совместная «деятельность педагогов и обучающихся, связанная с планированием предполагаемого ими учебного результата и способов его достижения, с моделированием этих способов, осуществлением разработанных планов и моделей, управлением проектной деятельностью и поведением субъектов, которые реализуют эти планы. При использовании проектных технологий необходимо учитывать следующие особенности. Процесс проектной деятельности имеет целостный характер, его трудно разорвать на составные части. Воспитательные воздействия осуществляются не по последовательно-параллельной схеме, а комплексно. Педагог поставлен перед необходимостью вести технологический процесс от начала и до конца» (Семенова, 2009).

Применение проектной технологии в кадетском корпусе предполагает прохождение определенных организационных этапов, которые, в свою

очередь, требуют от педагога методической гибкости и учета индивидуальных особенностей кадетов.

Можно выделить следующие ключевые этапы моделирования концепции проектной деятельности и формирования развивающейся личности кадета:

1. Мотивационно-ориентировочный этап:

Заинтересовать кадет, пробудить их любознательность и желание участвовать в проектной деятельности.

Презентовать интересные темы, демонстрировать успешные проекты, проводить дискуссии, создавать проблемные ситуации, выявлять интересы кадет.

2. Планово-подготовительный этап:

Определить тему проекта, сформулировать цели и задачи, выдвинуть гипотезы, спланировать этапы работы, распределить роли в команде, подобрать необходимые ресурсы.

Педагог проводит консультирование кадет, помогает в формулировке проблемы, обучает методам исследования и сбора информации.

3. Информационно-операционный этап (реализация проекта):

Собрать и обработать информацию, провести исследования, разработать решение, создать продукт проектной деятельности.

Наблюдать за работой кадет, консультировать, корректировать действия, оказывать необходимую помощь, стимулировать к самостоятельности и творчеству.

4. Рефлексивно-оценочный этап:

Проанализировать результаты работы, оценить достигнутые успехи и трудности, сделать выводы, представить результаты проекта. Педагог на данном этапе должен создать атмосферу конструктивной критики, помочь кадету в самоанализе, оценке результатов проекта с учетом индивидуального вклада каждого кадета.

5. Коррекционно-развивающий этап:

На основе результатов рефлексии скорректировать дальнейшую работу, определить направления развития, сформулировать новые задачи. На данном этапе осуществляется помощь в анализе ошибок, поддержке в поиске новых решений, стимулировании дальнейшего развития.

Функции педагогического сопровождения рассматриваются и осуществляются в проектной деятельности как в роли наставника, консультанта, координатора, а не руководителя. Он создает условия для самостоятельной деятельности кадет, помогает им развивать свои способности и достигать поставленных целей. Гибкость в применении методов и учет индивидуальных особенностей обучающихся являются ключевыми факторами успеха проектной деятельности.

Анализ отечественного и зарубежного опыта в сфере образования действительно подтверждает высокую эффективность метода творческих проектов в профессиональной подготовке кадет. Он способствует не только усвоению знаний и формированию практических навыков, но и развитию важнейших личностных качеств, таких как творческое мышление, самостоятельность, ответственность, умение работать в команде (Полат, 2009).

Метод творческих проектов особенно ценен тем, что он ориентирован на будущее, формируя у кадетов потребность в постоянном самообразовании и саморазвитии. Это ключевая компетенция для современного специалиста, ведь в условиях быстро меняющегося мира способность адаптироваться к новым технологиям и самостоятельно осваивать необходимые знания становится залогом профессионального успеха.

Суть проектной деятельности инженерной направленности в вовлечении кадет в активный процесс решения реальной проблемы, ведет к глубокому пониманию сути проблемы и поиску практических путей

ее решения, воплощенных в конкретном продукте или услуге.

Использование метода проектов в процессе обучения кадетов даёт ряд преимуществ:

1. Развитие проблемно-ориентированного мышления: кадеты учатся не просто усваивать знания, а применять их для анализа и решения конкретных проблем. Это способствует развитию аналитических способностей, критического мышления и умения находить оптимальные решения.
2. Стимулирование творческой активности: создание творческих ситуаций, о которых вы упомянули, побуждает кадетов мыслить нестандартно, генерировать новые идеи и находить инновационные подходы к решению задач. Это особенно важно в инженерной сфере, где требуется креативность и умение мыслить «вне рамок».
3. Повышение мотивации к обучению: когда кадеты видят практическую ценность своих знаний и умений, их мотивация к обучению значительно возрастает. Они понимают, зачем им нужны те или иные знания и как они могут быть применены в реальной жизни.
4. Формирование практических навыков: работа над проектами позволяет кадетам приобрести ценный практический опыт в инженерной сфере, освоить современные технологии и инструменты, научиться работать в команде.
5. Развитие самостоятельности и ответственности: кадеты учатся планировать свою работу, принимать решения, нести ответственность за результат, работать как индивидуально, так и в коллективе.

Проекты инженерной направленности в кадетском образовании – это эффективный инструмент формирования не только «профессиональных компетенций, но и важных личностных качеств» (Королева, 2010), необходимых для успешной будущей карьеры и служения Отечеству. Роль наставника в этом процессе – создавать стимулирующую среду, направлять и поддерживать кадетов на пути к реализации их потенциала.

Технология использования метода проектов в кадетских корпусах действительно отвечает новым федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС), которые делают акцент на развитии у обучающихся ключевых компетенций, необходимых для успешной жизни в современном обществе. В контексте кадетских корпусов, где приоритетными являются подготовка к службе Отечеству и формирование гармонично развитой личности, метод проектов приобретает особую значимость.

В основе организации проектной работы кадета, ориентированного на поступление в высшее военное учебное заведение, лежат следующие важные принципы: тематика проектов должна соответствовать специализации, которую кадет планирует освоить в военном учебном заведении, что позволит углубить знания в выбранной области и продемонстрировать мотивацию к поступлению.

Соблюдение этих принципов позволит сделать проектную деятельность кадета максимально эффективной и способствующей его успешной подготовке.

Цель проектной работы кадет инженерной направленности.

Формирование у кадет инженерных навыков и развитие личностных качеств, необходимых для успешной карьеры в инженерно-технической сфере, включая работу в оборонно-промышленном комплексе и Вооружённых Силах Российской Федерации, осуществляется через реализацию инженерно-технических проектов.

Развитие инженерного мышления, формирование практических навыков: экспериментов и исследований. Стимулирование инновационного мышления, поиск нестандартных решений, разработка собственных инженерных идей и проектов. Умение планировать и организовывать работу, распределять

ресурсы, работать в команде, презентовать результаты. Формирование ответственности, самостоятельности, целеустремленности, коммуникативных навыков, лидерских качеств. Углубление знаний в выбранной инженерной области, формирование осознанного выбора будущей профессии, подготовка к поступлению в высшие учебные заведения технического профиля. Развитие чувства долга и ответственности перед Родиной, понимание роли инженерно-технических специалистов в обеспечении обороноспособности страны.

В зависимости от конкретного проекта, его цели могут быть уточнены и конкретизированы. Важно, чтобы проект был интересен и мотивировал кадета к активной работе и саморазвитию. Для достижения целей проектной деятельности инженерной направленности кадету необходимо следующее:

I. Знания и умения:

Основы инженерных наук: физика, математика, информатика, химия, черчение, основы конструирования и моделирования. Чем глубже эти знания, тем успешнее будет проект.

Работа с информацией: умение искать, анализировать, обрабатывать и систематизировать информацию из различных источников, включая интернет, библиотеки, научные публикации.

Работа с техникой и инструментами: навыки работы с измерительными приборами, программным обеспечением для моделирования и проектирования, лабораторным оборудованием (в зависимости от специфики проекта).

Основы проектной деятельности: понимание этапов проектного цикла, умение формулировать цели и задачи, планировать работу, оценивать результаты.

II. Личностные качества:

Любознательность и интерес к технике: внутренняя мотивация – ключ к успеху в любом проекте. Интерес к инженерному делу поможет преодолевать трудности и добиваться результатов.

Целеустремленность и настойчивость: проектная деятельность требует усилий и времени. Важно уметь ставить цели и настойчиво идти к их достижению, не останавливаясь перед трудностями.

Ответственность и самостоятельность: кадет должен быть готов брать на себя ответственность за свою работу и принимать самостоятельные решения.

Способность генерировать новые идеи, нестандартно подходить к решению задач – важные качества для создания инновационных проектов.

III. Внешние условия:

Руководство опытного наставника поможет кадету правильно выбрать тему проекта, спланировать работу, преодолеть трудности, достичь поставленных целей.

Наличие необходимых материалов, инструментов, программного обеспечения, информационных ресурсов – важное условие для успешной реализации проекта.

Атмосфера поддержки, взаимопомощи и сотрудничества в кадетском корпусе способствует развитию творческого потенциала и мотивации кадетов.

Сочетание этих факторов позволит кадету успешно реализовать проект инженерной направленности, достичь поставленных целей и подготовиться к будущей профессиональной деятельности.

Структура проектной работы инженерной направленности у кадета, как правило, включает следующие ключевые элементы:

1. Титульный лист: содержит название проекта, данные кадета (ФИО, класс), данные руководителя проекта, название образовательного учреждения, год выполнения.

2. Введение (обоснование актуальности проекта): описание проблемы, которую решает проект, её актуальность, цель и задачи проекта, ожидаемые результаты. Здесь важно обосновать, почему выбранная тема важна и интересна, какую пользу принесет реализация проекта.

3. Теоретическая часть (обзор литературы, анализ существующих решений): описание научных принципов и технологий, лежащих в основе проекта. Анализ аналогичных проектов, их достоинств и недостатков. Эта часть демонстрирует теоретическую подготовку кадета и его умение работать с информацией.

4. Практическая часть (описание разработки и реализации проекта): подробное описание этапов проектирования и создания проектного продукта (макета, устройства, программы и т.д.). Включает чертежи, схемы, расчеты, алгоритмы, описание использованных материалов и технологий. Эта часть демонстрирует практические навыки кадета.

5. Результаты и их анализ: презентация полученных результатов, их анализ и сопоставление с поставленными целями. Здесь важно описать, насколько удалось достичь запланированных результатов, какие трудности возникли и как они были преодолены.

6. Заключение (выводы и перспективы развития проекта): подведение итогов работы, формулирование выводов, оценка эффективности проекта, описание перспектив его дальнейшего развития.

7. Список использованных источников: список литературы, интернет-ресурсов и других источников информации, использованных при выполнении проекта. Оформление списка должно соответствовать требованиям ГОСТ.

8. Приложения (при необходимости): дополнительные материалы, которые не вошли в основную часть работы, но могут быть полезны для более полного понимания проекта (фотографии, видеоматериалы, программный код и т.д.).

Проектная работа включает различные формы самостоятельной деятельности:

– Индивидуальная работа (домашние занятия) является важным элементом в процессе расширения и обобщения знаний.

– Конспектирование материалов. Получение консультаций для разъяснения сложных вопросов по изучаемой тематике.

– Подготовка к промежуточному и итоговому контролю, включая ответы на тестовые вопросы. Подготовка к занятиям с использованием активных форм обучения, таких как «круглые столы», тематические игры и конференции, подготовка научных докладов, рефератов, эссе, анализ бизнес-ситуаций и подготовка к деловым играм в рамках изучения темы и исследовательской проблемы. Задания для внекорпусной самостоятельной работы могут быть разнообразными, учитывая специфику кадетского корпуса и выбора специальности, изучаемый предмет и индивидуальные особенности кадет.

Для овладения знаниями: чтение текста (учебник, первичный источник, дополнительная литература); составление плана текста; графическое изображение структуры текста; текстовое резюме; выдержки из текста; работа со словарями и справочниками; ознакомление с нормативными документами; исследование; использование аудио- и видеозаписи; работа с электронными информационными ресурсами. Для укрепления и систематизации знаний: работа с резюме лекций (обработка текста); повторная работа над учебным материалом (учебник, первичный источник, дополнительная литература, аудио- и видеозаписи); составление плана и тезисов ответа; сборники альбомов, диаграмм, таблиц, головоломок, кроссвордов для систематизации учебного материала; изучение нормативных документов; выполнение тестовых задач; ответы на контрольные вопросы; абстрагирование, рассмотрение текста; написание эссе и т.д.

Педагогическое сопровождение и внедрение разработанной программы проектной деятельности создают условия для всестороннего развития в современном информационном обществе. Это важно для формирования самосознания и личностного

роста. Данная инициатива обладает потенциалом для интеграции в образовательный процесс, что способствует укреплению национальной идентичности и воспитанию социальной ответственности у молодежи.

Реализация данной программы предполагает использование инновационных методов и подходов, которые позволят интегрировать элементы гражданского воспитания в структуру учебного процесса. Это, в свою очередь, будет способствовать формированию у молодежи критического мышления, навыков коллективной работы и осознанного участия в общественной жизни.

Заключение (Conclusion). В информационную эпоху, когда общество претерпевает цифровую трансформацию, технические новшества, безусловно, оказывают значительное воздействие на образовательную систему. Для формирования практических исследовательских навыков: решение задач и упражнений по образцу; решение ситуационных производственных (профессиональных) задач; участие в научных и практических конференциях; подготовка проектов.

В условиях перехода образовательных учреждений к стандартам нового поколения, которые ориентированы на компетентностный подход, особенно возрастает роль проектной деятельности. Она способствует развитию навыков и способностей обучающихся к самостоятельной образовательной деятельности.

Внекорпусная работа играет ключевую роль в решении ряда учебных и образовательных задач, а также в достижении дидактических целей:

– консолидация, углубление, расширение и систематизация знаний, полученных в ходе аудиторных занятий, а также самостоятельное освоение нового учебного материала;

– формирование общих производственных и профессиональных навыков;

– развитие навыков и умений интеллектуальной работы;

– мотивация к регулярной и целенаправленной работе над освоением специальности;

– развитие стратегического мышления;

– формирование убеждений, волевых черт характера и способности к самоорганизации;

– освоение технологий самообразования и самовоспитания.

В завершение стоит подчеркнуть, что успешное участие в инженерных проектах требует не только глубоких знаний и навыков, но и определенных личных качеств. Кадету необходимо аккумулировать в себе интерес к исследованию, желание учиться и углублять свои знания. Без этого невозможно успешно решать сложные инженерные задачи.

Вера в свои силы, стремление к достижению целей, готовность брать на себя ответственность – все это необходимо для успешной реализации проектов. Инженерная деятельность часто требует нестандартных решений, умения адаптироваться к новым условиям, гибкости и открытости к новому опыту.

Все эти качества формируют ценностный потенциал развития личности и являются залогом успешного участия кадета в проектной деятельности, особенно инженерной направленности. Развитие этих качеств должно быть одной из приоритетных задач кадетского образования. Именно такой подход позволит подготовить кадет к будущей профессиональной деятельности и службе Отечеству на высоком уровне.

Список литературы

Байбородова Л.В., Харисова И.Г., Белкина В.В. Концептуальные основы патриотического воспитания будущих педагогов // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 6. С. 8-14.

Горячева И.А. Учебные книги К.Д. Ушинского как образец педагогической классики: монография. Екатеринбург: Артефакт, 2020. 303 с.

Гукаленко О.В. Традиционные российские ценности как основа воспитания патриотизма и гражданственности учащихся в условиях поликультурного образовательного пространства // Приобщение учащихся к традиционным российским ценностям в ходе внеурочной деятельности: методология и практика: Сборник докладов и тезисов участников круглых столов / ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». Москва: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». 2022. С. 110-119.

Дюков В.М. Педагог – руководитель проектов. Модуль «Системный подход к проектной деятельности педагога». Красноярск: Изд-во ГОУ ВПО КГПУ им. В.П. Астафьева, 2010. 107 с.

Карпов В.В., Жарикова Л.И., Жукова Г.А. Педагогика: учебное пособие. Санкт-Петербург: ИЭО СПбУТУиЭ, 2012. 376 с. URL: https://e.lanbook.com/book/64045 (дата обращения: 06.02.2025).

Королева А.В. Развитие критического мышления социального педагога в процессе профессиональной подготовки в вузе. Автореф. Дис. … канд. пед. наук. Курск. 2010. 24 с.

Матвеева С.В. Гражданско-патриотическое воспитание студентов в педагогическом процессе университета // Социальная среда как фактор гражданского воспитания: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Арзамас, 27-28 апреля 2017 года / Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал, 2017. С. 220-227.

Ощепков О.А. Готовность молодежи к защите Родины – главная цель военно-патриотического воспитания современной учащейся молодежи // Современные гуманитарные исследования. 2007. № 2(15). С. 225-226.

Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие. 4-е изд., стер. Москва: Академия, 2009. 268 с.

Пустовойтов В.Н. Методологические принципы подготовки педагогов к воспитательной деятельности в условиях цифровизации образовательного пространства // Современные наукоемкие технологии. 2021. № 3. С. 177-181. DOI 10.17513/snt.38552.

Радищев А.Н. Избранное. Куйбышев: Кн. изд-во. 1982. 239 с.

Семенова О.М. Формирование критического мышления студента – будущего учителя в процессе обучения в педагогическом университете. Дисс. … канд. пед. наук. Самара, 2009. 235 с.

Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека: (Этика коммунистического воспитания). Педагогическое наследие. Сост. О.В. Сухомлинская. М.: Педагогика 1990. 288 с.

Шеховская Н.Л., Шумакова И.А., Ефимова А.Г. Генезис идеи гражданского воспитания в отечественной педагогике // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2019. Т. 5, № 1. С. 33-40. DOI 10.18413/2313-8971-2019-5-1-0-2.

Хмызова Н.Г. Наставничество как активная форма взаимодействия в проектной деятельности // Путь в науку. Современная национальная экономика: молодые ученые - новый взгляд: материалы Международной научно-практической конференции, Орёл, 29–30 апреля 2021 года. Орел. Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева. 2021. С. 435-443.

Berry A., Kitchen J. Who does self-study and why? Studying Teacher Education. 2021. V.17. №2. P. 119-121. https://doi.org/10.1080/17425964.2021.1947132.

Paravato Taylor L., Newberry M., Clark S.K. Patterns and progression of emotion experiences and regulation in the classroom. Teaching and Teacher Education, 2020. P. 93. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103081. Article 103081.

References

Bayborodova, L.V., Kharisova, I.G., and Belkina, V.V. (2015), “Conceptual foundations of patriotic education of future teachers”, *Yaroslavsky pedagogichesky vestnik*, 6, 8-14. (In Russian).

Goryacheva, I.A. (2020), *Nauchny rezultat. Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya* [Educational books by K.D. Ushinsky as an example of pedagogical classics: a monograph], Yekaterinburg, Russia.

Gukalenko, O.V. (2022), "Traditional Russian values as the basis for the education of patriotism and citizenship of students in a multicultural educational environment", *Priobshchenie uchashchikhsya k traditsionnym rossyskim tsennostyam v khode vneurochnoi deyatelnosti: metodologiya i praktika: Sbornik dokladov i tezisov uchastnikov kruglykh stolov* [Introducing students to traditional Russian values during extracurricular activities: methodology and practice: A collection of reports and abstracts by participants of round tables], Institute of Educational Development Strategy of the Russian Academy of Education. Moscow: FSBSI "Institute of Educational Development Strategy of the Russian Academy of Education", Moscow, Russia, 110-119.

Dyukov, V.M. (2010), *Pedagog – rukovoditel proektov. Modul Sistemny podkhod k proektnoy deyatelnosti pedagoga* [Teacher – project manager. The module A systematic approach to the project activity of a teacher], GOU VPO KGPU, Krasnoyarsk Russia.

Karpov, V.V., Zharikova, L.I. and Zhukova, G.A. (2012), *Pedagogika* [Pedagogy], Saint Petersburg. URL: https://e.lanbook.com/book/64045 (Accessed 06 February 2025).

Koroleva, A.V. (2010), "The development of critical thinking of a social educator in the process of professional training at a university", Abstract of Ph.D. dissertation. Kursk, Russia.

Matveeva, S.V. (2017), "Grazhdansko-patrioticheskoe vospitanie studentov v pedagogicheskom protsesse universiteta" [Civil and patriotic education of students in the pedagogical process of the University [Social environment as a factor of civic education], *Materials of the All-Russian scientific and practical conference with international participation*, Arzamas, National Research Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky, Arzamas branch, Russia, 220-227.

Oschepkov, O.A. (2007), "The readiness of youth to defend the Motherland is the main goal o f military and patriotic education of modern students", *Sovremennye gumanitarnye issledovaniya*, 2(15), 225-226. (In Russian).

Polat, E.S. (2009), *Novye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnology v sisteme obrazovaniya: uchebnoe posobie* [New pedagogical and information technologies in the education system: a textbook], Akademiya Publ., Moscow, Russia.

Pustovoitov, V.N. (2021), "Methodological principles of teacher training for educational activities in the context of digitalization of the educational space", *Sovremennye naukoemkie tekhnology*, 3, 177-181. DOI 10.17513/snt.38552. (In Russian).

Radishchev, A.N. (1982), *Izbrannoe* [Selected], Publishing house, Kuibyshev Russia.

Semenova, O.M. (2009), "Formation of critical thinking of a student-future teacher in the process of studying at a pedagogical university". Abstract of Ph.D. dissertation, Samara, Russia.

Sukhomlinsky, V.A. (1990), *Kak vospitat nastoyashchego cheloveka: (Etika kommunisticheskogo vospitaniya). Pedagogicheskoe nasledie* [How to raise a real person: (Ethics of Communist education). Pedagogical heritage], in Sukhomlinskaya, O.V. (ed), Pedagogika, Moscow, Russia.

Shekhovskaya, N.L., Shumakova, I.A. and Efimova, A.G. (2019) "The genesis of the idea of civic education in Russian pedagogy", *Nauchny rezultat. Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya*, 5(1), 33-40. DOI 10.18413/2313-8971-2019-5-1-0-2. (In Russian).

Khmyzova, N.G. (2021), "Nastavnichestvo kak aktivnaya forma vzaimodeistviya v proektnoi deyatelnosti", *Mentoring as an active form of interaction in project activities*, "Put v nauku. Sovremennaya natsionalnaya ekonomika: molodye uchenye – novyi vzglyad", *Path to Science. Modern National economy: Young scientists – a new perspective*, Proceedings of the International Scientific and Practical Conference, Orel, I.S. Turgenev Orel State University, Russia, 435-443.

Berry, A. and Kitchen, J. (2021), Who does self-study and why? Studying Teacher Education, 17(2), 119e121. https://doi.org/10.1080/17425964.2021.1947132.

Paravato Taylor, L., Newberry, M., and Clark, S.K. (2020), Patterns and progression of emotion experiences and regulation in the classroom. Teaching and Teacher Education, 93. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103081. Article 103081.

Информация о конфликте интересов: авторы не имеют конфликта интересов для декларации.
Conflicts of Interest: the authors have no conflict of interests to declare.

Данные об авторах:
Наталья Геннадьевна Хмызова, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры профессионального обучения, бизнеса и

технологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
Анна Михайловна Регентова, магистрант, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, заместитель директора по учебной работе, Первый Рузский казачий кадетский корпус имени Л.М. Доватора

About the authors:
Natalia G. Khmyzova, Associate Professor of the Department of Vocational Training, Business and Technology, I.S. Turgenev Orel State University.
Anna M. Regentova, Master's Degree Student, I.S. Turgenev Orel State University, Deputy Director of Academic Affairs, L.M. Dovator First Ruz Cossack Cadet Corps.

(cc) BY

Оригинальное исследование

УДК 378

DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-3-0-4

Аришина Э.С.*,
Лешер О.В.,
Логунова О.С.,
Гладышева К.С.

Саморазвитие аксиологического потенциала студентов университета: организация процесса на основе компьютерной программы

Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова
пр. Ленина, д. 38, г. Магнитогорск, 455000, Россия
arishina-elina@mail.ru*

*Статья поступила 05 августа 2025; принята 17 сентября 2025;
опубликована 30 сентября 2025*

Аннотация. *Введение.* В условиях трансформации профессионального образования использование программного обеспечения является одним из способов профессионализации и персонализации процесса профессиональной подготовки. Программа ЭВМ «Саморазвитие аксиологического потенциала студентов» способствует организации обучения с учетом самостоятельной ориентации студентов университета в ключевых ценностях профессии. *Цель статьи* – на примере использования данной программы в процессе профессиональной подготовки наглядно представить реализацию алгоритма саморазвития аксиологического потенциала студентов университета. *Методология и методы:* ресурсно-аксиологический подход; анализ научной литературы, реализация технологии сотрудничества участников проекта – разработчиков компьютерной программы, визуализация результатов исследования, опрос, самостоятельная ориентация в ключевых ценностях профессии, проектирование индивидуальной траектории саморазвития аксиологического потенциала студентов, систематизация и архивное хранение данных, индивидуальные рекомендации студентам по организации самостоятельной работы и практических занятий. В апробации данной программы приняли участие студенты ФГБОУ ВО «Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова». *Результаты исследования и их обсуждение.* Организация процесса разработки компьютерной программы реализует технологию сотрудничества, использование разработанной программы ЭВМ способствует саморазвитию аксиологического потенциала студентов университета, поддерживает самомотивацию, самоопределение, самоорганизацию и самоконтроль деятельности студентов на основе самостоятельной ориентации в ключевых ценностях профессии, формирует индивидуальные траектории с последующей выдачей рекомендаций, обеспечивающих возрастающую сложность решаемых студентами задач профессиональной подготовки на познание, сотрудничество, научное мировоззрение и креативность. *Заключение.* Разработанная компьютерная программа методологически, теоретически, технологически и методически обеспечивает процесс саморазвития аксиологического потенциала, определяет

необходимый и соответствующий ориентациям студентов в ценностях профессии уровень сложности заданий.
Ключевые слова: аксиологический потенциал; компьютерная программа; саморазвитие; самостоятельная работа; педагогический эксперимент

Информация для цитирования: Аришина Э.С., Лешер О.В., Логунова О.С., Гладышева К.С. Саморазвитие аксиологического потенциала студентов университета: организация процесса на основе компьютерной программы // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2025. Т.11. №3. С. 49-63. DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-3-0-4.

Благодарность. Авторы выражают благодарность университету, в котором проводилось исследование, а также рецензентам.

E.S. Arishina*,
O.V. Lesher,
O.S. Logunova,
X.S. Gladysheva

Self-development of the axiological potential of university students: organization of the process based on a computer program

Nosov Magnitogorsk State Technical University,
38 Lenin Ave., Magnitogorsk, 455000, Russia
arishina-elina@mail.ru*

Received on August 05, 2025; accepted on September 17, 2025;
published on September 30, 2025

Abstract. *Introduction.* In the context of the transformation of vocational education, the use of software is one of the ways to professionalize and personalize the professional training process. The computer programme 'Self-development of students' axiological potential' is designed to promote the organisation of education by taking into account the independent orientation of university students towards the key values of their profession. *The purpose of the article* is to use the example of using this program in the process of professional training to visually present the implementation of the algorithm for self-development of the axiological potential of university students. *Methodology and methods:* resource-based axiological approach; analysis of scientific literature, implementation of technology for cooperation between project participants – developers of a computer program, visualization of research results, survey, independent orientation in key values of the profession, designing an individual trajectory of self-development of students' axiological potential, systematization and archiving of data, individual recommendations to students on the organization of independent work and practical exercises. Students from Nosov Magnitogorsk State Technical University participated in testing this programme. *The results of the study and their discussion.* The organization of the computer program development process implements the technology of cooperation, the use of the developed computer program promotes the self-development of the axiological potential of university students, supports self-motivation, self-determination, self-organization and self-control of students' activities based on independent orientation in the key values of the profession, forms individual trajectories with subsequent

recommendations, ensuring the increasing complexity of the tasks of professional training solved by students for cognition, cooperation, scientific worldview and creativity. *Conclusion.* The developed computer program methodologically, theoretically, technologically and methodically ensures the process of self-development of axiological potential, determines the level of complexity of tasks that is necessary and appropriate for students' orientations in the values of the profession.
Keywords: axiological potential; computer program; self-development; independent work; pedagogical experiment

Information for citation: Arishina, E.S., Lesher, O.V., Logunova, O.S. and Gladysheva, K.S. (2025), "Self-development of the axiological potential of university students: organization of the process based on a computer program", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 11 (3), 49-63, DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-3-0-4.

Gratitude. The authors would like to thank the university where the research was conducted, as well as the reviewers.

Введение (Introduction). Стратегический ориентир российского государства на реализацию национальных целей развития определяет содержание трансформации профессиональной подготовки студентов университета[1]. В современной экономике востребованы выпускники университетов с развитым аксиологическим потенциалом, способные к профессиональной деятельности в условиях больших вызовов, требующих осознания этических аспектов научно-технологического развития.

Использование компьютерных технологий в условиях информационного развития общества стремительно нарастает во всех сферах жизни и деятельности, способствуя повышению качества процессов (Anikeeva, 2019: 1), в том числе в профессиональной подготовке.

Актуальность процесса саморазвития аксиологического потенциала студентов университета обозначила необходимость уточнения ценностных ориентиров, соответствующих требованиям современной экономики к характеристикам выпускников. Выявленные ценностные ориентиры в развитии личности студентов университета в условиях социально-экономического развития информационного общества позволили определить ключевые ценности профессии: познание, сотрудничество, научное мировоззрение и креативность (Lesher, 2019: 148; Антропова, 2019: 119). В проводимой нами проблеме исследования аксиологического потенциала студентов университета выделенные ценности обеспечивают профессиональную адаптацию на вузовском этапе социализации в профессии. Самостоятельная ориентация студентов университета в ключевых ценностях профессии обеспечивает согласованную организацию решения задач профессиональной подготовки.

В процессе проведения исследования проблемы саморазвития аксиологического потенциала студентов университета на базе Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова возникла необходимость в обеспечении педагогического условия – самостоятельной ориентации студентов в ключевых ценностях профессии. В результате сотрудничества структурных подразделений ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова» образовался творческий научный коллектив,

[1] О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года: Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 г. № 309. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542 (дата обращения: 30.05.2025).

разработавший программу ЭВМ, методологически, теоретически, технологически и методически обеспечивающую организацию саморазвития аксиологического потенциала студентов университета.

Компьютерная программа апробирована, зарегистрирована в Роспатент[2] и используется в процессе профессиональной подготовки студентов университета. Код матрицы в программе саморазвития исследуемого интегративного качества личности студентов университета включает четыре ключевые ценности профессии, определяющие индивидуальную траекторию. Полученный в результате самостоятельной ориентации студентов в ключевых ценностях профессии, код проектирует содержание пакета заданий, направленных на формирование универсальных компетенций УК-6, УК-3[3] в процессе личностно-профессионального саморазвития и командообразования студентов.

Цель статьи – на примере использования программы ЭВМ «Саморазвитие аксиологического потенциала студентов» в процессе профессиональной подготовки наглядно представить реализацию алгоритма саморазвития аксиологического потенциала студентов университета.

Теоретическая основа (The theoretical basis). Проблема ценностей и развития аксиологического потенциала обучающихся активно разрабатывается на протяжении XX-XXI вв. Ученые-педагоги Т.К. Ахаян (Ахаян, 2021), М.Е. Дуранов (Дуранов, 2009), В.А. Сластенин (Сластенин, 2015) и их последователи внесли значительный вклад в исследование ценностных оснований процесса профессиональной подготовки, способствовали становлению и развитию педагогической аксиологии.

Отечественная научная школа педагогической аксиологии представлена исследованиями нравственной направленности общественно-трудовой деятельности школьников (Ахаян, 2021: 56), ценностно-смыслового аспекта трансформации высшего образования (Писарева, 2025: 80), теории и практики реализации ценностей в педагогической профессии (Сластенин, 2015), индивидуального стиля обучения как ценности образования в виртуальных университетах профессионального саморазвития (Alisov, 2024: 271), ценности профессионального саморазвития (Исаев, 2025: 3) и полисубъектного взаимодействия (Krolevetskaya, 2022: 504) на этапе высшего образования, ценностных аспектов профессиональной педагогики (Kiryakova, 2024), развития аксиологического потенциала студентов технического вуза в процессе профессиональной подготовки (Lesher, 2019; Arishina, 2022: 90-98).

Актуальность проблемы ценностей в условиях трансформации образования, в частности, профессионального, отражена в теории и практике зарубежного гуманитарного знания D.N. Aspin, J.D. Chapman (2007), Д. Бек (2010), Р. Инглхарт (2011), G. Hofstede (2005), T. Lovat (2010) и др. (Кирьякова, 2023: 23). Общность позиций отечественных и зарубежных ученых отражается в рассмотрении ценностей в качестве ресурсов развития личности, обучающихся на протяжении всей жизни.

Ресурсно-аксиологический подход в развитии аксиологического потенциала

[2] Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2025613735 Российская Федерация. Саморазвитие аксиологического потенциала студентов: заявл. 11.02.2025: опубл. 14.02.2025 / Э.С. Аришина, О.В. Лешер, О.С. Логунова, М.М. Гладышева, К.С. Гладышева, Р.М. Галиуллина; заявитель Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет им- Г.И. Носова».

[3] Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 28 февраля 2018 г. № 144). Уровень высшего образования. Бакалавриат. Направление подготовки 13.03.02 Электроэнергетика и электротехника. URL: https://fgosvo.ru (дата обращения: 01.06.2025).

студентов университета (Аришина, 2023: 4) определяет ценностные ориентации в качестве ресурсов реализации способностей студентов в процессе профессиональной подготовки. Обеспечивая смысловое содержание мотивации, ценностные ориентации студентов выполняют функцию самоопределения направления активности в деятельности и могут влиять на ее результат. Например, в познавательной деятельности осознание смыслового значения и отношения студентов к ценностям профессии способствует повышению качества выполнения заданий, уровня сложности решения задач. Осознание отношения к деятельности и рефлексия способствуют проявлению субъектной позиции личности студентов.

Психологической науке известно, что развитие личности во взрослом возрасте сопровождается саморазвитием. Саморазвитие является многомерным феноменом, востребованным в современной действительности и представленным в трудах отечественных и зарубежных ученых. В контексте понимания процесса самостоятельного развития аксиологического потенциала студентов университета вносит вклад определение саморазвития в трудах Г.В. Маралова, Г.В. Ожигановой. Ученые относят способность к саморазвитию к ментальному компоненту духовных способностей (Ozhiganova, 2021: 190) и выделяют его формы – самоутверждение, самосовершенствование и самоактуализацию (Ожиганова, 2021: 190-192). Активизация способности к саморазвитию у студентов университета проявляется в активности личности, в утверждении себя, в самоопределении, самостоятельном выборе, в движении к идеалу, к самостоятельно поставленной цели, в определении собственного потенциала и его реализации.

Субъектность, согласно определению В.И. Слободчикова, является фактором саморазвития личности студентов, открывает возможности личностно-профессионального самоопределения, создает условия для накопления и актуализации потенциала «в жизни и деятельности, личностной позиции во взаимоотношениях с Другими» (Слободчиков, 2020: 97). Способность студентов к саморазвитию отражает зрелость личности студентов университета, открытость к изменениям, в том числе в процессе переформатирования индивидуальных траектории профессиональной подготовки в условиях дистанционного обучения (Т.А. Ольховая и др.) (Olkhovaya, 2022: 4856).

Использование разработанной нами компьютерной программы саморазвития способствует адаптации студентов первого курса и побуждает к самостоятельному решению возрастающих по сложности задач профессиональной подготовки.

Данная программа предусматривает пошаговую реализацию алгоритма действий: обеспечение самомотивации и самоопределения студентов в процессе опроса, анкетирования; внесение данных в программу ЭВМ; соблюдение конфиденциальности; визуализация индивидуальных траекторий саморазвития аксиологического потенциала студентов; выдача рекомендаций студентам в виде пакета заданий на семестр; самоорганизация и самоконтроль деятельности студентов в процессе профессиональной подготовки; архивное хранение данных и промежуточная аттестация по дисциплине.

Целенаправленное использование методов способствовало решению задач исследования на пути к поставленной цели. Проведенный анализ отечественных и зарубежных источников, монографий и научных публикаций ученых XX-XXI вв., освещающих проблему исследования, существенно способствовал разработке содержания компьютерной программы. Использование метода категоризации позволило определить и сформулировать понятийный аппарат исследования и создать траектории саморазвития аксиологического

потенциала студентов университета. Структуризация и систематизация информации об особенностях саморазвития аксиологического потенциала студентов университета служили описанию структуры программы ЭВМ и содержания заданий студентам. Визуализация диаграмм саморазвития структурных компонентов исследуемого феномена обеспечила наглядность для командообразования студентов по принципу идентичности ориентиров в ценностях профессии. Наглядное представление последовательности использования программы ЭВМ определило алгоритмизацию действий, организующих процесс на примере выборочной группы студентов университета, в котором проводилось исследование. Загрузка в программу данных, полученных в результате опроса, анкетирования студентов вела к проектированию индивидуальных траектории саморазвития аксиологического потенциала и формированию рекомендации студентам по решению задач профессиональной подготовки. Сохранение конфиденциальности отвечает этическим требованиям использования данных программы ЭВМ в процессе организации и ведения исследования. Архивация ведет к созданию банка данных, использование которых имеет существенное значение для организации саморазвития аксиологического потенциала студентов университета определением перспективного направления в содержании заданий ориентиром на познание, сотрудничество, научное мировоззрение и креативность.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Анализ отечественных и зарубежных исследований позволил определить особенности аксиологического потенциала студентов и его саморазвития. Основой разработанных нами понятий являются теоретические положения концепции Л.С. Выготского (Выготский, 1983) о развитии и А.В. Кирьяковой об аксиологическом потенциале.

Аксиологический потенциал в нашем исследовании – интегративное качество личности студентов университета, включающее ценностные ориентиры в процессе решения задач профессиональной подготовки на ключевые ценности профессии: познание, сотрудничество, научное мировоззрение и креативность.

Саморазвитие аксиологического потенциала студентов университета – последовательный процесс самомотивации, самоопределения, самоорганизации и самоконтроля деятельности на основе самостоятельной ориентации студентов университета в ключевых ценностях профессии, ведущий к развитию нового качества личности – аксиологического потенциала, ориентирующего в процессе решения задач профессиональной подготовки на познание, сотрудничество, научное мировоззрение и креативность.

Результатом определения понятийного аппарата исследования явилась разработка содержания компьютерной программы и алгоритма ее использования в процессе профессиональной подготовки студентов университета.

Компьютерная программа «Саморазвитие аксиологического потенциала студентов» (далее САП) способствует проектированию индивидуальной траектории решения задач профессиональной подготовки на познание, сотрудничество, научное мировоззрение и креативность различного уровня сложности, необходимого для развития аксиологического потенциала. САП формирует список рекомендуемых студентам заданий по актуализации ценностей познания, сотрудничества, научного мировоззрения, креативности, реализации соответствующих способностей, проведения рефлексии; поддерживает самомотивацию студентов в деятельности в процессе изучения дисциплин; обеспечивает проведение экспериментальной работы по развитию аксиологического потенциала студентов университета.

Первый шаг в использовании программы представлен ее загрузкой кликом по иконке САП на мониторе персонального компьютера и заполнением списка студенческой группы респондентов. Действие необходимо для переключения вкладок с последующим нажатием кнопки «Вставить», заполняющей порядковый номер и сохраняющей конфиденциальность данных. Студентам предлагается пройти опрос, заполнить анкету на ориентацию в ключевых ценностях профессии.

Второй шаг. Преподаватель заполняет данные, полученные в результате опроса, анкетирования студентов по самооцениванию ключевых ценностей профессии. Все данные вносятся в табличную форму. Кнопка «Ввод» сопоставляет данные самооценивания ценностей студентов с ключом таблицы «Самооценивание ценностей» и формирует диаграмму ориентаций студентов на ценности познания, сотрудничества, профессиональной сферы, творчества, обеспечивая визуализацию (рис. 1). Кнопка «ОЧИСТКА» позволяет удалить все данные из табличной формы.

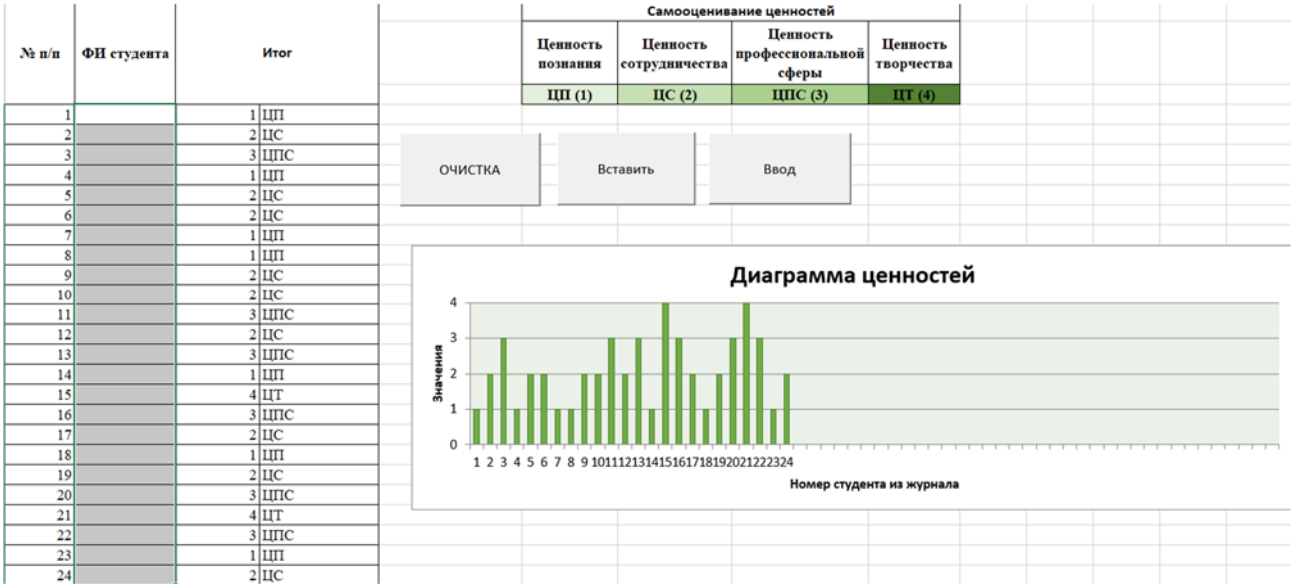


Рис. 1 Визуализация ориентации студентов в ключевых ценностях профессии
Fig. 1 Preview of students' orientation to the core values of the profession

Третий шаг. Во вкладке «Способности» аналогичным образом определяется код ключа в таблице «Самооценивание способностей» и происходит визуализация диаграммы ориентиров студентов на реализацию познавательных, коммуникативных, специальных, творческих способностей (рис. 2).

Четвертый шаг. Во вкладке «Рефлексия» происходит сопоставление данных самооценивания рефлексии студентов с ключом таблицы «Самооценивание рефлексии» и визуализация диаграммы ориентиров студентов в рефлексии на самоотношение или на рефлексию деятельности (рис. 3).

Пятый шаг. Во вкладке «Деятельность» на основе данных самооценивания активности и результата деятельности студентов определяется код, формирующий индивидуальную траекторию саморазвития, визуализируется диаграмма.

Рис. 2 Визуализация ориентации студентов в реализации способностей
Fig. 2 Visualization of students' orientation in the implementation of abilities

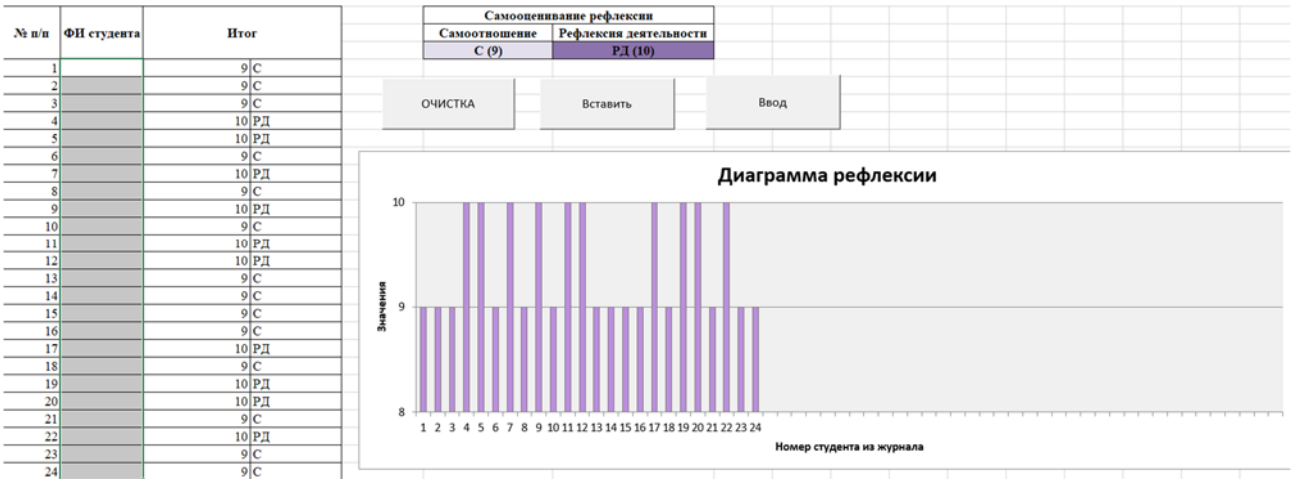


Рис. 3 Визуализация ориентации студентов в рефлексии
Fig. 3 Visualization of students' orientation in reflection

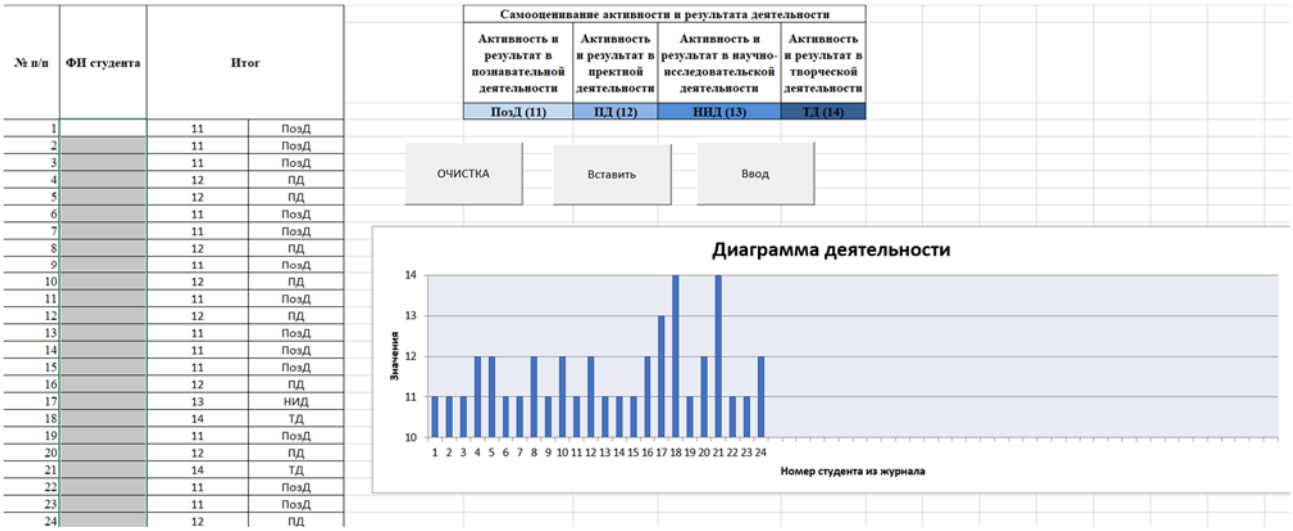


Рис. 4 Визуализация ориентации студентов в деятельности
Fig. 4 Visualization of students' orientation in activities

Шестой шаг. Автоматически заполняется таблица «Мониторинг траектории саморазвития аксиологического потенциала студентов университета» (рис. 5) следующим образом.

Во-первых, кнопка «Вставить» автоматически заполняет порядковый номер из списка группы, фамилию и имя студентов сокращенно.

Во-вторых, кнопка «Траектория» создает траекторию ответов студентов в порядке, представленном в таблице: Ц – ценности, С – способности, Р – рефлексия, Д – деятельность.

В-третьих, кнопка «Ввод итогов» сопоставляет траекторию ответов студентов с ключом.

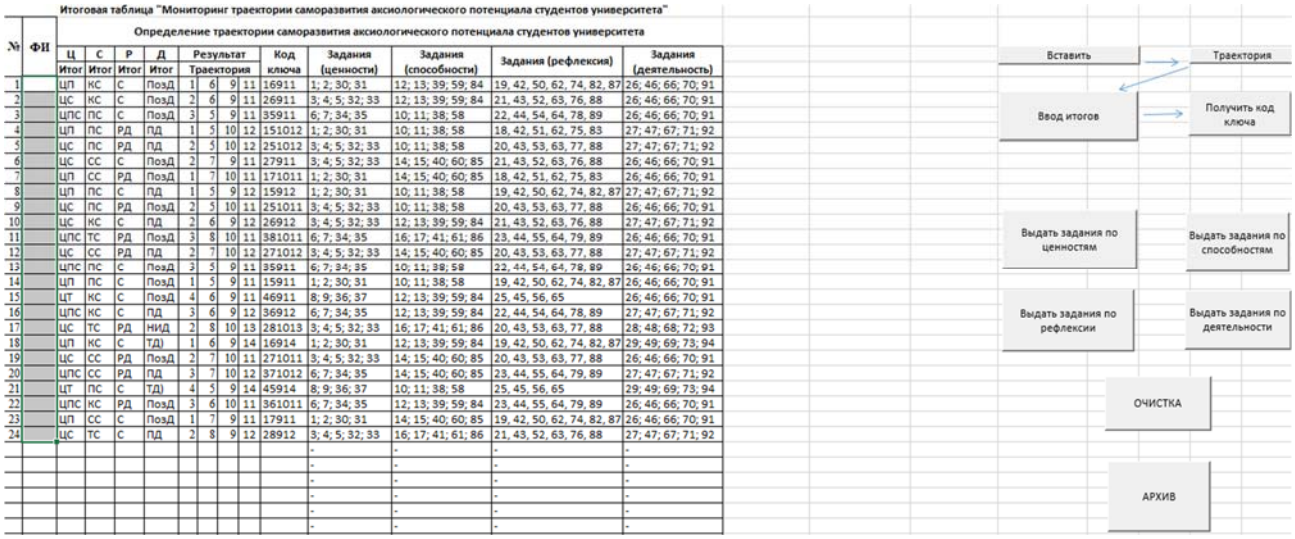
В-четвертых, кнопка «Получить код ключа» выдает код, раскрывающий последовательность ориентиров студентов в ценностях, способностях, рефлексии и деятельности.

В-пятых, кнопка «Выдать задания по ценностям» выдает задания на саморазвитие аксиологического потенциала студентов, способствующие приращению ценностей профессии личностью студентов.

В-шестых, кнопка «Выдать задания по способностям» выдает задания на саморазвитие аксиологического потенциала студентов, способствующие самореализации способностей.

В-седьмых, кнопка «Выдать задания по рефлексии» выдает задания на саморазвитие аксиологического потенциала студентов, способствующие рефлексии и самоорганизации.

В-восьмых, кнопка «Выдать задания по деятельности» выдает задания на саморазвитие аксиологического потенциала студентов, способствующие самоконтролю деятельности.



Итоговая таблица "Мониторинг траектории саморазвития аксиологического потенциала студентов университета"

Определение траектории саморазвития аксиологического потенциала студентов университета

№	ФИ	Ц	С	Р	Д	Результат				Код ключа	Задания (ценности)	Задания (способности)	Задания (рефлексия)	Задания (деятельность)
		Итог	Итог	Итог	Итог	Траектория								
1		ЦП	КС	С	ПозД	1	6	9	11	16911	1; 2; 30; 31	12; 13; 39; 59; 84	19, 42, 50, 62, 74, 82, 87	26; 46; 66; 70; 91
2		ЦС	КС	С	ПозД	2	6	9	11	26911	3; 4; 5; 32; 33	12; 13; 39; 59; 84	21, 43, 52, 63, 76, 88	26; 46; 66; 70; 91
3		ЦПС	ПС	С	ПозД	3	5	9	11	35911	6; 7; 34; 35	10; 11; 38; 58	22, 44, 54, 64, 78, 89	26; 46; 66; 70; 91
4		ЦП	ПС	РД	ПД	1	5	10	12	151012	1; 2; 30; 31	10; 11; 38; 58	18, 42, 51, 62, 75, 83	27; 47; 67; 71; 92
5		ЦС	ПС	РД	ПД	2	5	10	12	251012	3; 4; 5; 32; 33	10; 11; 38; 58	20, 43, 53, 63, 77, 88	27; 47; 67; 71; 92
6		ЦС	СС	С	ПозД	2	7	9	11	27911	3; 4; 5; 32; 33	14; 15; 40; 60; 85	21, 43, 52, 63, 76, 88	26; 46; 66; 70; 91
7		ЦП	СС	РД	ПозД	1	7	10	11	171011	1; 2; 30; 31	14; 15; 40; 60; 85	18, 42, 51, 62, 75, 83	26; 46; 66; 70; 91
8		ЦП	ПС	С	ПД	1	5	9	12	15912	1; 2; 30; 31	10; 11; 38; 58	19, 42, 50, 62, 74, 82, 87	27; 47; 67; 71; 92
9		ЦС	ПС	РД	ПозД	2	5	10	11	251011	3; 4; 5; 32; 33	10; 11; 38; 58	20, 43, 53, 63, 77, 88	26; 46; 66; 70; 91
10		ЦС	КС	С	ПД	2	6	9	12	26912	3; 4; 5; 32; 33	12; 13; 39; 59; 84	21, 43, 52, 63, 76, 88	27; 47; 67; 71; 92
11		ЦПС	ТС	РД	ПозД	3	8	10	11	381011	6; 7; 34; 35	16; 17; 41; 61; 86	23, 44, 55, 64, 79, 89	26; 46; 66; 70; 91
12		ЦС	СС	РД	ПД	2	7	10	12	271012	3; 4; 5; 32; 33	14; 15; 40; 60; 85	20, 43, 53, 63, 77, 88	27; 47; 67; 71; 92
13		ЦПС	ПС	С	ПозД	3	5	9	11	35911	6; 7; 34; 35	10; 11; 38; 58	22, 44, 54, 64, 78, 89	26; 46; 66; 70; 91
14		ЦП	ПС	С	ПозД	1	5	9	11	15911	1; 2; 30; 31	10; 11; 38; 58	19, 42, 50, 62, 74, 82, 87	26; 46; 66; 70; 91
15		ЦТ	КС	С	ПозД	4	6	9	11	46911	8; 9; 36; 37	12; 13; 39; 59; 84	25, 45, 56, 65	26; 46; 66; 70; 91
16		ЦПС	КС	С	ПД	3	6	9	12	36912	6; 7; 34; 35	12; 13; 39; 59; 84	22, 44, 54, 64, 78, 89	27; 47; 67; 71; 92
17		ЦС	ТС	РД	НИД	2	8	10	13	281013	3; 4; 5; 32; 33	16; 17; 41; 61; 86	20, 43, 53, 63, 77, 88	28; 48; 68; 72; 93
18		ЦП	КС	С	ТД)	1	6	9	14	16914	1; 2; 30; 31	12; 13; 39; 59; 84	19, 42, 50, 62, 74, 82, 87	29; 49; 69; 73; 94
19		ЦС	СС	РД	ПозД	2	7	10	11	271011	3; 4; 5; 32; 33	14; 15; 40; 60; 85	20, 43, 53, 63, 77, 88	26; 46; 66; 70; 91
20		ЦПС	СС	РД	ПД	3	7	10	12	371012	6; 7; 34; 35	14; 15; 40; 60; 85	23, 44, 55, 64, 79, 89	27; 47; 67; 71; 92
21		ЦТ	ПС	С	ТД)	4	5	9	14	45914	8; 9; 36; 37	10; 11; 38; 58	25, 45, 56, 65	29; 49; 69; 73; 94
22		ЦПС	КС	РД	ПозД	3	6	10	11	361011	6; 7; 34; 35	12; 13; 39; 59; 84	23, 44, 55, 64, 79, 89	26; 46; 66; 70; 91
23		ЦП	СС	С	ПозД	1	7	9	11	17911	1; 2; 30; 31	14; 15; 40; 60; 85	19, 42, 50, 62, 74, 82, 87	26; 46; 66; 70; 91
24		ЦС	ТС	С	ПД	2	8	9	12	28912	3; 4; 5; 32; 33	16; 17; 41; 61; 86	21, 43, 52, 63, 76, 88	27; 47; 67; 71; 92

Рис. 5 Визуализация индивидуальной траектории саморазвития аксиологического потенциала студентов университета
Fig. 5 Visualization of the individual trajectory of self-development of the axiological potential of university students

В-девятых, кнопка «Архив» сохраняет итоговую таблицу «Мониторинг траектории саморазвития аксиологического потенциала студентов университета» в отдельном файле pdf формата.

Наконец, кнопка «ОЧИСТКА» удаляет все данные из таблицы.

Седьмой шаг. Во вкладке «Студентам» заполнением порядкового номера и нажатием кнопки «Архив студента» в САП

автоматически выдаются индивидуальные рекомендации студентам. Выполнение заданий ориентирует студентов на более высокий уровень саморазвития аксиологического потенциала повышением уровня сложности, одновременно достаточным для самореализации способностей студентов в процессе решения задач. Содержание заданий соответствует требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов к формированию универсальных компетенции и программ дисциплин.

САП поддерживает ***функции*** мониторинга, сохранения, организации, индивидуализации, мотивации, командообразования, самоконтроля и контроля (Программное, 2024: 473-474), определяет потребности студентов, способствует самоопределению, самомотивации, самопознанию и саморазвитию, персонализируя процесс профессиональной подготовки в целом.

Цель определения потребностей студентов в процессе опроса, анкетирования – возведение потребностей к ключевым ценностям профессии на основе индивидуальной траектории САП, учет ориентиров студентов в учебной деятельности.

Самоопределение способствует самостоятельной ориентации студентов в ключевых ценностях профессии, утверждает субъектную позицию личности студентов, направляет к реализации способностей, предоставляет необходимую свободу для проявления самостоятельности и ответственности.

Самомотивация преобразует внешний мотив профессиональной подготовки во внутренний, ведущий к реализации способностей в учебной деятельности: познавательной, проектной, учебно-исследовательской и творческой. Организует самостоятельную работу с учетом самостоятельной ориентации студентов в ключевых ценностях профессии, потребностей, и способностей, конкретизации необходимого уровня сложности заданий.

Самопознание направляет студентов к познанию самих себя, своего внутреннего мира, установок, убеждений, ценностей, смыслов, проявляющихся в осознании отношения к профессиональной деятельности, самостоятельному решению задач и результатам познавательной активности.

Самоорганизация студентов и рефлексия выполнения заданий в соответствии с индивидуальной траекторией САП способствует самоконтролю, ориентирует в самореализации способностей на ценности профессии: познание, сотрудничество, научное мировоззрение и креативность, стимулирует самокоррекцию результатов учебной деятельности в процессе профессиональной подготовки.

Полученные результаты исследования дополняют практику организации профессиональной подготовки студентов университета внедрением и реализацией разработанной коллективом авторов компьютерной программы «Саморазвитие аксиологического потенциала студентов». Содержание данной программы дополняет теорию и практику педагогической аксиологии определением понятий аксиологического потенциала студентов университета и саморазвития данного феномена, расширением представлений о саморазвитии аксиологического потенциала студентов университета, последовательностью применения методов в реализации алгоритма, ведущего к синхронизации задач профессиональной подготовки с ключевыми ценностями профессии.

Апробация результатов исследования осуществлялась участием в обсуждении на научных конференциях, в частности: «Дистанционное обучение в высшем образовании: опыт, проблемы и перспективы развития: XVI, XVII, XVIII Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием» (Санкт-

Петербург, 2023, 2024, 2025)[1]; «Современные достижения университетских научных школ: Национальная научная школа-конференция», (Магнитогорск, 2023), «Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: 81, 83 Международная научно-техническая конференция» (2023, 2025)[2].

Заключение (Conclusions). В соответствии с целью в результате проведенного исследования наглядно представлено использование компьютерной программы в процессе профессиональной подготовки в МГТУ им. Г.И. Носова на примере самостоятельной ориентации студентов в ключевых ценностях профессии. Раскрыт алгоритм саморазвития аксиологического потенциала студентов университета: от внесения данных в программу ЭВМ, проектирования индивидуальных траекторий; систематизации и визуализации данных; автоматизации формирования пакетов заданий различного уровня сложности для выполнения на практических занятиях и в процессе самостоятельной работы студентов; выдачи индивидуальных рекомендаций по организации самостоятельной работы студентов, ведущей к решению задач профессиональной подготовки на основе познания, сотрудничества, научного мировоззрения и креативности; до сохранения конфиденциальности и архивации данных для проведения педагогического эксперимента.

Научная новизна исследования заключается в раскрытии ресурса компьютерной программы САП, методологически, теоретически, технологически и методически обеспечивающей саморазвитие аксиологического потенциала студентов университета, позволяющей получать представление об уровне сложности заданий, необходимых и соответствующих ориентациям студентов в ключевых ценностях профессии: познание, сотрудничество, научное мировоззрение и креативность.

Вклад в теорию педагогической аксиологии представлен расширением теоретических представлений о развитии аксиологического потенциала студентов университета. Вклад в практику высшего образования – компьютерная программа САП разработана на основе реализации технологии сотрудничества кафедр вычислительной техники и программирования, педагогического образования и документоведения, металлургии и стандартизации. Данная программа внедрена в образовательный процесс вуза, является результатом интеллектуальной деятельности, зарегистрированным в Роспатент. Процесс разработки настоящей программы ЭВМ способствовал реализации ценностных ориентаций на познание, сотрудничество, научное мировоззрение и креативность всех участников научно-исследовательского проекта, внесших свой вклад в его реализацию и подробно представленную в публикации.

Перспективы исследования видим в опубликовании результатов педагогического эксперимента, раскрывающих особенности саморазвития аксиологического потенциала студентов университета в процессе использования данной программы, ее распространении и применении в педагогической практике профессионального образования.

[1] Дистанционное обучение в высшем образовании: опыт, проблемы и перспективы развития: Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием. Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов. Санкт-Петербург. URL: https://www.gup.ru/events/news/detail.php?ID=228239 (дата обращения: 30.05.2025).

[2] Международная научно-техническая конференция «Актуальные проблемы современной науки, техники и образования». Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова. Магнитогорск. URL: https://apmste.magtu.ru/ (дата обращения: 30.05.2025).

Список литературы

Антропова Л.И., Казикин А.В., Лешер О.В. Формирование коммуникативной креативности студентов вуза: организационно-содержательный компонент // Перспективы науки и образования. 2019. № 3(39). С. 119-132. DOI 10.32744/pse.2019.3.9.

Аришина Э.С. Ресурсно-аксиологический подход к профессиональной подготовке студентов университета // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2023. № 5. С. 3250. URL: http://emissia.org/offline/2023/3250.htm (дата обращения: 30.05.2025).

Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика. 1983. 368 с.

Дуранов М.Е. Педагогический процесс и педагогическая деятельность: проблемы, исследование и организация: монография. М.: ВЛАДОС. 2009. 364 с.

Идеи Герценовской научной школы профессора Т.К. Ахаян в системе подготовки студентов педагогического вуза / Ахаян А.А., Кирьякова А.В., Бочкарева И.А., Зубарева О.И., Коваль С.А. // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2021. № 202. С. 52-61. DOI 10.33910/1992-6464-2021-202-52-61.

Исаев И.Ф. Профессиональное саморазвитие педагога в контексте реформирования высшей школы // Профессионально-педагогическая культура учителя и преподавателя: теория и практика образовательной деятельности в современном обществе: Сборник материалов X Международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию кафедры педагогики НИУ «БелГУ», Белгород, 20-21 марта 2025 года. Белгород: Белгородский государственный национальный исследовательский университет. 2025. С. 3-8.

Кирьякова А.В., Мороз В.В. Теоретические ракурсы аксиологических исследований в зарубежном человекознании // Глобальный научный потенциал. 2023. № 5(146). С. 20-24.

Ожиганова Г.В. Саморазвитие, способность к саморазвитию и высшая способность к саморазвитию // Научно-педагогическое обозрение. 2021. № 6(40). С. 190-198. DOI 10.23951/2307-6127-2021-6-190-198.

Педагогическое наследие В.А. Сластёнина: горизонты будущего / Сластенин В.А., Подымова Л.С., Подымов Н.А., Меньшиков В.М., Пустовойтов В.В., Арсалиев Ш.М.Х., Алисов Е.А., Смоляр А.И., Долинская Л.А., Корнева Е.Н., Вьюнова Н.И., Стребкова И.Н., Плешаков В.А., Плешакова К.А., Сотникова М.С. М.: Московский педагогический государственный университет. 2015. 204 с.

Писарева С.А., Тряпицына А.П. Методология исследования трансформации высшего педагогического образования в современных условиях // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14. № 1(53). С. 77-89. DOI 10.18500/2304-9790-2025-14-1-77-89.

Программное обеспечение диагностики развития аксиологического потенциала студентов университета / Аришина Э.С., Лешер О.В., Логунова О.С., Гладышева М.М., Гаврилов О.Е. // ЦИТИСЭ. 2024. № 2(40). С. 461-477.

Слободчиков В.И. Антропологический смысл профессионального образования (экспертное мнение) // Организационная психолингвистика. 2020. № 4(12). С. 91-98.

Alisov E.A., Podymova L.S., Makarova L.N. Taxonomy of purposes, principles, forms, technologies in on-line education: comparative analysis of virtual universities: pedagogical aspects // Tambov University Review: Series Humanities. 2024. Vol. 29. No. 2. P. 269-280. DOI 10.20310/1810-0201-2024-29-2-269-280.

Anikeeva O.A., Sizikova V.V., Demidova T.E., Starovojtova L.I., Akhtyan A.G., Godzhieva R.B., Karpunina A.V., Maydangalieva Z.A. IT and computer technologies for education of senior citizens and improving the quality of their life // Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. 2019. Vol. 15. No. 11. P. 1-8. DOI 10.29333/ejmste/109504.

Arishina E.S., Abilova M.G., Oleinik E.V., Dorfman O.V., Chernobrovkin V.A., Kabirova O.R. Axiological potential development model and its implementation in digital educational environment of a technical university // Revista de investigacionesuniversidad del quindio. 2022. № 34(3). P. 90-98. DOI 10.33975/riuq.vol34nS3.1001.

Arishina E.S., Lesher O.V., Starovoitova L.I. Professional and personal development of university students as an axiological resource, SHS Web of Conferences // International Scientific and Practical Conference, Yalta, 5-7 May 2021. Yalta: EDPsciences, 00026. DOI 10.1051/shsconf/202111300026.

Kiryakova A.V., Yuzhaninova E.R., Moroz

V.V. Age Peculiarities of the Formation of Schoolchildren's Value Orientations according to V.A. Sukhomlinsky // Global Scientific Potential. 2024. No. 6(159). P. 12-14.

Krolevetskaya E., Kormakova V., Chernykh A. Polysubjective Interaction between teachers and students-future teachers: problems and opportunities // International Conference on Innovative Approaches to the Application of Digital Technologies in Education and Research: Conference Proceedings, Stavropol, December 27, 2024. Vol. 1222. Switzerland: Springer Nature Switzerland AG, 2025. P. 514-521. https://doi.org/10.1007/978-3-031-78776-8_52.

Lesher O.V., Kazikin A.V., Baklykova T.Yu., Velikanova S.S., Chernykh O.P. Methodological foundations of communicative creativity system development among university students // Revista San Gregorio. 2019. №34. P.148-155.

Olkhovaya T.A., Ksenofontova A.N., Kolobova L.V., Ovchinnikov O.M., Mukhametshin A.T., Rudakova N.P., Denisova R.R. Building customized distance-learning modules in university digital environment: focus on reformatting student educational trajectories // Journal of Positive School Psychology. 2022. Vol. 6. No. 2. P. 4851-4857.

Ozhiganova G.V. Spiritual Capacities of Personality and Productive Life Activity // Psychology. Journal of Higher School of Economics. 2021. Vol. 18. No. 1. P. 182-202.

References

Antropova, L.I., Kazikin, A.V. and Lesher, O.V. (2019), "Formation of the communicative creativity of academy students: organizational and conceptual component", *Perspectives of Science and Education*, 39 (3), 119-132. DOI: 10.32744/pse.2019.3.9. (In Russian).

Arishina, E.S. (2023), "A resource-axiological approach to the professional training of university students", *The Emissia. Offline Letters*, 5, 3250. URL: http://emissia.org/offline/2023/3250.htm (Accessed 30 May 2025*)*. (In Russian).

Akhayan, A.A., Kiryakova, A.V., Bochkareva, I.A., Zubareva, O.I. and Koval, S.A. (2021), "The ideas of the Herzen Scientific School of Professor T.K. Akhayan in the system of training Students of a Pedagogical University", *Izvestya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena*, 202, 52-61. DOI 10.33910/1992-6464-2021-202-52-61. (In Russian).

Arishina, Je.S., Lesher, O.V., Logunova, O.S., Gladysheva, M.M. and Gavrilov, O.E. (2024), "*Software for diagnosing the development of axiological potential of university students",* 2, 461-477. (In Russian).

Vygotsky, L.S. (1983), *Problemy razvitya psikhiki* [Problems of psychic development], Pedagogika, Moscow, Russia.

Duranov, M.E. (2009), *Pedagogichesky protsess i pedagogicheskaya deyatelnost: problemy, issledovanie i organizatsiya* [Pedagogical process and pedagogical activity: problems, research and organization], VLADOS, Moscow, Russia.

Isaev, I.F., (2025), "Professional self-development of a teacher in the context of higher school reform", *Professionalno-pedagogicheskaya kultura uchitelya i prepodavatelya: teorya i praktika obrazovatelnoy deyatelnosti v sovremennom obshhestve* [Professional and pedagogical culture of a teacher and a teacher: theory and practice of educational activities in modern society], Belgorod, Russia, 3-8.

Kiryakova, A.V. and Moroz, V.V. (2023), *"*Theoretical perspectives of axiological research in foreign human studies*", Globalny nauchny potentsial*, 5(146), 20-24. (In Russian).

Ozhiganova, G.V. (2021), "Self-development, ability to self-development and higher ability to self-development*", Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*, 6(40), 190-198. (In Russian).

Pisareva, S.A. and Tryapitsyna, A.P. (2025), "Methodology of research into the transformation of higher pedagogical education in modern conditions", *Izvestya Saratovskogo universiteta. Novaya serya. Serya: Akmeologya obrazovanya. Psikhologya razvitya*, 14, 1(53), 77-89. (In Russian).

Slastenin, V.A., Podymova, L.S., Podymov, N.A., Menshikov, V.M., Pustovoitov, V.V., Arsaliev, Sh.M.H., Alisov, E.A., Smolyar, A.I., Dolinskaya, L.A., Korneva, E.N., Vyunova, N.I., Strebkova, I.N., Pleshakov, V.A., Pleshakova, K.A. and Sotnikova, M.S. (2015), *Pedagogicheskoe nasledie V.A. Slastenina: gorizonty budushhego* [The pedagogical legacy of V.A. Slastenin: horizons of the future], Moskovsky pedagogichesky gosudarstvenny universitet, Moscow, Russia.

Slobodchikov, V.I. (2020), "Anthropological meaning of professional education (expert opinion)", *Organizatsionnaya psikholingvistika*, 4(12), 91-98. (In Russian).

Alisov, E.A., Podymova, L.S. and Makarova, L.N. (2024), "Taxonomy of purposes, principles, forms, technologies in on-line education: comparative analysis of virtual universities: pedagogical aspects", *Tambov University Review:*

Series Humanities. 29(2), 269-280. DOI 10.20310/1810-0201-2024-29-2-269-280. (In Russian).

Arishina, E.S., Abilova, M.G., Oleinik, E.V., Dorfman, O.V., Chernobrovkin, V.A. and Kabirova, O.R. (2022), "Axiological potential development model and its implementation in digital educational environment of a technical university", *Revista de investigaciones-universidad del quindio*, 34 (3), 90-98. DOI 10.33975/riuq.vol34nS3.1001. (In Colombia).

Arishina, E.S., Lesher, O.V. and Starovoitova, L.I. (2021), "Professional and personal development of university students as an axiological resource", *SHS Web of Conferences, International Scientific and Practical Conference*, 00026. DOI 10.1051/shsconf/202111300026. (In Russian).

Anikeeva, O.A., Sizikova, V.V., Demidova, T.E., Starovoitova, L.I., Akhtyan, A.G., Godzhieva, R.B., Karpunina, A.V. and Maydangalieva, Z.A. (2019), "IT and computer technologies for education of senior citizens and improving the quality of their life", *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 15, 11, 1-8. DOI 10.29333/ejmste/109504. (In Turkey).

Olkhovaya, T.A., Ksenofontova, A.N., Kolobova, L.V., Ovchinnikov, O.M., Mukhametshin, A.T., Rudakova N.P. and Denisova, R.R. (2022), "Building customized distance-learning modules in university digital environment: focus on reformatting student educational trajectories", *Journal of Positive School Psychology*, 6 (2), 4851-4857. (In Turkey).

Kiryakova, A.V., Yuzhaninova, E.R. and Moroz, V.V. (2024), "Age Peculiarities of the Formation of Schoolchildren's Value Orientations according to V.A. Sukhomlinsky", *Global Scientific Potential*, 6(159), 12-14. (In Russian).

Krolevetskaya, E., Kormakova, V. and Chernykh, A. (2022), "Polysubjective Interaction Between Teachers and Students-Future Teachers: Problems and Opportunities", *International Conference on Innovative Approaches to the Application of Digital Technologies in Education and Research: Conference Proceedings*, Stavropol, December 29, 2024, 1222. Switzerland: Springer Nature Switzerland AG, 514-521. (In Switzerland).

Ozhiganova, G.V. (2021), "Spiritual Capacities of Personality and Productive Life Activity", *Psychology. Journal of Higher School of Economics*, 18(1), 182-202. (In Russian).

Информация о конфликте интересов: авторы не имеют конфликта интересов для декларации.
Conflicts of Interest: the authors have no conflict of interests to declare.

Данные об авторах:
Аришина Элина Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры металлургии и стандартизации, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, филиал в г. Белорецке.
Лешер Ольга Вениаминовна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогического образования и документоведения, Институт гуманитарного образования, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова.
Логунова Оксана Сергеевна, доктор технических наук, профессор, заведующий кафедрой вычислительной техники и программирования, Институт энергетики и автоматизированных систем, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова.
Гладышева Ксения Сергеевна, ассистент кафедры вычислительной техники и программирования, Институт энергетики и автоматизированных систем, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова.
About the authors:
Elina.S. Arishina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Metallurgy and Standardization, Nosov Magnitogorsk State Technical University, Branch in Beloretsk.
Olga V. Lesher, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogical Education and Documentation, Institute of Humanitarian Education, Nosov Magnitogorsk State Technical University.
Oksana S. Logunova, Doctor of Technical Sciences, Professor, Head of the Department of Computer Science and Programming, Institute of Energy and Automated Systems, Nosov Magnitogorsk State Technical University.
Xenia S. Gladysheva, Assistant Lecturer at the Department of Computer Engineering and Programming, Institute of Energy and Automated Systems, Nosov Magnitogorsk State Technical University.

Заявленный вклад авторов:

Аришина Элина Сергеевна. Вклад автора: построение общей концепции, постановка цели, разработка понятийного аппарата, компоновка и структурирование содержания статьи, литературный обзор, создание и программная реализация алгоритма саморазвития аксиологического потенциала студентов.

Лешер Ольга Вениаминовна. Вклад автора: научное консультирование, развитие методологии, экспертиза темы и содержания статьи.

Логунова Оксана Сергеевна. Вклад автора: дизайн и архитектура компьютерной программы, автоматизация расчетов, визуализация диаграмм, экспертиза данных в тексте.

Гладышева Ксения Сергеевна. Вклад автора: дизайн и архитектура программы, автоматизация расчетов, компьютерные работы, визуализация диаграмм.

Contribution of the authors:

Elina Sergeevna Arishina. The author's contribution: building a general concept, setting goals, developing a conceptual framework, arranging and structuring the content of the article, a literary review, creating and programmatically implementing an algorithm for self-development of students' axiological potential.

Olga Veniaminovna Lesher. The author's contribution: scientific consulting, development of methodology, expertise of the topic and content of the article.

Oksana Sergeevna Logunova. The author's contribution: design and architecture of the computer program, automation of calculations, visualization of diagrams, expertise, data analysis in the text.

Ksenia Sergeevna Gladysheva. The author's contribution: program design and architecture, automation of calculations, computer works, diagram visualization.

(cc) BY

Оригинальное исследование

УДК 381. 1

DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-3-0-5

O. N. Shalimova

Communicative approach in departmental foreign language teaching

V.V. Lukyanov Orel Law Institute of the Ministry of Interior of Russia,
2 Ignatov Str., Orel, 302027, Russia
oly7788@yandex.ru

Received on July 10, 2025; accepted on September 17, 2025;
published on September 30, 2025

Abstract. *Introduction.* The relevance of foreign language proficiency in the current context of departmental work is due to several key factors, such as international cooperation, information security, professional development and increased competition. A communicative approach to foreign language training in departments has significant advantages and contributes to improving the efficiency of the learning process. *Research goal.* To identify the fundamental principles and features of the communicative approach that promote the efficiency of foreign language training within departmental education. *Methodology and methods.* The research was conducted using a comprehensive approach that included historical, theoretical-methodological and comparative methods. The following strategies were employed to achieve the research goal: the stages of formation and development of the communicative approach in the methodology of foreign language teaching were examined since the mid-twentieth century; an analysis of existing studies and publications by Russian and foreign researchers was conducted to identify the key characteristics and principles of the communicative method, and to determine how these could be adapted to the conditions of departmental educational organisations. *Results.* The study provides historical background for the emergence of the communicative approach in Russia and abroad. It was revealed that the fundamental principle of the communicative approach is the emphasis on live communication, the creation of conditions for the natural expression of thoughts and emotions, the active inclusion of cadets in the communication situation, and the modeling of life situations. The methodology involves making educational materials and tasks as relevant to everyday life as possible, encouraging oral practice and motivating students to independently formulate their own statements. The article identifies the specific features of teaching foreign languages to cadets in departmental educational organizations, which are determined by the following factors: specialized training; limited freedom to choose materials; the need for quick results; a high degree of responsibility and discipline; political, ideological, and socio-psychological constraints, etc. The study provides examples of role-playing games, discussions, project assignments and multimedia resources that can be used in foreign language classes at departmental educational organizations. *Conclusion.* The communicative approach, which uses communicative methods, is widely used in many countries around the world, including Russia, and is recognised as one of the most effective ways to learn foreign languages in educational organisations. The main feature

of adapting the communicative method is to preserve the general principles of the methodology and modify them to suit the needs of a specific category of students – cadets.
Keywords: departmental education; communicative approach; communicative methods; foreign language; professionally oriented training; cadets

Information for citation: Shalimova, O.N. (2025), "Communicative approach in departmental foreign language teaching", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 11 (3), 64-75, DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-3-0-5.

Шалимова О.Н.

Коммуникативный подход в ведомственном обучении иностранным языкам

Орловский юридический институт МВД России имени В.В. Лукьянова
ул. Игнатова, д. 2, г. Орел, 302027, Россия
oly7788@yandex.ru

Статья поступила 10 июля 2025; принята 17 сентября 2025;
опубликована 30 сентября 2025

Аннотация: *Введение.* Актуальность владения иностранным языком в современных условиях ведомственной службы обусловлена несколькими ключевыми факторами (международное сотрудничество, информационную безопасность, повышение квалификации, усиление конкуренции и т.д.). Коммуникативный подход и практическое использование коммуникативных методов в процессе ведомственного обучения иностранным языкам обладают значительными преимуществами, способствующими повышению эффективности учебного процесса. *Цель исследования* – выявить основополагающие принципы и особенности коммуникативного подхода, способствующие эффективности ведомственного обучения иностранным языкам. *Методология и методы*: Исследование проводилось с использованием комплексного подхода, включающего исторические, теоретико-методологические и сравнительные методы. Для достижения поставленной цели были использованы следующие исследовательские стратегии: рассмотрены этапы формирования и развития коммуникативного подхода в методологии преподавания иностранных языков начиная с середины XX века; проведен анализ исследований и публикаций отечественных исследователей, что позволило выделить ключевые характеристики и принципы коммуникативного метода и адаптировать их к условиям ведомственных образовательных учреждений и т.д. *Результаты.* Приведены исторические предпосылки возникновения коммуникативного подхода в России и за рубежом. Выявлено, что основополагающим принципом коммуникативного подхода является акцент на живое общение, создание условий для естественного выражения мыслей и эмоций, активное включение курсантов в ситуацию общения и моделирование жизненных ситуаций. Методика предполагает максимальное приближение учебных материалов и заданий к повседневным жизненным ситуациям, активизацию устной практики и мотивацию обучающегося самостоятельно формировать собственное высказывание. Выявлена специфика обучения иностранному языку курсантов ведомственных образовательных

организаций, обусловленная: профильной подготовкой; ограниченностью свободы выбора материала; необходимостью быстрого результата; высокой степенью ответственности и дисциплины; политическими, идеологическими рамками и социально-психологической средой и т.д. Приведены примеры ролевых игр, дискуссий, проектных заданий и мультимедийных ресурсов, могут быть использованы в рамках занятий по иностранному языку в ведомственных образовательных организациях. *Вывод.* Коммуникативные методы, применяемые в рамках коммуникативного подхода, широко применяются во многих странах мира, включая Россию, и признаны одним из наиболее эффективных способов освоения иностранных языков в ведомственных образовательных организациях. Главная особенность адаптации коммуникативного метода заключается в сохранении общих принципов и их модификации под нужды конкретной категории обучающихся – курсантов.

Ключевые слова: ведомственное образование; коммуникативный подход; коммуникативные методики; иностранный язык; профессионально ориентированное обучение; курсанты

Информация для цитирования: Шалимова О.Н. Коммуникативный подход в ведомственном обучении иностранным языкам // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2025. Т.11. №3. С. 64-75. DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-3-0-5.

Introduction. The relevance of foreign language proficiency in the current conditions of departmental service is due to several key factors. Firstly, it is international cooperation (Soliyev, 2020). Modern realities require active interaction between countries in various fields: diplomatic, economic, cultural and defense. Foreign language proficiency allows employees of Russian departments to communicate with their foreign colleagues, partners, and representatives of international organizations successfully (Shalimova, 2024).

Secondly, there is information security. The ability to access foreign information and analytical materials quickly helps to raise the awareness of specialists in the fields of security, defense, and law enforcement. This is especially important in the face of the growing threat of cyberattacks and information threats.

The next point is professional development. Participation in foreign internships, conferences and seminars helps employees to share experience and master modern technologies and methods of work (Tretyakova, Chernyishkova, Rosaria Filone, 2021). In order to take full part in such events, it is necessary to have a fluent command of a foreign language.

The globalization of the economy also affects the study of foreign languages. Economic integration and international economic relations involve the participation of employees of government agencies in negotiations, meetings and business correspondence with foreign partners. Effective interaction is possible only with a good knowledge of international business communication, which requires knowledge of a foreign language.

The practical use of communicative techniques in the process of departmental teaching of foreign languages has significant advantages, which contribute to improving the effectiveness of the educational process. Communicative methods are a set of principles and methods of organizing the educational process aimed at developing the ability to freely express thoughts and understand the interlocutor in real communication situations. The focus is on developing practical skills in speaking, listening (listening comprehension), reading and writing in the natural environment of language.

Research goal. Research goal is to identify the fundamental principles and features of the communicative approach that promote the efficiency of foreign language training within departmental education.

Methodology and methods. The research was conducted using a comprehensive approach that included historical, theoretical-methodological and comparative methods. To achieve the research goal there were employed the following strategies:

– stages of formation and development of the communicative approach in the methodology of foreign language teaching were examined since the mid-twentieth century. Special attention was given to the influence of works by British scholars D. Wilkins, J. Holmes and American educators H.A. Johnson, who laid the foundation for modern teaching approaches;

– an analysis of existing studies and publications by Russian researchers N.D. Galskova, E.I. Passov, A.N. Schukin and others was conducted, enabling identification of key characteristics and principles of the communicative method and their adaptation to the conditions of departmental educational organizations;

– models and approaches to foreign language teaching were analyzed in different countries, which allowed determining the most effective practices applicable in the Russian departmental educational space.

Research Results and Discussion. Let's start by examining the historical roots of the communicative approach. The term ''communicative approach'' emerged in the late 20th century, primarily in the UK and the USA. Its theoretical founders are considered linguists and teachers:

– David A. Wilkins, a British linguist, the author of the concept of the functional aspect of language and the theory of communicative competence (early 70s). It was he who first proposed to classify the content of foreign language teaching based on the needs of real communication, highlighting the functional aspects of language (for example, greeting, farewell, expressing agreement and disagreement, etc.) (Wilkins, 1972).

– J.N. Holmes, an Australian researcher who developed the theory of speech analysis and conversational formats, emphasizing the importance of the ability to engage in dialogue and navigate real-life communication situations (Holmes, 1988)

– H.A. Jobson, an American educator who emphasized the need for a practical approach in teaching foreign languages.

The fundamental principle of the communicative approach is the emphasis on live communication, the creation of conditions for the natural expression of thoughts and emotions, the active inclusion of students in the communication situation, and the modeling of life situations (Coy, 2009). Materials and tasks simulate everyday situations, promoting oral practice and autonomous expressions. This method is globally recognized as an efficient way to master foreign language now.

Russian scholars, such as A.A. Leontyev, M.N. Vyatyutnev, U.A. Kitaygorodskaya, P.B. Gurvich introduced and expanded upon these ideas in Russian education actively during the late 1980s. Among their key achievements are: the creation of a series of textbooks and manuals adapted to Russian educational institutions; the promotion of practical lessons focused on communication, understanding of spoken language and engaging in conversations on relevant topics; the development of methods for assessing and monitoring language proficiency levels. In addition, the following researchers and educators have contributed to the spread of the communicative approach:

– E.I. Passov, who developed an original model of a communicative lesson that includes a series of stages related to preparation, the main stage and reflection (Kolobkova, 2019);

– A.N. Shchukin, who created a classification of methods for teaching foreign languages, which became the basis for systematizing the pedagogical experience of Russian teachers (Shchukin, 2022);

– N.D. Galskova, a specialist in the methodology of teaching foreign languages, who has made significant contributions to the development of a scientifically based approach to teaching foreign languages.

The theoretical foundations of the communicative method include several important aspects that determine the structure and organization of foreign language teaching. Learning is based on communication and interaction between students and the teacher (Zudziunaite, Kaminskiene, Jurgile, Jezukeviciene, 2022). Communications skills imply that learning is aimed at achieving the goals of effective communication, understanding and expressing thoughts and feelings in natural situations. Key principles underlying the communicative method include:

– focusing on genuine communication with a purposeful intent;

– studying language in real-life and professional context;

– engaging students in meaningful social interactions.

The functional approach is based on analyzing the functions of language that are performed in real-life communication situations. We are talking about the functional aspects of language, such as conveying information, expressing emotions, asserting opinions, attracting attention, and other types of interactions. Key elements of the functional approach:

– classification of speech acts (requests, statements, objections, etc.);

– understanding and reproduction of typical communication formulas;

– focus on specific communicative goals of each lesson.

Personal and activity-based approach. This approach takes into account the individual characteristics of the student, their interests, experience and learning motives. The learning process is organized in such a way that the student feels like an active participant, capable of expressing their position and opinion. The process contains individualized tasks, takes into account needs and abilities of different students and encourages students. Special attention is paid to the development of four key skills (speaking or oral communication, listening or understanding spoken, reading or understanding written text and writing or creating text). The successful development of one skill has a positive effect on the others.

Next is modeling of real – life communications situations. For example, simulating negotiations, phone calls, discussions about problems, shopping for goods and services, etc. Such situations contribute:

– to learning new material in the context of a specific life situation;

– to increasing confidence;

– to forming stable associations between words and situations.

The history of the emergence and development of the communicative approach is related to the changes in the understanding of the goals and content of foreign language teaching in the mid-20th century. Let's explore the stages of this approach. Until the mid-20th century, traditional grammar-translation and audio-lingual approaches were prevalent, focusing primarily on memorizing grammar rules and repeating ready-made structures. However, it gradually became evident that such teaching did not prepare students adequately for independent communication in real-life situations. The first significant impetus for change came from the work of the British linguist David Wilkins, who began to analyze the functioning of language in terms of communicative intentions and functions. He argued that simply knowing the structure of a language was not enough for effective communication, and proposed a classification of language learning content based on its relevance to specific communicative needs. These ideas laid the foundation for future developments in the communicative approach.

In the early 1970s, a broad discussion began on the new concept of learning, which was formulated by John Holmes and a group of British researchers. They emphasized the importance of training participants in the learning process in the use of language in real

communication situations. The key elements were the following changes:

– transition from the traditional form of presentation of the material ("grammar plus dictionary") towards the thematic construction of lessons focused on solving communicative tasks;

– focus on developing practical skills in speaking, listening, reading and writing;

– changing the teacher's role from a traditional lecturer and supervisor to a mentor who coordinates group work and creates an atmosphere of free exchange of ideas.

In the second half of the 1970s, the stage of mass implementation of the communicative approach began in European countries, especially in England and Germany. Special programs, textbooks, and manuals were developed to reflect the new requirements. The term "communicative language teaching" referred to a new approach that aimed to teach speaking, understanding and using the language in a natural way. The European Council played a major role in spreading this approach, adopting the Common European Framework of Reference for Languages in the 1980s, which provides language proficiency levels and assessment criteria based on students' communicative abilities. Today, the communicative approach dominates foreign language classrooms worldwide.

In summary, the history of the communicative approach reflects a gradual transition from the mechanistic study of individual language elements to a holistic perception of language as a means of social interaction that helps individuals feel confident in the multilingual and multicultural environment of modern society (Azimova, 2019). Real communication practice is central to the learning process, providing opportunities for language use in everyday life. Classes are organized around active learning activities that encourage interaction between students and the teacher. It is important to recreate real-life situations that are relevant to the students' professional needs. Real materials (texts, films, and documentation) are used that are appropriate for the learning objectives. The balanced development of all four basic skills (speaking, reading, writing, and listening) ensures a comprehensive understanding of the language and the ability to handle various communication situations.

For cadets, whose professional tasks demand specific linguistic capabilities, tailored communication tasks align with their responsibilities. Methodologies adapt to organizational norms, balancing discipline with flexibility.

Since many employees will be involved in official negotiations and documents, special attention is paid to learning the official business style and proper document formatting. For employees of the security forces, it is important to be able to act quickly, so the goal of the methodology is to ensure that they can formulate requests quickly, give precise instructions and respond to changes in circumstances. Many specialists work in collaboration with other organizations, so it is important to develop communication skills with different types of professionals who speak foreign languages.

Thus, the main feature of adapting the communicative method is to maintain the general principles of the methodology while modifying them to meet the needs of a specific category of students – cadets, such as those in special units and departmental educational institutions. The specifics of teaching a foreign language to cadets of departmental educational organizations are determined by a number of factors that define the specific conditions of training and the requirements for the educational process. Let's consider the key characteristics of the target group and the impact of these characteristics on the organization of the educational process:

1. Specialized training. Cadets of departmental educational organizations receive specialized training, whether it is military service, law enforcement, or protection of state secrets. Consequently, the educational material should contain specialized vocabulary and terminology that corresponds to the profession.

This means that a significant portion of the lessons is dedicated to professional language.

2. Limited freedom to choose the material. Unlike traditional civilian universities, the curriculum for cadets is regulated by the department's regulations and orders strictly. This imposes limitations on the choice of educational materials and methods. Teachers are required to follow the approved programs and plans, which often dictate the scope and content of the curriculum.

3. The need for quick results. Cadets undergo intensive professional training within a strict timeframe. Foreign languages are most often studied in parallel with the main curriculum, and teachers face the challenge of providing as much useful material as possible in a short period. As a result, the focus is on key elements necessary for quick communication in standard work situations.

4. High degree of responsibility and discipline. The special psychological and physical demands of military and law enforcement professions have a significant impact on the readiness for learning. Cadets have to combine physical training, service, and study, which increases stress and reduces overall concentration. Teachers need to consider this factor by creating a flexible and supportive learning environment.

5. Political and ideological framework. Teaching foreign languages in departmental organizations is often associated with ensuring information security and maintaining confidentiality. Students undergo special checks, and some courses may be closed, which significantly limits the amount of information used and the availability of external resources.

6. Social and psychological environment. The social and psychological climate of military and departmental organizations is characterized by a high level of hierarchy, collectivism and obedience to the authority of senior officers. This environment affects the relationships within the training group, sometimes leading to problems with leadership and psychological stability among team members.

7. Lack of autonomy and independence. One of the challenges in teaching foreign languages to cadets is the lack of sufficient independent learning activities. Students are often under constant supervision and follow a strict daily schedule, which limits their ability to engage in extracurricular activities or plan their own learning.

Taking into account the listed factors, it is recommended that the teachers: use specialized materials, containing professionally important terms and constructions; create a comfortable environment that allows students to express their opinions openly and overcome difficulties; apply game and interactive teaching methods, stimulating interest and activity; conduct regular tests and control activities, identifying gaps in knowledge and eliminating them in a timely manner; strengthen students' self-confidence, forming a positive attitude towards the subject. Thus, the specifics of teaching a foreign language to cadets of departmental educational organizations require a special approach that combines academic rigor with flexibility and attention to the individual characteristics of students. The educational process in departmental educational organizations has a pronounced specialized focus aimed at ensuring the future professional activities of graduates. The main objective of education is to acquire the necessary skills and knowledge that are directly applicable in future service. The main characteristics of this process are as follows:

– course specialization (Training is conducted using specially selected educational materials that contain terminology and practical knowledge necessary for the graduate's professional activities.);

– integration of theory and practice (Much attention is paid to conducting laboratory work, practical classes, and field trips, which allow students to apply their knowledge in real-world situations.);

– individual support (Teachers provide individualized attention to each student, taking into account their personal characteristics and interests.);

– emphasis on patriotic education (Special attention is paid to the formation of students' sense of pride in their profession and country, the education of respect for laws and rules of conduct.).

This forms graduates' high qualification and readiness to perform complex tasks in their professional activity. Effective communication training builds professional aptitude, equipping employees to collaborate internationally.

In today's operational environment, employees often work in international teams or with colleagues from other countries. Such collaboration is impossible without intercultural communication skills. Thus, intercultural communication is an important component of the professional training of employees in departmental organizations, allowing them to cope with the challenges of globalization and cultural diversity successfully. The implementation of communication techniques in the specific context of departmental education requires careful consideration of the training materials (Isakov, Isakova, 2019). The specific techniques and exercises that demonstrate the implementation of a communication approach in departmental organizations are:

1. Role-playing games called "Negotiations with a representative of a foreign delegation". Participants take on the roles of a diplomat, a representative of a government agency, and a translator. The goal is to conduct successful negotiations.

2. Discussions, such as "Issues of Interethnic Relations in the Region". Students are encouraged to discuss possible scenarios for resolving conflicts, utilizing their acquired argumentation and persuasion skills. The purpose of this technique is to develop critical thinking, the ability to defend one's point of view constructively and find compromise solutions.

3. Project tasks, such as "Optimizing the Internal Security System of a Facility". The group is divided into teams and each team develops its own project that represents a strategy for securing the facility.

4. Multimedia content, such as watching documentaries and interviews, accompanied by text comprehension tasks and subsequent discussions about the content.

5. Interactive lectures, for example, a teacher gives a lecture accompanied by questions for the audience. Each participant is assigned to prepare a report on a specific topic and present it to the group. Interactive lectures increase student engagement, allow for deeper understanding of the material and assess the level of comprehension of each individual topic.

6. Technical simulators, such as the use of computer simulators and virtual simulators for practicing emergency scenarios. These devices provide a realistic representation of real-world processes and allow for repeated training sessions. Technical simulators enable safe training exercises and help monitor the quality of acquired skills.

Thus, the implementation of communicative methods in departmental education is carried out through innovative formats that allow for the full development of each student's potential and ensure the high quality of training in this field. Below are specific examples of role-playing games, discussions, project assignments, and multimedia resources implemented within departmental educational organizations:

– "Border Zone Control". The game takes the form of a border checkpoint scenario. One participant acts as a border officer checking documents, while the other plays the role of a tourist or a merchant. The task is complicated further by additional circumstances (suspicious luggage, unclear markings on documents);

– "Evacuation of Victims". Participants are divided into rescuers and victims. The objective is to evacuate the victims from a dangerous area while adhering to first aid and resource management rules;

– "Meeting with a Journalist". One student plays the role of a journalist asking pointed questions to a government official about a specific incident. The second student answers the questions while adhering to the established

guidelines and rules for interacting with the media;

– "Legislation and Citizens' Rights". Organizing a debate on the legal regulation of citizens' relationships with the government. Each side presents arguments and counterarguments, demonstrating a deep understanding of the legislation and the social consequences of decisions;

– "Internal Document Management System". Description: Develop a regulation for processing and storing confidential documents. The project should include procedures for registering, transferring and destroying documents, as well as recommendations for preventing information leaks;

– "Anti-Corruption". Creation of the unit's anti-corruption policy program. The work includes conducting an analysis of corruption risks, developing proposals to eliminate negative factors and evaluating the effectiveness of planned measures.

Examples of multimedia resources:

1. Documentaries about emergencies, such as a documentary about the aftermath of accidents and disasters that provides a visual demonstration of the correct sequence of actions for department employees;

2. Interviews with national security experts, such as recordings of interviews with departmental service managers, who talk about the specifics of their work, achievements and challenges;

3. Emergency simulations, such as computer-based simulations of personnel evacuations, firefighting and the response to natural disasters and industrial accidents.

These examples demonstrate the variety of formats and areas that departmental educational institutions can use to implement communication techniques effectively and improve the quality of training for their specialists.

Electronic platforms and mobile applications also play a significant role in the modern educational process (Jedlicka, Brown, Bunch, Jaffe, 2002), increasing the motivation and interest of cadets in departmental educational organizations. Their use creates additional incentives for independent learning, strengthens self-organization and self-control skills and stimulates interest in the subject. Let's explore the main aspects and examples of such tools. Some of the popular platforms include Moodle (one of the most widely used platforms with a wide range of features for creating online courses and monitoring student progress), Google Classroom (a convenient platform for organizing remote classes, assigning tasks and sharing files), and Edmodo (a platform designed for teacher-student collaboration, making it easy to work together on projects and discuss issues). These resources provide a comfortable environment for individual work, allowing for additional in-depth study of the subject and receiving immediate feedback from the teacher. In addition, smartphone and tablet apps have become indispensable tools for students' education, providing convenient tools for regular self-study. Electronic platforms and mobile applications also serve as a powerful tool for improving the quality of education and increase motivation.

The use of communicative methods in foreign language teaching shows a positive trend in the academic performance of cadets. This conclusion is supported by research results published in scientific articles on this topic. The positive effects of using communicative methods include an increase in language competence. Research shows that students who have been taught using communicative methods demonstrate significant improvements in comprehension, pronunciation and vocabulary proficiency. For example, a study conducted by E.V. Zhdanova at a military university showed that the results of foreign language exams improved by 20% in the experimental. The communication approach creates a favorable atmosphere, reduces the fear of mistakes and increases the desire to continue learning.

Through participation in role-playing games, discussions and project activities, cadets acquire valuable communication skills that can be applied in their future professional experiences. The information from Y.G.

Kirilenko's experiment showed a 15% increase in the number of satisfactory and good grades on exams for the level of development of the communication skills.

The use of communicative methods develops the initiative and independence of cadets, increases the share of independent work and creative thinking. The analysis of publications confirms the positive impact of communicative methods on the results of teaching foreign languages to cadets of departmental educational organizations. Using such methods increases language competence and motivation, and develops communication skills, which are important for the professional success of departmental employees. Further expansion of the use of these methods and their adaptation to the unique conditions of departmental institutions are recommended.

The hypothesis of improving the quality of foreign language acquisition through the use of communicative techniques is confirmed in such aspects as:

1. Increasing the level of language proficiency. Research shows that students who participate in communicative forms of learning achieve higher levels of language proficiency compared to those who practice the traditional method. The level of proficiency is measured by such indicators as fluency of speech, accuracy of use of grammatical constructions, richness of vocabulary and correct pronunciation.

2. Increase motivation. Communicative methods involve students' active participation in the learning process, which enhances their intrinsic motivation. Students begin to recognize the significance of the material they are studying and experience personal success because of their achievements. This effect is reflected in increased class attendance, completion of additional assignments and a greater understanding of the culture of the target country.

3. Simplifying the understanding of the language. Through constant exposure to the language in real-life situations, students learn to use language structures and mechanisms more quickly. Games, role-playing and discussions help to speed up this process, turning abstract knowledge into practical skills.

4. Improving self-esteem. Students who learn through communicative methods feel more confident in themselves and their language skills. They find it easier to speak in public, discuss issues and convey their thoughts clearly and accurately.

5. The sustainability of results. Research confirms that the results achieved through communicative methods are more durable and better transfer to the real world. This is because these methods create strong associations between knowledge and real-life situations, which helps to retain information over time. Therefore, the numerous scientific publications that support the effectiveness of communicative methods support the validity of this hypothesis and the need to expand their use in the educational process.

The prospects for further improvement of the educational and methodological support for cadets' course training are related to the development of several areas, each of which aims to make the educational process more effective, high quality and in line with the current state of science and society. The main trends and areas that define the future of educational and methodological support include:

1. Digitalization and digital support of the educational process. Wide-ranging automation and the introduction of digital technologies will improve the monitoring of academic performance, individualize the educational process and facilitate the interaction between teachers and students. This includes the use of online resources, interactive whiteboards, electronic libraries and automated knowledge assessment systems;

2. Comprehensive professional education. It is necessary to combine basic military and specialized professions with the humanities to ensure the comprehensive development of the cadet's personality. This will enable the cadet to become a highly skilled professional who is prepared to act in any circumstances;

3. Development of meta-skills and creativity. Special attention should be paid to the formation of universal skills, such as critical thinking, time management, self-reflection and teamwork. This will ensure that future employees are mobile and able to adapt to changing conditions.

4. Continuous updating of educational programs. Educational programs should be constantly revised and updated with new materials and teaching methods that meet the demands of the time and scientific discoveries. It is important to strike a balance between the fundamental and applied aspects of education.

5. Broad international exchange of experience. Active cooperation with leading universities and institutes of other countries will allow us to introduce innovative approaches and the best global practices into the Russian educational process. Joint projects, foreign internships and conferences will become an important part of educational activities (Kourova, Mikhanova, 2015).

6. Mentoring and curatorial support. The development of the mentoring institute and the introduction of personal support for students will become an important element of support and motivation for cadets. Individual attention from experienced teachers will help each cadet to realize their potential and achieve success.

Conclusion. The conducted research has achieved its aim and revealed the fundamental principles and distinctive features of the communicative approach, contributing to enhancing the effectiveness of foreign language training in departmental institutions. The core principles include purposeful speech, authentic communication and socially relevant contexts. The main feature of adapting the communicative method is to preserve the general principles of the methodology and modify them to suit the needs of a specific category of students – cadets from special units and departmental educational organizations. The specifics of teaching a foreign language to cadets in departmental educational organizations require a special approach that combines academic rigor with flexibility and attention to the individual characteristics of cadets. Special attention is paid to the development of four key skills (speaking or oral communication, listening or understanding spoken, reading or understanding written text and writing or creating text. The examples of role-playing games, discussions, project assignments provided in the study can be used in foreign language classes at departmental educational organizations to reinforce practical skills in the process of developing foreign language communicative competence effectively.

References

Azimova, S. (2019), "The communicative approach in English language teaching", *Bulletin of Science and Practice*, 5 (4), 471-475. DOI: 10.33619/2414-2948/41/70. (In Russian).

Coy, M.N. (2009), "Practical approaches to foreign language teaching and learning", *Peter lang Group AG*, Frankfurt am Main, available at: https://www.peterlang.com/document/1105901. (In German).

Holmes, J.N. (1988), "Speech synthesis and recognition", *Van Nostrand Reinhold*, London. (In UK).

Isakov, A.A. and Isakova, A.A. (2019), "Contextual approach in developing communicative competence in foreign language lessons at university", *European Proceedings of Social and Behavioral Sciences*, 78, 332-341. https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.01.39. (In Russian).

Jedlicka, J.S., Brown, S.W., Bunch, A.E. and Jaffe L.I. (2002), "A comparison of distance education instructional methods in occupational therapy", *J. of Allied Health*, 31(4), 247-251. (In USA).

Kolobkova, A.A. (2019), "About the pedagogical legacy of E.I. Passov", *Pedagogical journal*, 9 (6), 367-375. (In Russian).

Kourova, A.V. and Mikhanova, O.P. (2015), "International educational exchange programs: a brief historical overview", *News of Higher Educational Institutions*, 4 (36), 165-175. (In Russian).

Lomteva, T.N. and Reshetova, I.N. (2012), "The history of the development of a communicative approach in the domestic methodology of teaching foreign languages", *Bulletin of the State University of Foreign Languages*, 2, 291-294. (In Russian).

Tretyakova, G.V., Chernyishkova, N.V. and Rosaria Filone, R. (2021), "Foreign internships as a factor of foreign language teachers", *Professional Development*, 14 (33), 1-15. https://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.15125. (In Russian).

Soliyev, A.A. (2020), "Relevance of foreign language proficiency in the modern world", *World science*, 5 (38), 94-96. (In Uzbekistan).

Shalimova, O.N. (2024), "Methods of foreign language teaching in educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia", *Trends in the development of science and education*, 114 (2), 75-77. (In Russian).

Shchukin, A.N. (2013), "The content of the term "methodology" in the context of modern linguodidactics", *Foreign Languages at School*, 1, 3-11. (In Russian).

Wilkins, D.A. (1972), *Linguistic in language teaching*, Great Britain, available at: https://rrpedagogy.ru/info/authors/p_rules/. (In UK).

Zydziunaite, V, Kaminskiene, L, Jurgile, V and Jezukeviciene, E. (2022), "Learning to Learn' Characteristics in Educational Interactions between Teacher and Student in the Classroom", *European Journal of Contemporary Education*, 11 (1), 213-240. DOI: 10.13187/ejced.2022.1.213. (In Lithuania).

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.
Conflict of Interest: the author has no conflict of interest to declare.

Данные автора:
Шалимова Ольга Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных и русского языков, Орловский юридический институт МВД России им. В.В. Лукьянова.
About the author:
Olga N. Shalimova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign and Russian Languages, V.V. Lukyanov Orel Law Institute of the Ministry of Interior of Russia.

(cc) BY

Оригинальное исследование

УДК 37.011.31

DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-3-0-6

Гарифуллина А.М.

Менторинг и управление дошкольным образованием: тенденции в отечественном и в мировом пространствах

Казанский (Приволжский) федеральный университет
ул. Кремлевская, д. 18, г. Казань, 420008, Россия
alm.garifullina2012@yandex.ru

Статья поступила 14 мая 2025; принята 17 сентября 2025;
опубликована 30 сентября 2025

Аннотация. *Введение.* О необходимости внедрения новых подходов в образование задумывается не каждый руководитель детского сада. Происходит это потому, что руководитель зачастую – вначале первоклассный менеджер и только после – педагог. В этом плане интересен опыт применения менторинга, который позволяет определять долгосрочные проекты как профессионального характера, так и воспитательно-образовательного в ДОО. *Цель:* анализ международных практик с применением менторинга, в том числе его интерпретация и трактовка для дошкольной организации с позиции эффективного взаимодействия, а также определения отечественной политики в данной области. *Материалы и методы*: педагогические исследования в области применения и реализации менторинга на базе дошкольных образовательных организаций России и анализ подобных исследований за рубежом. Применены методы обобщающего анализа электронного опроса, экспертного мнения, систематизации актуальной, научно-отечественной и зарубежной литературы. *Результаты.* Осуществлен анализ процесса определения внешней и внутренней мотивации педагогов через призму разновозрастного коллектива с учетом корпоративной этики, под влиянием и с учетом теории и практики научных основ менторинга в дошкольной организации. Определено значение внутренних ресурсов руководителей дошкольных организаций в условиях проектных команд с менти-педагогами и его влиянием на эмоциональный интеллект вкупе с успешным и эффективным лидерством.

Ключевые слова: менторинг; ментор; дошкольное образование; дошкольная образовательная организация; управление дошкольным образованием; менти-педагоги; тенденции в образовании; современные подходы в дошкольном образовании

Информация для цитирования: Гарифуллина А.М. Менторинг и управление дошкольным образованием: тенденции в отечественном и в мировом пространствах // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2025. Т.11. №3. С. 76-86. DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-3-0-6.

A.M. Garifullina

Mentoring and management of preschool education: trends in domestic and global spaces

Kazan (Volga Region) Federal University,
18 Kremlevskaya Str., Kazan, 420008, Russia
alm.garifullina2012@yandex.ru

Received on May 14, 2025; accepted on September 17, 2025;
published on September 30, 2025

Abstract. *Introduction.* Not all kindergarten directors consider the need to introduce new educational approaches. This is because the director is often a manager first and a teacher second. In this regard, the experience of using mentoring is interesting, which allows defining long-term projects of both a professional and educational nature in preschool educational institutions. *The aim:* The analysis of international practice of mentoring, including its interpretation and treatment for preschool organizations from the standpoint of effective response, as well as the definition of national policy in this area. *Materials and methods:* pedagogical research in the field of application and implementation of mentoring based on preschool educational organizations in Russia and analysis of similar research abroad. The methods of generalizing analysis of an electronic survey, expert opinion, systematization of current, scientific-domestic and foreign literature were applied. An analysis of the application and implementation of mentoring in the world arena was conducted. *Results.* The analysis of the process of determining the motivation of employees through the prism of a multi-age team, taking into account corporate ethics, under the influence of scientific foundations of mentoring in a preschool organization is carried out. The significance of internal resources of preschool organization managers in the conditions of project teams with mentor-teachers and its influence on emotional intelligence coupled with successful leadership is determined.
Keywords: mentoring; mentor; preschool education; preschool educational organisation; preschool education management; mentee-teachers; trends in education; modern approaches in preschool education

Information for citation: Garifullina, A.M. (2025), "Mentoring and management of preschool education: trends in domestic and global spaces", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 11 (3), 76-86, DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-3-0-6.

Введение (Introduction). Существует множество интерпретаций научных основ менторинга в дошкольном образовании как в России, так и за рубежом. В настоящее время во Всемирной паутине существуют устоявшиеся определения из разных стран мира, которые имеют индивидуальные особенности в каждой стране, например, в Соединенных штатах Америки предполагается, что «менторинг, более узкое понятие, чем эдвайзинг, включает оно исключительно консультацию ментора по определенной проблеме или задаче, в то время как эдвайзинг – предполагает сопровождение менее опытного специалиста на протяжении длительного времени, однако менторинг – активно развивающаяся система наставнической деятельности в системе образования с элементами коммерциализации, в том числе поддержка молодого специалиста более опытным педагогом» (Lunsford, 2017).

В Италии коллектив авторов из Университета Болоньи определяют, что: «…менторинг – развивающийся педагогический инструмент, для достижения руководством поставленных целей в короткие сроки, который применяется в корпоративной карьере, в образовательной организации» (Balduzzi, Lazzari, 2015). В Испании, в Мадридском Университете Комплутенсе, ученые выявили, что менторинг – технология, предназначенная для передачи знаний, умений и опыта в атмосфере многолетней поддержки молодого специалиста, с постепенным усложнением целей, задач и инструментов (Casado-Lumbreras, 2009). Скандинавские страны также проводят самостоятельные исследования в области менторинга, например, в Швеции – в Университете Евле установили, что «…менторинг является «кислородом» в системе дошкольной образовательной организации, поскольку он помогает экономить значительные средства в процессе финансирования организации. Старшие и опытные педагоги охотно берут шефство над начинающими педагогами, именно они способны оказать ту поддержку, к которой пришлось бы прибегнуть в случае найма профессионалов из данной области…» (Fransson, 2020). В Японии также проводятся сопоставительные исследования, где подчеркивается фрагментарность менторинга, и что в каждой стране мира существует собственное понимание, что является субъективностью познания: «…все философские модели взаимоотношений приводят к менторингу, поскольку это наиболее продуктивный способ достижения корпоративной цели, и то, что для одних ценно и важно, для других может нести совершенно другую смысловую нагрузку» (Bright, 2005).

Обобщая мировой опыт, было определено, что наиболее актуальным вариантом определения во всем мире является следующее утверждение: менторинг – это не только процесс неформальной передачи знаний, социального капитала и психосоциальной поддержки, воспринимаемой получателем как имеющая отношение к работе, карьере или профессиональному развитию, менторинг – это еще жизненный ориентир, направленный на улучшение развития человека на протяжении всей жизни. «Менторинг влечет за собой неформальное общение, обычно с глазу на глаз, и в течение длительного периода времени между человеком, который воспринимается как имеющий более значимые знания, мудрость или опыт (ментор), и человеком, который воспринимается как имеющий его в значительно меньшей мере (здесь и далее: менти-педагог – начинающий педагог со стажем работы менее 3-х лет))» (Cullingford, 2016).

Политика Российской Федерации и традиционные ценности нашего государства определяют менторинг в эквиваленте древнегреческого трактата, толкование которого звучит следующим образом: «…быть не просто учителем, а человеком, который не обучает без вовлеченности в трудностях, с которыми сталкивается воспитанник или обучаемый; быть способным к доверительному взаимодействию в контексте социальной кооперации, для решения не только воспитательных, трудовых, обучающих и профессиональных задач. Менторинг в отечественном образовании служит идеей гармонизации управленческого потенциала и достижения высоких результатов во взаимодействии со всеми участниками образовательного процесса и является более «совершенной» формой, чем классическое наставничество. Это является отличительной особенностью менторинга в отечественной системе образования по сравнению с зарубежными моделями и подходами (рис. 1).

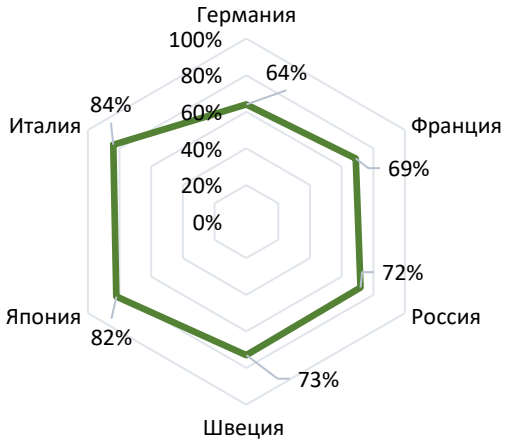


Рис.1 Применение менторинга на мировой арене
Fig.1 Application of mentoring in the global arena

Менторинг – одновременно инструмент и способ, позволяющий взаимодействовать в контексте извлечения нематериальной выгоды от взаимодействий между ментором и менти-педагогом, несмотря на то, что слово «ментор» в некоторых случаях воспринимается как нравоучительность. Менторинг – это про самостоятельный выбор, про личную ответственность, которую берет на себя профессионал (Спивак, 2015). Ответственность выбора обусловлена тем, что человек не руководствуется общепризнанными идеями про «всяк сверчок, знай свой шесток» или «чем богаты, тем и рады», а предпринимает меры по улучшению окружающей действительности. Для определения данного аспекта необходимо обратиться к разным поколениям сотрудников, поскольку именно с них начинается применение менторинга как инструмента по достижению поставленных целей (Эргашева, 2024). К примеру, современное поколение «зуммеров» действуют именно так: озвучивая свои пожелания к месту работы, к непосредственной деятельности, что не всегда верно трактуется «бэби-бумерами» и некоторыми миллениалами, на фоне чего и возникают разного рода недопонимания. Для более подробного изучения данного вопроса были подобраны специальные методы исследования.

К моменту внедрения научных основ менторинга в отечественную систему дошкольного образования в 2019 году мы столкнулись с проблемой отсутствия практик, способствующих достижению взаимопонимания между менторами и менти-педагогами в детских садах, а также интерпретацией и трактовкой некоторых инструментов и техник для дошкольной организации с позиции эффективного взаимодействия, а также определения отечественной политики в данной области (таблица).

Цель: анализ международных практик с применением менторинга, в том числе его интерпретация и трактовка для дошкольной организации с позиции эффективного взаимодействия, а также определения отечественной политики в данной области.

Таблица

Результаты электронного опроса руководителей дошкольных образовательных организаций по РФ

Table

Results of questionnaire survey of heads of preschool educational organisations in the Russian Federation

	Знаете ли Вы о менторинге?	Знаете ли Вы о наставничестве?	Есть ли разница между менторингом и наставничеством?	Применяете ли Вы менторинг на практике?	Сталкивались ли Вы с трудностями при применении менторинга (те, кто применяет менторинг)?
Да	5,77%	93,46%	3,76%	2,26%	1,50%
Нет	74,37%	3,26%	14,32%	81,90%	0%
Затрудняюсь ответить	19,84%	3,26%	81,90%	15,82%	98,49%

Материалы и методы исследования (Materials and methods). В Исследование проводилось в Казанском (Приволжском) федеральном университете, на кафедре дошкольного образования с 2019 года, в течении этого времени был осуществлен мониторинг отечественных и мировых практик в области управленческого потенциала с применением научных основ менторинга. Для сбора эмпирического материала мы использовали количественный метод (метод электронного опроса Google Forms, где был учтен: 1) стаж работы; 2) возраст респондентов. Также был проведен метод экспертного мнения, где приняли участие 68 экспертов из сферы дошкольного образования, который позволил учесть следующие параметры: понятийно-терминологический аппарат (у респондентов уточняется понимание и трактовка терминов, их применение относительно возникающих текущих вопросов); мотивационный компонент (чем руководствуются респонденты в процессе принятия решений?); личностный конструкт (основные проблемы, мешающие полноценной работе ментора и менти-педагогов); кейсовый подход (примеры из практики работы менторов); заключительный этап (обобщение и систематизация полученных данных).

В опросе приняли участие 398 респондентов, представителей руководящего состава дошкольной образовательной организации из разных регионов, областей, республик и городов-столиц: в представленном мониторинге приняли участие такие города, как г. Казань и Республика Татарстан, г. Ульяновск и Ульяновская область, г. Самара и Самарская область, г. Саратов и Саратовская область, г. Волгоград и Волгоградская область, г. Нижний Новгород и Нижегородская область, г. Москва и Московская область и г. Санкт-Петербург и Ленинградская область. Стаж работы руководителей – от 1 года 3-х месяцев до 26 лет 7-ми месяцев. Уровень образования: в 83% случаях – высшее, высшее педагогическое – 54%, высшее: профильное – дошкольное – 31%.

Результаты исследования и их обсуждение (Research Results and Discussion). В противовес отечественному наставничеству, которое возникло в 1950-х годах во время научно-технической революции, научные основы менторинга за рубежом возникли в 1970-х годах прошлого столетия. Зачатки менторинга

распространились вначале в Соединенных Штатах, а затем плавно перетекли на Западный континент: главным образом в контексте обучения с важными историческими событиями, связанными с борьбой за равенство рабочих мест для женщин и меньшинств, и это было описано как «инновация в американском управлении». Однако есть исторические данные, что в Германии были зафиксированы первые документы, появившиеся касательно менторинга, и относятся они к 1939 году (Meinel, 2011).

Коренные немцы считают, что менторинг призван проявлять внутренние ресурсы руководителей, раскрывая в них новые возможности, а степень осознания этого будет способствовать высокой профессиональной мотивации и формированию способности делегировать ответственность за свою деятельность (Lunsford, 2017).

Образовательные реформы, происходящие в России, учитывают накопленный опыт менторинга. Ключевыми аспектами успешного менторинга является индивидуальный подход, где каждый ментор учитывает уникальные потребности и особенности своего менти-педагога, что позволяет создать доверительную атмосферу, в которой возможен открытый диалог и обмен опытом; постоянная обратная связь и следующая за ней рефлексия, где происходит регулярный и конструктивный диалог. Это необходимо для лучшего понимания своих сильных и слабых сторон, а также для пересмотра и корректирования собственных действий. Создание заинтересованного педагогического сообщества, где важно формировать сообщество практиков, где менторы и менти-педагоги будут обмениваться опытом, делиться успехами и трудностями, а также находить поддержку друг у друга, проявляя ответственное отношение и стержневую культуру открытости за выполнение тех или иных действий в рамках рабочего процесса и социального взаимодействия вне его (Гарифуллина, 2024).

Стержневая культура открытости в дошкольной образовательной среде действительно играет ключевую роль в успешной реализации менторинга. Она создает атмосферу доверия и сотрудничества, что в свою очередь способствует более глубокому пониманию образовательных задач и позволяет находить эффективные решения по взаимодействию со всеми участниками образовательного процесса. Конструктивные отношения между менторами и менти-педагогами обеспечивают взаимное уважение и поддержку, что важно для формирования здоровой и продуктивной рабочей атмосферы не только внутри педагогического коллектива, но и среди детско-родительского коллектива. Прозрачность механизмов профессионального роста помогает избежать недопонимания и конфликтов в разновозрастных коллективах, создавая четкие ожидания от поставленных целей для всех участников образовательного процесса.

Наличие возможностей для саморазвития является неотъемлемой частью культуры открытости, так как оно вдохновляет педагогов на постоянное обучение и совершенствование своих навыков. Это также подчеркивает важность индивидуального подхода к каждому педагогу, учитывая его уникальные потребности и амбиции в саморазвитии.

Все эти факторы усиливают мотивацию сотрудников, увеличивают их вовлечённость, что всегда позитивно сказывается на взаимоотношениях в разновозрастном коллективе (отечественная интерпретация «схемы поколений»: с 1945 по 1967 – происхождение бэби-бумеров, с 1968 по 1984 – возникновение поколения «X», а также их дети с 1985 по 1999 – поколение «Y» (они же повсеместно – миллениалы), зуммеры или поколение «Z» – рожденные с 2000 по 2012 гг., и сразу следующие за ними поколение «А» – альфа –

с 2012 года) (рис. 2). Особенно актуально это в настоящее врем, когда на трудовую арену приходят представители поколения «зуммеров».

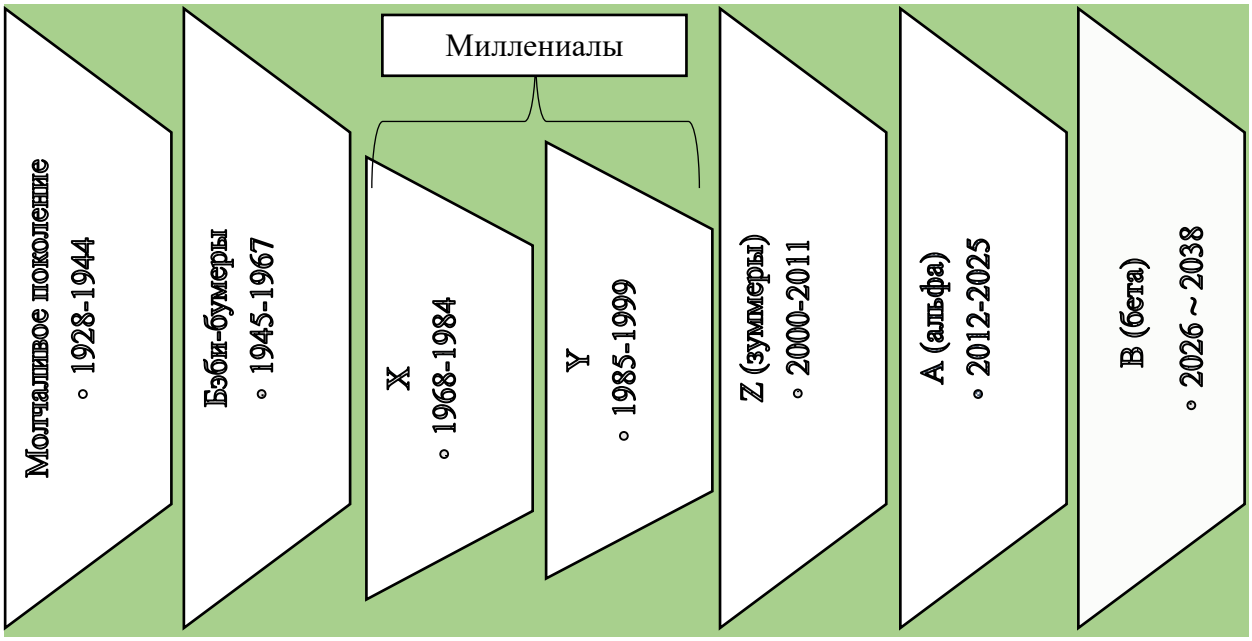


Рис. 2 Схема поколений
Fig. 2 Generation scheme

Современный подход к педагогической культуре и корпоративной этике актуально отражают важные изменения, происходящие в образовательной среде. Акцент на менторинге, включающий в себя горизонтальные структуры (когда каждый может быть лидером в определенной области) и командная работа, способствующая более эффективному обмену знаниями и опытом между поколениями – определяются в культуре партнёрства и обратной связи. Современные менти-педагоги, которые выходят на профессиональный пусть, ценят открытость и возможность обмена мнениями, что способствует созданию более дружелюбной и продуктивной рабочей атмосферы. Для них менторинг, как средство передачи опыта, где важно, чтобы более опытные специалисты делились своими знаниями и навыками с ними – молодыми педагогами, что позволяет сохранить и развить профессиональные традиции в сочетании с индивидуальностью, свободой и независимостью. При более подробном рассмотрении горизонтальных структур предполагается, что проектные команды, где каждый может взять на себя роль лидера в зависимости от ситуации, способствуют более быстрой адаптации к изменениям и повышают уровень вовлеченности менти-педагогов.

В условиях быстро меняющегося мира, где технологии и методы работы эволюционируют с небывалой скоростью просто необходимо эффективное развитие профессиональных отношений. Плоские проектные структуры и горизонтальное взаимодействие в дошкольной организации позволяют каждому члену команды вносить свой вклад и брать на себя лидерские роли в зависимости от ситуации. Это создает более динамичную и мотивирующую рабочую среду, где ценятся идеи и инициативы, независимо от уровня должности. Кроме того, наши прежние исследования (Гарифуллина, 2019-2025) подтверждают,

что сочетания эмоционального, духовного и логического интеллектов и умение строить доверительные отношения становятся всё более важными для успешного лидерства. Менторы, которые оказывают поддержку и развивают педагогов дошкольной организации, способствуют созданию культуры сотрудничества и инноваций.

В идеале практика менторинга должна начинаться с детского сада и продолжаться на протяжении всей жизни человека. «Lifelong Lerning» – «образование длиною в жизнь», отчасти это и есть один из основополагающих элементов менторинга (Ваныкина, Сундукова, 2016).

Потребность в менторинге касается разных аспектов жизни человека, это и ранний возраст, когда новый человек приходит в мир - с одной стороны, а с другой – его молодые родители, которые тоже по-своему адаптируются к его появлению. Затем взросление ребенка, поступление его в школу, подростковый возраст и новый виток в развитии – окончание средней школы, профессиональная ориентация, начало обучения в вузе, и, в конечном итоге – профессиональная деятельность (Пастюк, 2014; Розанова, 2014).

В период дошкольного детства происходят следующие случаи «перестройки»: рождение ребенка – в аспекте адаптации к появлению нового человека членами семьи (а не только молодыми родителями); различные кризисы, преодолеваемые в дошкольном периоде, как переходный возраст (притязание на признание – «я-сам!», гендерное самоопределение – «я мальчик/я девочка»); поступление в школу - период подготовки ребенка к обучению в школе, не его только интеллектуальное развитие, но и психологическая готовность. Все это имеет прямое значение к менторингу (Литвинова, Челышева, 2024).

В отечественном пространстве также происходят перемены: внедряются новые технологии работы для всех участников образовательного процесса, задается новый, динамичный темп в деятельности для педагогов с большим стажем и менти-педагогов, однако интерпретация менторинга зачастую сходится в отождествлении понятий о менторинге и наставничестве[1]. Тем не менее, в вышеизложенном нам удалось определить, что это два диаметрально противоположных «по гибкости» применения понятия (Майер, 2018). Безусловно, введение президентом В.В. Путиным в Трудовой кодекс РФ нормы о наставничестве на работе позволит расширить его возможности с учетом научных основ менторинга, поскольку прогресс деятельности с новыми возможностями современности имеет особый вес.

Лонгитюдные исследования, проведенные на базе Института психологии и образования, Казанского (Приволжского) федерального университета (с 2019 по 2025 годы) доказывают, что классический формат наставничества, в дошкольном образовании - устарело, его сменил менторинг, и это различные по значению понятия, поскольку первое предполагает формализованный подход, когда акцентируются исключительно рабочие аспекты, второй подход – относится ко многим жизненным категориям, не учитывая только исключительно профессиональную деятельность.

По результатам опрашиваемых респондентов было выявлено, что основная проблема заключается в том, что мало кто знает, что такое менторинг и что он кардинально отличается от наставничества тем, что инструментов в нем больше, а директивы – меньше. О наставничестве знают многие, поскольку еще в советское время существовал институт наставничества, однако после распада СССР постепенно стал сходить на «нет» (Кикоть, Столяренко, 2018).

[1] Федеральный закон от 09.11.2024 N 381-ФЗ (поправки к ТК РФ о наставничестве с 1 марта 2025 г.).

Обобщая вышеизложенное, можно однозначно отметить, что менторинг действительно стал важным инструментом в различных сферах, включая образование, социальные институты и корпоративную культуру. Его применение помогает не только передавать знания и опыт, но и формировать более сплоченные и эффективные профессиональные команды.

Заключение (Conclusion). Процесс управления дошкольным образованием проходит этап преобразований и трансформаций, как и в целом многие образовательные структуры на отечественном и мировом пространствах. Связано это в первую очередь не только со сменой поколений, но и с глобализацией всего мирового пространства. Менторинг – это неотъемлемая часть жизни человека. Тенденции, происходящие в отечественном пространстве, диктуют новые условия взаимодействия с социумом: как с детьми, их родителями, так и с педагогами и менти-педагогами. Гибкость в подходах к менторингу в дошкольном образовании обеспечивается обогащением ценностей человечества; в контексте культуры открытости становится мощным инструментом для развития педагогов, улучшения качества образования и формирования позитивной образовательной среды, что безусловно требует времени, исключительной готовности и достаточных человеческих ресурсов (Ларина, Крайнова, 2024). Наши длительные исследования подтверждают, что применение новых разработок в рамках диссертационного исследования по теме научных основ менторинга, с учетом теории и практики внедрения менторинга и его инструментов в отечественную дошкольную образовательную организацию, способствует развитию не только заведующих-менторов, но и развивают положительный опыт для менти-педагогов в условиях самореализации в детском саду.

При подведении итогов хотелось бы отметить, что анализ международных практик с применением менторинга, в том числе его интерпретация и трактовка для дошкольной организации с позиции эффективного взаимодействия, а также определения отечественной политики в данной области выявили, что реакция на менторинг в дошкольном образовании производит субъективное впечатление, в зависимости от должности, профессиональной направленности, и даже характера респондента: к примеру, руководители сложнее проходят новое обучение, нежели менти-педагоги. Старшие воспитатели также сложнее подстраиваются под новшества и новые веяния, тем не менее в их должностные обязанности входит не только процесс самообучения, но и процесс помощи и поддержки менти-педагогов. Легче всего в процесс «включаются» менти-педагоги, которые в системе дошкольного образования до 3-х лет («молодые специалисты»[2]). Желание получить новые знания, стремление к результативности и эффективности в работе сказались на восприятии новой информации. Исследования в данной области будут продолжены, поскольку проведенный мониторинг способствовал определению исходных показателей по применению научных основ менторинга для отечественного дошкольного образования.

Список литературы

Ваныкина Г.В., Сундукова Т.О. Тренинг, фасилитация, коучинг и менторинг в непрерывном образовании // III Международная научно-практическая конференция: сборник научных трудов. 2016. С. 648-655.

Гарифуллина А.М. Менторинг в наставничестве: перспективы и проблемы развития в дошкольном образовании РФ // Вестник Северо-Кавказского федерального

[2] Федеральный закон от 22 апреля 2024 г. № 95-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «О молодежной политике в Российской Федерации»».

университета. 2024. (2). С. 170-179. https://doi.org/10.37493/2307-907X.2024.2.21.

Ларина Т.И., Крайнова Д.К. Эмоциональное лидерство в студенческих организациях (на примере обучающихся Российского университета дружбы народов) // Теория и практика общественного развития. 2024. №11. С. 83-89 URL: https://repository.rudn.ru/ru/records/article/record/167569/ (дата обращения: 03.07.2025).

Кикоть В.Я., Столяренко А.М. Прикладная юридическая педагогика: учебник. Москва: ЮНИТИ. 2018. 512 с.

Майер А.А. Управление инновационными процессами в ДОУ: метод. пособие. Москва. «Сфера». 2018. 128 с.

Литвинова С., Челышева Ю. Дошкольное образование. Цифровые инструменты. Учебное пособие для СПО. Litres. 2024.

Пастюк О.В. Менеджмент в дошкольной организации России: миф или реальность //Детский сад от А до Я. 2014. (1). С.14-28.

Розанова В. А. Психология управления. Москва. ЗАО «Бизнес-школа «Интел-Синтез». 2014. 352 с.

Спивак В.А. Корпоративная культура: теория и практика. С-Пб.: «Питер». 2015. 13 с.

Boboyev F.A. The essence of principles, methodological approaches and mechanisms of preschool education organization management // Central Asian Jornal of multidisciplinary research and management studies. 2024. V. 1. №. 10. P. 117-121. https://doi.org/10.5281/zenodo.11085420.

Balduzzi L., Lazzari A. Mentoring practices in workplace-based professional preparation: a critical analysis of policy developments in the Italian context // Early Years. 2015. Т. 35. (2). P. 124-138. doi.org/10.1080/09575146.2015.1022513.

Casado-Lumbreras C. et al. Mentoring programmes: a study of the Spanish software industry // International Journal of Learning and Intellectual Capital. 2009. Т. 6. (3). P. 293-302. doi.org/10.1504/IJLIC.2009.025046.

Cullingford C. Mentoring in education: An international perspective. Routledge. 2016. P. 164-181.

Fransson G. Mentoring for newly-qualified teachers in Sweden: Reforms and challenges. 2020. 432 p.

Iain Bright M. Can Japanese mentoring enhance understanding of Western mentoring? // Employee Relations. 2005. Т. 27 (4). P. 325-339.

Lunsford L. G. et al. Mentoring in higher education // The SAGE handbook of mentoring. 2017. Т. 20. С. 316-334.

Meinel F. G. et al. More mentoring needed? A cross-sectional study of mentoring programs for medical students in Germany // BMC medical education. 2011. Т. 11. P. 1-11.

References

Vanykina, G.V. and Sundukova, T.O. (2016), “Training, facilitation, coaching and mentoring in lifelong learning”, *III International Scientific and Practical Conference: collection of scientific papers*, 648-655. (In Russian).

Garifullina, A.M. (2024), “Mentoring in mentoring: prospects and problems of development in preschool education of the Russian Federation”, *Vestnik Severo-Kavkazskogo federalnogo universiteta*, (2), 170-179. https://doi.org/10.37493/2307-907X.2024.2.21. (In Russian).

Larina, T.I. and Kraynova, D.K. (2024), “Emotional leadership in student organizations (on the example of students of the Peoples' Friendship University of Russia)”, *Theory and practice of social development*, 11, 83-89. (Accessed 13 Jule 2025). (In Russian).

Kikot, V.Y. and Stolyarenko, A.M. (2018), *Prikladnaya yuridicheskaya pedagogika.* [Applied legal pedagogy], YUNITI, Moscow, Russia.

Mayer, A.A. (2018), *Upravlenie innovatsionnymi protsessami v DOU: metod. posobie* [Management of innovation processes in the preschool educational institution: method. Manual], Sfera, Moscow, Russia.

Litvinova, S. and Chelysheva, Yu. (2024), *Doshkolnoye obrazovaniye. Tsifrovyye instrument* [Preschool education. Digital tools], Litres, Russia.

Pastyuk, O.V. (2014), “Management in preschool organisation of Russia: myth or reality”, *Kindergarten from A to Ya.* 14-28. (In Russian).

Rozanova, V.A. (2014), *Psikhologiya upravleniya.* [Psychology of management], ZAO “Biznes-shkola “Intel-Sintez””, Moscow, Russia.

Spivak, V.A. (2015), *Korporativnaya kultura: teoriya i praktika.* [Corporate culture: theory and practice], “Piter”, St Petersburg, Russia.

Boboyev, F.A. (2024), “The essence of principles, methodological approaches and mechanisms for managing a preschool educational organization”, *Central Asian Journal of multidisciplinary research and management studies*, 1 (10), 117-121. URL:

https://doi.org/10.5281/zenodo.11085420 (Accessed 14 May 2025). (In Uzbekistan).

Balduzzi, L. and Lazzari, A. (2015), "Mentoring practices in workplace-based professional preparation: a critical analysis of policy developments in the Italian context", *Early Years*, 35 (2), 124-138. doi.org/10.1080/09575146.2015.1022513. (In Italy).

Casado-Lumbreras, C. et al. (2009), "Mentoring programmes: a study of the Spanish software industry", *International Journal of Learning and Intellectual Capital*, 6. (3), 293-302. doi.org/10.1504/IJLIC.2009.025046. (In Spain).

Cullingford, C. (2016), "Mentoring in education: An international perspective", *Routledge*, 164-181. (In USA).

Fransson, G. (2020), "Mentoring for newly-qualified teachers in Sweden: Reforms and challenges", 122. (In Sweden).

Iain Bright, M. (2005), "Can Japanese mentoring enhance understanding of Western mentoring?", *Employee Relations*, 27 (4), 325-339. (In USA).

Lunsford, L.G. et al. (2017), "Mentoring in higher education", *The SAGE handbook of mentoring"*, 20, 316-334. (In USA).

Meinel, F.G. et al. (2011), "More mentoring needed?", *A cross-sectional study of mentoring programs for medical students in Germany, BMC medical* education, 11, 1-11. (In Germany).

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.
Conflicts of Interest: the author has no conflict of interests to declare.

Данные автора:
Альмира Маратовна Гарифуллина, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного образования, Институт психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет.
About the author:
Almira M. Garifullina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Assistant Professor Department of Preschool Education, Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga Region) Federal University.

(cc) BY

Оригинальное исследование

УДК 378.14

DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-3-0-7

[1] Лазарева Л.В.*, **[2] Власова В.В.**

Обучение и адаптация пожилых людей в университетах третьего возраста: региональный опыт

[1] Пензенский государственный университет
ул. Красная, д. 40, г. Пенза, 440026, Россия
lana.lazareva@mail.ru*
[2] Союз пенсионеров России, Пензенское региональное отделение,
ул. Захарова, д. 20, г. Пенза, 440008, Россия

Статья поступила 09 июля 2025; принята 17 сентября 2025;
опубликована 30 сентября 2025

Аннотация. *Введение.* Общемировая тенденция старения населения ведёт к новым подходам в оценке роли и значимости пожилого населения в социуме. Понимание возможного вклада людей «третьего возраста» или «серебряного возраста» в функционирование постиндустриального общества привело к появлению новых методов и средств адаптации пожилого человека. На основе анализа современных отечественных и зарубежных исследований изучен опыт обучения пожилых людей в университетах третьего возраста, или университетах серебряного возраста. Анализ показал, что в основном описывается опыт крупных организаций подобного типа с многолетней историей, а региональный опыт изучен недостаточно. *Цель* исследования – экспериментально оценить эффективность использования региональных университетов серебряного возраста для обучения пожилых людей и влияние такого обучения на адаптацию и удовлетворенность жизнью в третьем возрасте. *Методы.* Эксперимент проходил на базе Пензенского отделения «Российского фонда милосердия и здоровья» при поддержке регионального отделения «Союза пенсионеров» России. В нём участвовали 33 человека, 24 женщины, 9 мужчин. Средний возраст испытуемых – 69 лет. Для определения уровня адаптации и удовлетворённости жизнью испытуемых применялись теоретические и эмпирические методы (Шкала оценки соматической адаптации; опросник «Удовлетворенность жизнью в «третьем возрасте» (Life Satisfaction Index for the Third Age, LSITA-SF), метод свободного интервью «Моё субъективное ощущение удовлетворённости жизнью»). *Результаты.* Диагностика среди пожилых людей – участников экспериментальной образовательной программы «Университет серебряного возраста» до и после её реализации в течение 10 месяцев показала достоверные положительные изменения: рост соматической адаптации и удовлетворённости жизнью в третьем возрасте. Это подтверждает эффективность использования данного образовательного проекта для пожилых людей. *Заключение.* При создании благоприятных условий (высокая информированность пожилых людей о возможностях обучения через местные СМИ и государственные службы; организационная поддержка региональной администрации разных уровней; энтузиазм руководителей проекта и самих участников) возможно широкое и эффективное вовлечение в процесс образования

в новых условиях людей третьего возраста. Это профилактирует ментальные проблемы, проблемы физического здоровья, а также социальное одиночество. Необходимо организовать специальную герогогическую подготовку кадров, занимающихся обучением людей третьего возраста.
Ключевые слова: третий возраст; серебряный возраст; люди третьего возраста; особенности пожилого возраста; активное старение; университет третьего возраста; герогогика

Информация для цитирования: Лазарева Л.В., Власова В.В. Обучение и адаптация пожилых людей в университетах третьего возраста: региональный опыт // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2025. Т.11. №3. С. 87-105. DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-3-0-7.

[1] L.V. Lazareva*,
[2] V.V. Vlasova

Education and adaptation of elderly people in universities of the third age: a regional perspective

[1] Penza State University,
40 Krasnaya Str., Penza, 440026, Russia
lana.lazareva@mail.ru*
[2] Union of Pensioners of Russia, Penza Regional Office
20 Zakharov Str., Penza, 440008, Russia

Received on July 09, 2025; accepted on September 17, 2025;
published on September 30, 2025

Abstract. *Introduction.* In connection with the aging of the population, there is a need to reassess the importance and necessity of the participation of older people in society and, as a consequence, reassess the methods of their adaptation. Based on an analysis of modern domestic and international research, the experience of adaptation of the third age' people in 'silver-age universities' was studied. The analysis showed that the experience of big organizations with a long history was mainly described. And the regional experience of elderly' adaptation has not been studied sufficiently. *The purpose of the study* is to experimentally evaluate the effectiveness of using regional "third-age" universities to train old people and the impact of such training on adaptation and life satisfaction in the third age. *Methods.* The experiment took place on the basis of the Penza branch of the Russian Foundation for Mercy and Health with the support of the regional branch of the Union of Pensioners of Russia. The experiment involved 33 people, including 24 women, 9 men. The average age of the subjects was 69 years. To determine the level of adaptation and life satisfaction of the subjects, theoretical and empirical methods were used (Somatic Adaptation Rating Scale; questionnaire "Life Satisfaction Index for the Third Age" (LSITA-SF), free interview method "My subjective feeling of satisfaction life"). *Research results*. Diagnostics among participants in the experimental educational programme 'Silver-age University' before and after its 10-month implementation showed significant positive changes, including increased somatic adaptation and life satisfaction in older age. This confirms the effectiveness of 'Silver-Age Universities' for older people as a basis for implementing educational programmes.

Conclusion. The successful organization of silver-age universities training could prevent mental and physical health problems, as well as social isolation. It is important to provide special geriatric training for staff who will be working with older people.
Keywords: third age; silver age; special features of old age; third-age people; active aging; university of the third age; gerogogics

Information for citation: Lazareva, L.V. and Vlasova, V.V. (2025), "Education and adaptation of elderly people in universities of the third age: a regional perspective", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education,* 11 (3), 87-105, DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-3-0-7.

Введение (Introduction). Старение населения стало одним из серьёзных вызовов для государств и обществ с совершенно разным уровнем доходов, но с одинаковой проблемой: произошло увеличение нагрузки на систему социального обеспечения (пенсии и пособия пожилым), на систему здравоохранения (закономерный рост числа пациентов преклонного возраста), на индивидуальные домохозяйства (наличие пожилого родственника часто требует дополнительных материальных, временных и эмоциональных затрат). Всемирная организация здравоохранения (далее ВОЗ) отмечает тенденцию не только к старению населения, но и к увеличению случаев ментальных расстройств среди населения старше 65 лет[1]. По оценкам специалистов, в 2024 году в Европейском регионе ВОЗ людей в возрасте старше 65 лет стало больше, чем детей до 15 лет. Эта тенденция влечет за собой новые социальные, экономические и медицинские проблемы, которые требуют уделить внимание сохранению здоровья в старшем возрасте, чтобы смягчить последствия старения населения. В докладе ВОЗ «Поощрение физической активности и здорового питания в Европейском регионе ВОЗ для сохранения здоровья в старшем возрасте» говорится об этом изменении и приводится дорожная карта по обеспечению здорового долголетия. Физическая активность и здоровое питание на протяжении всей жизни могут способствовать профилактике неинфекционных заболеваний, таких как сердечно-сосудистые болезни, рак, диабет, деменция и нарушения психического здоровья.

ВОЗ был разработан глобальный план действий по реагированию на деменцию, которой на 2025 год страдало более 60 миллионов человек в мире, причём 60% из них проживает в странах с низким и средним доходом.

Десятилетие здорового старения (2021-2030 гг.), объявленное ВОЗ, открыло возможность для объединения усилий правительств стран, гражданского общества, международных учреждений, специалистов, ученых, СМИ и частного сектора вокруг десяти лет координированных, стимулирующих и совместных действий, направленных на улучшение жизни пожилых людей, их семей и местных сообществ, в которых они живут[2].

Однако уровень доходов, жизнь в мегаполисе или в провинции не даёт гарантии сохранения высокого уровня физического и психического здоровья для пожилых людей. И государство, и семьи, где есть пожилые родственники – все заинтересованы в высокой социальной активности людей старшего возраста. Социальный портрет современных людей 60+ существенно отличается от прежних

[1] World Health Organization. Regional Office for Europe (2023), Promoting physical activity and healthy diets for healthy ageing in the WHO European Region. World Health Organization. Regional Office for Europe. https://iris.who.int/handle/10665/373061. License: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.

[2] https://www.who.int/ru/initiatives/decade-of-healthy-ageing

представлений. Появилось понятие третьего возраста, или серебряного возраста - условное название периода жизни, наступающего после выхода на пенсию. Современные люди серебряного возраста хотят продолжать жить в привычном ритме жизни, будучи полноправными участниками общества даже после выхода на пенсию, но перемены происходят слишком быстро. Для решения этого противоречия необходимо обеспечить людям третьего возраста возможность получать новые знания, что означает потребность в системе образования конкретно для данной категории населения.

Образование в третьем возрасте − важнейший механизм для поддержания способности к социальной адаптации и интеграции через получение на системной основе сведений об изменяющемся мире. Право на образование, одно из основных прав человека, не может быть ограничено по признаку возраста, что подразумевает его непрерывность и возможность продолжения в пожилом возрасте. Образование взрослых в пенсионном возрасте относится к неформальному образованию, имеющему цель персонального развития, социальной адаптации и общения людей, сохранения их активной жизненной позиции.

Система образования людей серебряного возраста у нас в стране развивается активно, но не всегда системно. Опыт СССР предлагал открытые лекции в народных университетах, функционировало общество «Знание», была система наставничества. Правительство РФ в 2025 году утвердило стратегию поддержки пожилых людей до 2030 года, что предполагает продление активного долголетия за счёт развитие медицины и социальной помощи, создание возможностей для самореализации пожилых[3]. Сегодня многое зависит от активной личной позиции самих людей третьего возраста, а также тех, кто берёт на себя организацию этой системы. Нужно отметить работу отделений Союза пенсионеров России, которые в рамках общероссийской программы «Активное долголетие» начали выстраивать в регионах систему работы с людьми третьего возраста[4].

В последние годы в мире выросло число исследований в области герогогики, геронтологии, психологии людей третьего возраста (Bosco et al., 2024)[5]. Сложившаяся ситуация предполагает новые меры для развития образования людей третьего возраста:

−обеспечение доступа пожилых людей к образовательным программам, стимулирование их стремления к образованию непрерывного типа, в том числе в период, предшествующий выходу на пенсию;

−всемерное стимулирование самообразовательных усилий пожилых людей, предоставление доступа к библиотечным, музейным, архивным фондам, к ресурсам интернета;

−привлечение на федеральном, региональном и муниципальном уровнях СМИ к разработке и реализации научно-популярных (просветительских), информационных, консультативных, развлекательных проектов для пожилого населения страны с учетом их групповых предпочтений и интересов;

−развитие системы неформального образования людей старшего возраста, проживающих не только в крупных городах и региональных центрах, но и в городах, не имеющих подобного статуса, а также в сельской местности.

Несмотря на предпринимаемые меры со стороны государства и общественных организаций для развития образования пожилых, мы наблюдаем противоречие между стремлением современных людей третьего возраста к активному участию в

[3] Распоряжение Правительства Российской Федерации от 07.04.2025 № 830-р.

[4] https://национальныепроекты.рф/new-opportunities/stat-uchastnikom-programmy-aktivnoe-dolgoletie/.

[5] Успешное старение: Социологические и социогеронтологические концепции: сб. научн. тр. // Москва. ЮНИОН РАН. 2020. 230 с. DOI: 10.31249/ustar/2020.00.00.

жизни, и недостатком возможностей для образования и самообразования. Это заметили давно, и с 1973 года стала возникать и расширяться система U3A – международное движение по созданию университетов третьего возраста (University of Third Age) с целью стимулировать людей 60+, которые за счёт получения новых знаний сохраняют жизненный тонус и даже могут внести свой вклад в экономику государства. Появилось понятие Active Aging, или активное старение. В России реализация принципов активного долголетия проводится в рамках федерального проекта «Старшее поколение»[6].

И зарубежные, и отечественные авторы признают не просто желательность, а необходимость обучения пожилых людей новым знаниям и навыкам (Foster, Walker,2021; Галиченко, 2018). Понятие «активное старение» стало научным термином, употребляемым медиками, социологами, геронтологами, психологами. Появились концепции активного старения (Menassa et al., 2023). Факт, что в городских условиях проживает примерно половина пожилого населения развитых стран, означает, что городская окружающая среда не всегда «дружелюбна» к старикам: отсутствует регулярная физическая нагрузка, нет тесных социальных контактов, недостаточно мест для прогулок на свежем воздухе (Van Hoof et al., 2021). Это негативно отражается на физическом и психическом здоровье пожилых людей, но эти факторы можно скорректировать за счёт объединения усилий систем здравоохранения, образования и самих людей третьего возраста.

В научных исследованиях, посвящённых активному старению, отмечают, что по подсчётам социологов в 2050 году 20% населения мира будет старше 65 лет (Dogra, Dunstan, Sugiyama et al., 2022). Также прогнозируется, что 80% пожилых людей будут жить в странах с низким и средним уровнем дохода. Физическая неактивность и малоподвижный образ жизни особенно распространены среди пожилых людей, что кажется многим естественным результатом процесса старения. Эта ситуация является уникальным двойным вызовом стареющему человечеству, его национальным системам общественного здравоохранения, экономике и политике. Возможный выход – в организации содействия так называемому активному старению в разных странах и культурах на справедливой и равноправной основе. Активное старение, по мнению авторов, заключается в ежедневной физической активности, что снижает риск появления хронических заболеваний и повышает качество жизни в целом. В странах с высоким уровнем жизни пожилые люди могут заниматься физической активностью в безопасной, эстетичной атмосфере на открытых площадках, в парках. Здесь возможно использование специальных технических приспособлений, измеряющих уровень и продолжительность физической активности пожилого человека. Важно, чтобы эти девайсы были удобны и понятны пожилым. Кроме физической, необходима интеллектуальная и социальная активность, нормальное питание и медицинский контроль здоровья. Это позволяет значительно снизить риск когнитивных нарушений, тем самым решая серьёзную социально-экономическую проблему: уход за больным пожилым человеком означает серьёзные финансовые затраты для медицины и родственников, не говоря об эмоциональном факторе. Поэтому идея здорового, активного старения столь популярна. Помочь в сохранении активности могут так называемые университеты третьего возраста.

В иностранной научной литературе последних лет исторические обзоры эволюции университетов третьего возраста охватывают значительный период времени и

[6] https://национальныепроекты.рф/ new-projects/semya/starshee-pokolenie/.

имеют широкую географию (Casanova, Weil, Cerqueira, 2023). Авторы исследуют влияние обучения людей третьего возраста на их физическое и ментальное здоровье и отмечают безусловный профилактический эффект обучения (Bužgová, Kozáková, Bobčíková et al., 2023; Wu, 2021; Rynkowska, 2020). Например, перекрестно-групповое исследование качества жизни студентов 60+, обучающихся в университетах третьего возраста, доказало увеличение удовлетворённости жизнью среди пожилых людей. Исследования ливанских специалистов в сфере образовательной геронтологии показали, что мотивацией для обучения людей третьего возраста являются не только внешние (необходимость адаптации в современном мире), но и внутренние (повышение самооценки) факторы (Hachem,2023; Sahin, 2023). Среди других мотивационных причин обучения пожилых людей исследователи называют необходимость в получении новых знаний для активного проведения досуга и установления новых социальных связей (Nováková, Lorenzová, 2020). Всё чаще в качестве образовательного запроса у студентов третьего возраста выступает желание изучать иностранный язык для расширения круга общения и онлайн-контактов (Oxford, 2017).

Российские научные публикации рассматривают процесс обучения пожилых людей – людей серебряного возраста как актуальную социально-педагогическую проблему (Лазарева, Власова, 2022; Войтович, 2016). Присутствует понимание, что так называемые университеты третьего возраста – это важные инвестиции в пожилых людей, способ продлить их активность (Васильева, Михайлова, 2021). Третий возраст определяют как «…новый период жизни человека после выхода на пенсию и прекращения профессиональной деятельности, характеризующийся продолжением активного образа жизни для раскрытия своего потенциала и возможностей» (Шмонина, 2021: 184). Люди «третьего возраста» – это «…пожилые люди, оставившие профессиональную деятельность, но продолжающие быть активными, независимыми, свободными субъектами своей и общественной жизни, для которых получение новых знаний и жизненно необходимых компетенций становится актуальной задачей в современном мире. Быстро и эффективно повысить свою компетентность в чем-либо позволит специально организованное обучение» (там же: 184). Отдельно выделяют волонтёрскую деятельность пожилых людей, так называемое «серебряное волонтёрство» как способ самоактуализации на новом жизненном этапе, как возможность стать студентом 60+ различных образовательных программ, участником досуговых мероприятий (Лазарева, Власова, 2023:126).

Вообще об образовании в третьем возрасте пишут как о способе сохранения и развития социальной общности пожилых людей (Зборовский, Амбарова, 2019; Татаринов, 2021). Присутствует понимание, что обучение в университетах третьего возраста должно осуществляться с учётом возрастных особенностей обучающихся (Андриенко, 2020; Звягинцев, 2011; Ермак, 2011). Здесь возникает понятие герогогики – это относительно новый термин, буквально означающий «наука о воспитании людей пожилого и старческого возраста». Исходя из данного определения, в герогогике можно выделить три основных раздела (рис.1): собственно образование пожилых, обучение окружающих взаимодействию с пожилыми, и профессиональная подготовка специалистов для работы с людьми пожилого и старческого возраста.; профессиональная подготовка специалистов в области геронтологии и гериатрии (Ивашкевич, 2024; Резер, 2021; Маланов и др, 2020).

Рис.1 Структура герогогики как нового направления в педагогике
Fig. 1 The structure of gerogogy as a new branch of pedagogy

Несмотря на крайне немногочисленные, но все же увеличивающиеся по численности упоминания о герогогике в русскоязычной медицинской, психологической, педагогической научной литературе, область применения, точки приложения этого термина и его содержание до сих пор точно не определены. Обсуждаются особенности образования людей пожилого и старческого возраста; специфика информирования общества о проблемах людей пожилого возраста. Описываются успешные примеры работы обучающих структур для людей третьего возраста (Созонова, Саввинова, 2020), обращается внимание на возможности и проблемы создания университетов третьего возраста на базе вузов (Никипорец-Такигава, 2022). Эффективно работающие университеты третьего возраста делятся методическим опытом по обучению студентов 60+ (Алексеене, Легких, 2021; Грохотова, 2018; Жильцова, Климентьева, 2020).

Авторы единодушно отмечают, что обучение в университетах третьего возраста положительно влияет на оценку субъективного благополучия пожилых людей (Рудакова, Поддубова, 2022; Харьковская и др., 2018).

Преодоление эйджизма по отношению к людям серебряного возраста является проблемой, справляться с которой готовы сами пожилые люди - студенты университетов третьего возраста, участники волонтёрских клубов движения «Активное долголетие» в различных регионах России. Однако преимущества в данной ситуации объективно у тех, кто живёт в крупных городах с традицией подобных образовательных сообществ. А опыт региональных университетов изучен недостаточно, на наш взгляд, хотя он может представлять интерес для организаторов движения «Активное долголетие» в РФ.

Цель исследования – экспериментально оценить эффективность работы региональных университетов третьего возраста в обучении и адаптации лиц «третьего возраста».

Материалы и методы исследования (Materials and Methods). Основная идея исследования состоит в том, что «Серебряные университеты» могут стать образовательными и досуговыми центрами для людей третьего возраста. В результате предполагается, что если после обучения в таких университетах люди третьего возраста будут демонстрировать новый, более высокий уровень удовлетворённости жизнью, внутренний локус контроля, большую осознанность выборов и самостоятельность в оценках, то можно будет признать работу «Серебряных университетов» эффективной.

Эксперимент проходил на базе Пензенского отделения «Российского фонда милосердия и здоровья» при поддержке регионального отделения «Союза пенсионеров» России. В нём участвовали 33 человека, 24 женщины, 9 мужчин. Средний возраст испытуемых – 69 лет. Изучался процесс адаптации людей третьего возраста, проходивших обучение в региональном «Серебряном университете».

В процессе организации и проведения эксперимента применялись следующие научные методы:

−теоретические (анализ ключевых понятий; научно-педагогической литературы и психологической литературы по теме третьего, или серебряного возраста; анализ и обобщение педагогического опыта по обучению людей третьего возраста);

−эмпирические (Шкала оценки соматической адаптации; опросник «Удовлетворенность жизнью в третьем возрасте (Life Satisfaction Index for the Third Age, LSITA-SF), метод свободного интервью «Моё субъективное ощущение удовлетворённости жизнью»).

Шкала оценки соматической адаптации включает в себя семнадцать утверждений, направленных на определение снижения качеств соматического здоровья испытуемых и частоты их проявления (И.Н. Гурвич, 1999). Опросник «Удовлетворенность жизнью в «третьем возрасте» (LSITA-SF) предназначен для оценки удовлетворенности жизнью у лиц старше 50 лет (A. Barret et al., 2009; адаптация А.А. Золотарёвой, 2022). При проведении интервью использовались вопросы, разработанные авторами статьи. Примеры: *«Что для вас означает быть довольным своей жизнью?», «В каких сферах жизни вы чувствуете наибольшую удовлетворенность, а в каких — наименьшую?», «Как вы оцениваете свои отношения с близкими, здоровье, личностное развитие?», «Какие события или обстоятельства в последнее время повлияли на ваше общее самочувствие?».* В ходе интервью с разрешения участников проводилась фиксация ответов (аудиозапись, заметки).

Исследование проходило в рамках реализации национальной программы «Активное долголетие» в Пензенском регионе. Пензенское отделение «Российского фонда милосердия и здоровья» реализует несколько проектов по поддержке людей третьего возраста: «Активный доброволец», «Движение ради жизни», «Скандинавская ходьба по-пензенски». На мастер-классах, тренингах для людей третьего возраста, проходивших сначала в волонтёрских клубах, а затем и в «Серебряном университете», их учат оздоровительным видам гимнастики, оказанию первой помощи, пользованию современными коммуникативными технологиями. Успешность первых мероприятий привела к идее создания на базе волонтерской организации образовательного центра по примеру университетов третьего возраста. Проект реализовывался в 2023-2025 годах. С мая 2025 года программа «Активное долголетие» вышла на новый уровень – она стала межведомственной (федеральный проект «Старшее поколение» с 2025 года включен в национальный проект «Семья»). Практики активного долголетия для людей третьего возраста включают в себя следующие формы: оздоровительную физкультуру (танцевальная гимнастика, суставная гимнастика), освоение цифровых навыков (курсы «Умный гаджет»), различные виды досуга (экскурсии, посещение театральных постановок, тематические квизы), участие в волонтерских программах. Всего в «Серебряном университете» функционирует шесть факультетов.

С целью экспериментальной оценки эффективности использования «Серебряного университета» Пензенского региона в обучении и адаптации лиц третьего возраста был организован эксперимент, проходивший в три этапа:

1 этап – с помощью методов тестирования и интервью был определён исходный уровень адаптации пожилых людей через их субъективное ощущение удовлетворённости жизнью; разработана и обоснована специальная комплексная программа «Серебряный университет» для занятий с людьми третьего возраста. Участникам эксперимента предлагали обучающие курсы в начавшем функционировать «Серебряном университете», и при условии согласия проводили с ними тестирование. 100% будущих участников эксперимента жаловались на плохое физическое и психологическое самочувствие, говорили о трудностях в поиске смысла жизни в пожилом возрасте.

2 этап – далее в течение 10 месяцев была реализована специальная комплексная программа аудиторных и факультативных занятий в «Серебряном университете». Цель - выявление влияния обучения в группах на уровень адаптации людей третьего возраста.

3 этап – после завершения обучения по программе «Серебряного университета» была проведена повторная психодиагностика, подтвердившая рост адаптации пожилых людей и их субъективное ощущение удовлетворённости жизнью.

Достоверность результатов исследования обеспечена комплексом теоретических и эмпирических методов, соответствующих цели и задачам исследования; соблюдением требований к проведению психолого-педагогических исследований; количественным и качественным анализом результатов, полученных в процессе изучения эффективности «Серебряного университета» Пензенского региона в обучении и адаптации лиц третьего возраста.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Опросник «Шкала оценки соматической адаптации» на 1 этапе эксперимента показал, что все участники эксперимента отметили низкий уровень соматического здоровья. 27 испытуемых из 33 оценили своё соматическое состояние негативно, пятеро – средне, один – высоко (рис. 2).

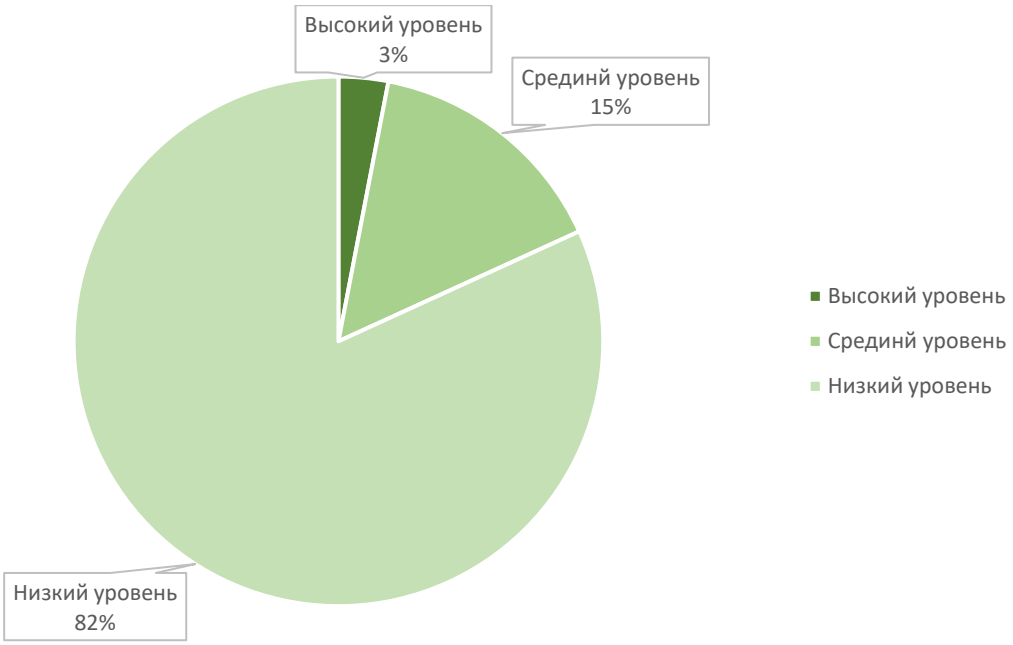


Рис. 2 Оценка уровня соматической адаптации на первой стадии эксперимента (%)
Fig. 2 Assessment of the level of somatic adaptation at the first stage of the experiment (%)

Опросник «Удовлетворенность жизнью в «третьем возрасте» показал следующее: 13 испытуемых из 33 оценили свой показатель удовлетворённости жизнью как низкий, 16 испытуемых – средне, и 4 – высоко. Графически результаты диагностики представлены ниже (рис. 3).

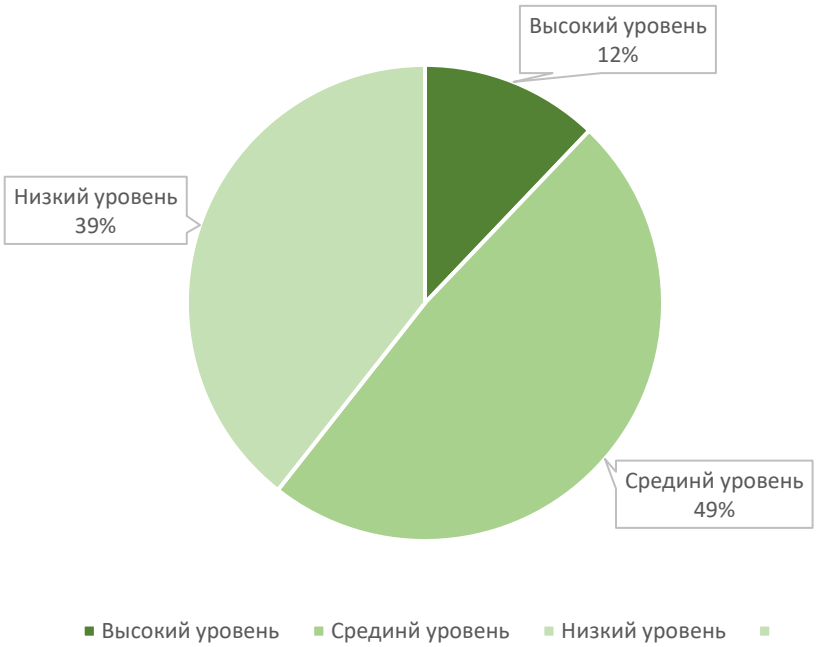


Рис. 3 Оценка удовлетворённости жизнью в «третьем возрасте» на 1й стадии эксперимента (%)
Fig. 3 Assessment of life satisfaction in the ‘third age’ at stage 1 of the experiment (%)

Из 33 испытуемых большинство вновь продемонстрировали низкий (39%) либо средний (49%) уровень удовлетворённости жизнью. Но уже 12% оценили свою удовлетворенность жизнью как высокую.

Во время свободного интервью испытуемые подтвердили своё неудовлетворительное соматическое состояние (говорили о своих хронических диагнозах, болевых ощущениях, которые беспокоят часто либо постоянно, жаловались на плохую память, на неактивность как свою, так и своих знакомых-ровесников). И одновременно оценивали удовлетворённость жизнью в целом скорее положительно (ответы «Пенсию платят, чего ещё нам надо», «Главное, чтобы у детей и внуков всё было нормально»).

Таким образом, на этапе констатирующего эксперимента установлено, что большинство испытуемых недовольны своим физическим состоянием, негативными интеллектуальными переменами в себе, отказываются видеть дальнейшие перспективы в «третьем возрасте», считают себя нездоровыми либо хронически больными. Т.е. мы можем говорить о демонстрации дезадаптивного поведения.

Далее группе испытуемых было предложено обучение в «Серебряном университете», рассчитанная на 10 месяцев. Она называлась «Серебряный волонтёр – ум, память и активное долголетие». Встречи проходили два раза в неделю и длились в среднем около полутора-двух часов. Темы классов различались: изучали иностранные языки, пенсионное право, был курс нейрогимнастики, танцевальная гимнастика, скандинавская ходьба. Эта программа дополнялась внеаудиторными встречами (экскурсии, посещение театра, образовательные лекции в библиотеке и проч.).

Целью обучающей программы «Серебряного университета» было содействие социальной адаптации людей «третьего возраста», сохранение их физического здоровья, профилактика когнитивных нарушений. Среди задач были следующие:

1) адаптировать и распространить в регионе инновационные образовательные программы для лиц «третьего возраста» для профилактики физического и ментального здоровья;

2) реализовать данные программы в форме «Серебряного университета»;

3) популяризовать деятельность «Серебряного университета» через региональные СМИ для привлечения новых студентов «третьего возраста».

Ещё до начала обучения команда образовательного проекта «Серебряный университет» провела опрос среди 240 пенсионеров г. Пензы и области. Пожилые люди называли такие проблемы, как снижение жизненного интереса и негативные эмоции (44%); одиночество (56% мужчин, 29% женщин). Многие из опрошенных жаловались на ухудшение памяти, считая это нормой для пожилого возраста (69%). ВОЗ отмечает, что поддержать людей «третьего возраста» в решении их проблем возможно без значительных финансовых затрат – регулярная социальная, физическая и умственная активность даёт хорошие результаты. Поэтому университеты «третьего возраста» и «серебряное волонтёрство» получили такое распространение.

Во время реализации образовательного проекта «Серебряный университет» решались следующие задачи:

−социальная адаптация к новым условиям жизни;

−вовлечение участников проекта в различные виды физической, интеллектуальной и творческой активности для профилактики когнитивных нарушений;

−содействие самореализации и улучшению качества жизни людей «третьего возраста», повышение их социального статуса.

−повышение общественной активности участников образовательного проекта, в том числе через использование гаджетов.

Благодаря вовлечённости в новую деятельность появляется возможность поддержать людей третьего возраста и помочь им решить проблему с определением смысла жизни на новом возрастном этапе.

В процессе реализации образовательного проекта «Серебряный университет» его участники были ознакомлены с возможными образовательными маршрутами. Были проведены стартовый семинар, 12 семинаров-тренингов «Серебряные волонтеры», образовательные тренинги «Когнитивное здоровье» с рекомендациями по профилактике когнитивных заболеваний. Участники семинаров изучили способы тренировки памяти, комплекс кинезиологических упражнений, пальчиковую гимнастику. Применялась вокалотерапия, арттерапия, танцедвигательная терапия и другие виды физической активности. Беседы врача-гериатра имели целью не только рассказать о проблемах физического и когнитивного здоровья «третьего возраста», но дополнялись рекомендациями о профилактике и раннем диагностировании заболеваний (рис. 4).

Студенты «Серебряного университета» прошли обучение по программе «Умный гаджет». Проводились оздоровительные занятия и творческие занятия. Оздоровительные занятия включали в себя скандинавскую ходьбу, гимнастику с элементами танца, другие оздоровительные виды гимнастики.

Рис.4 «Серебряные волонтёры» − участники проекта
на занятиях с врачом-гериатром
Fig.4 “Silver volunteers” − project participants during classes with a geriatrician

Рекреационная деятельность (туризм, экскурсии) позволила стимулировать и физическую активность, и социальные контакты «серебряных волонтёров» (рис. 5, 6).

Рис. 5 Празднование Дня пионерии 19 мая 2025 года
студентами «Серебряного университета»
Fig. 5 “Silver University” members celebrating the Young Pioneers’
Day, 19 May 2025

После реализации образовательных курсов в рамках проекта «Серебряный университет» с испытуемыми была проведена повторная диагностика.

Опросник «Шкала оценки соматической адаптации» показал следующие результаты. 100% испытуемых заявили о повышении качества соматического здоровья после занятий по обучающим программам и занятий регулярной физической активностью (клуб «Скандинавская ходьба по-пензенски», танцевальная и суставная гимнастика). Все 33 испытуемых продемонстрировали положительную динамику по сравнению с начальным периодом. Даже те испытуемые (4 человека), которые вновь оценили своё соматическое здоровье по-прежнему отрицательно, выбрали в опроснике более высокий балл для этой оценки. Остальные оценили соматическое здоровье после занятий средне либо высоко (21 человек и 8 человек соответственно).

Графические результаты представлены ниже на рис. 6.

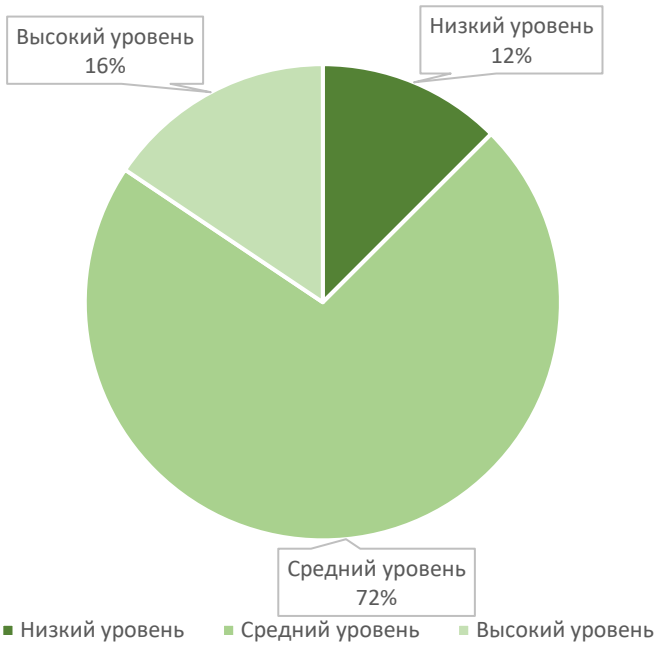


Рис. 6 Оценка уровня соматической адаптации на 2й стадии эксперимента (%)
Fig.6 Assessment of the level of somatic adaptation at stage 2 of the experiment (%)

Опросник «Удовлетворенность жизнью в «третьем возрасте» после завершения формирующего эксперимента продемонстрировал следующие результаты. Из 33 испытуемых большинство оценили свой показатель удовлетворённости жизнью в «третьем возрасте» как средний (22 участника). Семь – как низкий. По-прежнему лишь четыре участника вновь оценили удовлетворённость жизнью высоко, т.е. по этому показателю результат не изменился. Графически результаты диагностики представлены на рис. 7.

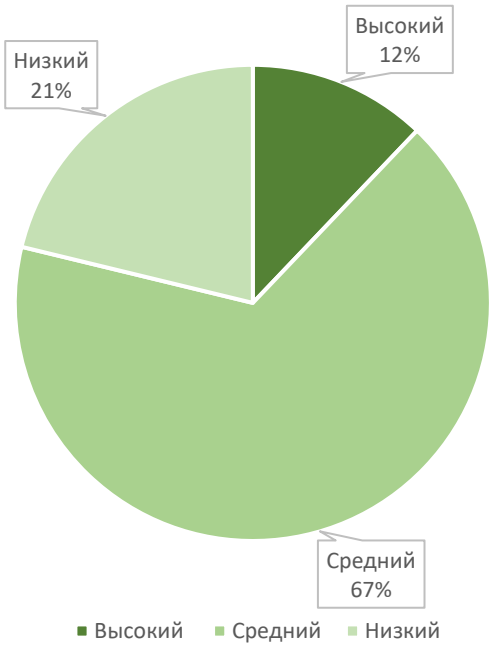


Рис. 7 Оценка удовлетворённостью жизнью в «третьем возрасте»
на 2-й стадии эксперимента (в %)
Fig.7 Assessment of life satisfaction in the 'third age' at stage 2 of the experiment (%)

Таким образом, после организации и проведения занятий в «Серебряном университете» с людьми третьего возраста их адаптивность и удовлетворённость жизнью увеличилась по сравнению с диагностикой на первом этапе эксперимента.

Можно предположить, что созданный в Пензенской области «Серебряный университет» для лиц третьего возраста оказался востребованной формой обучения и социализации пожилых людей в новых жизненных обстоятельствах. Те программы, которые реализовывались в течение 10 месяцев, помогли сохранению и развитию когнитивных способностей участников. Теоретическое обучение здоровому образу жизни в третьем возрасте в сочетании с занятиями по суставной гимнастике, скандинавской ходьбе укрепили физическое состояние. Результаты сравнительной диагностики по «Шкале соматической адаптации» на 1 и 2 этапах эксперимента показали следующие различия: высокий уровень адаптации вырос среди участников с 3% до 16%, средний уровень – ещё более значительно (с 15% до 72%). Если на первом этапе 82% опрошенных оценили свой уровень соматической адаптации как низкий, то теперь таких осталось лишь 12%.

Также в положительную сторону изменилась оценка участниками эксперимента своей удовлетворённости жизнью в третьем возрасте. Показатель низкой удовлетворённости на первом этапе был 39% от общего числа ответов, а на втором – только 21% участников сохранил негативную оценку. Средний уровень удовлетворённости продемонстрировали 49% опрошенных на первом этапе, и 67% – на втором. О высоком уровне удовлетворённости и на первом, и на втором этапе эксперимента заявили 12% участников, т.е. результат не изменился.

Изменения в соматическом состоянии оценивались испытуемыми более высоко по сравнению с общей удовлетворённостью жизнью. Вероятно, физическое самочувствие оказалось более важным для людей в третьем возрасте. Возможно, оценка общей удовлетворённости жизнью не показала значительной динамики, так как многие участники эксперимента учитывали

не только свой личный опыт. Это стало понятным из дальнейшего интервью.

В свободном интервью «Моё субъективное ощущение удовлетворённости жизнью» участники образовательной программы для людей третьего возраста говорили об улучшении самочувствия как физически, так и психологически. А совместная деятельность на общегородских и районных мероприятиях дало им ощущение насыщенности жизни, наполненности новыми смыслами. Как отметила одна из участниц программы, ей стало некогда болеть. 9 из 33 выпускников «Серебряного университета» сожалели, что не было курса иностранного языка. Однако многие говорили о том, что не все пожилые люди (в первую из районов области, а также маломобильные) имеют возможность обучаться в «Серебряном университете», отмечали это как несправедливость и рекомендовали организаторам учесть это на будущее.

В целом результаты эксперимента позволяют говорить, что создание университетов третьего возраста для обучения и социализации пожилых людей может стать способом повышения их адаптированности и удовлетворённости качеством жизни на современном этапе.

Итоги проведенного исследования позволяют сделать вывод о взаимосвязи результатов успешной адаптации пожилых людей с обучением в университетах третьего возраста. Положительные изменения в ходе эксперимента получены по всем контрольным компонентам адаптации: соматической адаптации (физическое и психологическое здоровье оценивалось объективно – с помощью стандартизированного теста), удовлетворённостью жизнью в третьем возрасте (объективно – с помощью теста, субъективно – через ответы на вопросы интервью).

Понимание важности серебряных университетов разного масштаба – от столичного до регионального − в адаптации пожилых людей подтверждает правильность социальной политики государства.

Хотелось бы подчеркнуть, что основное внимание в данной экспериментальной работе уделено именно региональному опыту организации университетов серебряного возраста. Регионы с их особенностями представляют значительный потенциал для новых форм таких университетов. Интерес представляет дальнейшее сравнительное изучение особенностей университетов третьего возраста разных регионов России.

Заключение (Conclusion). Предпринятое исследование показало, что обучение людей третьего возраста в новых условиях напрямую влияет на успешность их адаптации и способствует росту удовлетворённости жизнью. Это подтверждается популярностью образовательной программы «Серебряный университет», результатами исследования, а также диагностикой соматической адаптации и удовлетворённости жизнью в третьем возрасте.

В целях принятия своевременных и объективных решений, направленных на развитие университетов третьего возраста для успешной адаптации пожилых людей, предлагается следующее:

1. Эффективность работы «Серебряного университета» доказывается тем, что после завершения образовательного цикла у пожилых людей при повторной диагностике было выявлено значимое улучшение по показателям качества жизни, чувства удовлетворенность жизнью, отношение к старости и старению.

2. Образовательные модули могут включать в себя основы компьютерной грамотности, основы финансовой грамотности, основы здорового образа жизни, психологию общения в третьем возрасте, историю города/региона, навыки творческой деятельности.

3. Для содействия здоровому старению обучение в университетах третьего возраста рекомендуется пожилым людям с

низкой соматической адаптацией и чувством неудовлетворённости жизнью.

4. Метод свободного интервью показал высокий интерес к изучению иностранных языков среди студентов третьего возраста. При этом рекомендуют использовать так называемые косвенные (когнитивные, социальные, метакогнитивные, аффективные) стратегии изучения иностранных языков в третьем возрасте.

5. Педагогами-тренерами для обучающихся третьего возраста должны быть хорошо подготовленные специалисты, знающие возрастные особенности пожилых людей, знакомые с основами андрогогики и герогогики.

6. В рамках общероссийского движения «Активное долголетие» именно региональные отделения Союза пенсионеров России могут стать инициаторами создания университетов третьего возраста.

При соблюдении этих условий серебряные университеты в российских регионах будут средством сохранения активности старшего поколения и повышения их чувства удовлетворённости жизнью в третьем возрасте.

Список литературы

Алексеене Е.П., Легких С.А. Обучение пожилых людей декоративно-прикладному творчеству в «университете третьего возраста» // Человеческий капитал. 2021. № 9(153). С. 106-111. DOI 10.25629/HC.2021.09.11.

Андриенко О.А. Проблемы и перспективы образования взрослых (на примере людей предпенсионного возраста) // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9. № 1(30). С. 16-19. DOI 10.26140/anip-2020-0901-0002.

Васильева И. Л., Михайлова Т. В. Университет «третьего возраста» как фактор продления активности пожилых людей // Modern Science. 2021. № 11-2. С. 236-240.

Войтович И.К. «Третий возраст» в классических университетах: международный опыт и российская действительность // Многоязычие в образовательном пространстве. 2016. № 8. С. 126-132.

Галиченко Е.А. Университет «третьего возраста» − инвестиция в пожилого человека // Управление городом: теория и практика. 2018. № 3 (30). С. 28-35.

Грохотова Е.В. Обучение основам компьютерной грамотности людей третьего возраста: проблемы и пути решения // Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения: Гуманитарные исследования. 2018. № 2(4). С. 42-48.

Ермак Н.А. Социально-педагогические предпосылки развития геронтообразования // Педагогика. 2011. № 9. С. 34-41.

Жильцова О.О., Климентьева В.В. Методические аспекты применения коммуникативного подхода в обучении английскому язык людей третьего возраста // Актуальные проблемы современного иноязычного образования. 2020. № 11. С. 5.

Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. Роль образования в сохранении и развитии социальной общности людей «третьего возраста» // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. 2019. № 2. С. 21-34. DOI 10.15593/2224-9354/2019.2.2.

Звягинцев М.В. Принципы обучения в герогогике // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2011. № 20. С. 169-173.

Ивашкевич И.В. Психологические и педагогические основы современной герогогики // Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки. 2024. № 2. С. 197-207. DOI 10.26653/2076-4685-2024-2-17.

Лазарева Л.В., Власова В.В. «Серебряное волонтерство» в Пензенском регионе как средство повышения уровня субъективного благополучия пожилых людей // Молодежь. Образование. Наука. 2023. № 1(18). С. 125-128.

Лазарева Л.В., Власова В.В. Обучение пожилых людей как социально-педагогическая проблема // Молодежь. Образование. Наука. 2022. № 1(17). С. 111-119.

Маланов И.А. Мирошниченко Е.В., Шмонина Н.И. Модель обучения людей третьего возраста по развитию их социальной компетентности // Научно-педагогическое обозрение. 2020. № 4(32). С. 167-179. DOI 10.23951/2307-6127-2020-4-167-179.

Никипорец-Такигава Г.Ю. Университеты третьего возраста в российской высшей школе:

проблемное поле // Университетское управление: практика и анализ. 2022. №26(1). С. 42-53. https://doi.org/10.15826/umpa.2022.01.003.

Резер Т.М. Методология организации профессионального обучения граждан старшего возраста: общая концепция // Образование и наука. 2021. Т. 23. № 4. С. 11-42. DOI 10.17853/1994-5639-2021-4-11-42.

Рудакова О.А., Поддубова И.Э. Особенности смысла жизни и субъективного благополучия людей пожилого возраста // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75-2. С. 390-393.

Созонова А.А., Саввинова К.П. Досуговая деятельность как фактор успешной адаптации пожилых людей в Школе третьего возраста // Научный электронный журнал Меридиан. 2020. № 13(47). С. 105-107.

Татаринов К.А. Роль и значение университетов третьего возраста // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. №4 (37). С. 205-208.

Харьковская Е.В., Белецкая Е.А., Заманова И.Ф., Гламазда С.Н. Преодоление эйджизма у людей третьего возраста как социокультурная проблема современности // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 6. С. 159-171.

Шмонина Н.И. Понятие «люди третьего возраста» и их социально-психологическая характеристика // Труды Братского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2021. Т. 1. С. 183-186.

Bužgová R., Kozáková R., Bobčíková K., Matějovská Kubešová H. The importance of the university of the third age to improved mental health and healthy aging of community-dwelling older adults // Educational Gerontology. 2023. https://doi.org/10.1080/03601277.2023.2240663.

Casanova G., Weil J., Cerqueira M. The evolution of universities of the third age around the world: A historical review// Gerontology & Geriatrics Education. 2023. https://doi.org/10.1080/02701960.2023.2231375.

Dogra S. et al. Active Aging and Public Health: Evidence, Implications, and Opportunities // Annual Review of Public Health. 2022. Volume 43. P.439-459. https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-052620-091107.

Foster L., Walker A. Active ageing across the life course: towards a comprehensive approach to prevention //BioMed Research International. 2021. Volume 1. P. 6650414. https://doi.org/10.1155/2021/6650414.

Hachem H. Ask them why: Older learners' motivational reasons for learning at a university for the third age // Studies in the Education of Adults.2023. 55:1. P.82-100. https://doi.org/10.1080/02660830.2022.2040347.

Menassa M. et al. Concepts and definitions of healthy ageing: a systematic review and synthesis of theoretical models // EClinicalMedicine. 2023. Volume 6. P. 101821. DOI: 10.1016/j.eclinm.2022.101821.

Nováková D., Lorenzová J. Motivation of seniors to learn at the Universities of the Third Age // Sociální pedagogika/Social Education. 2020. №8(2). P. 71-83. https://doi.org/10.7441/soced.2020.08.02.05.

Oxford R. Developmental Perspective on Third-Age Learning" // Third Age Learners of Foreign Languages, edited by Danuta Gabryś-Barker, Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. 2017. P. 3-18. https://doi.org/10.21832/9781783099412-003.

Rynkowska D. Universities of the Third Age and Their Role in Education and Preventive Gerontology // European Journal of Sustainable Development. 2020. №9. 3 (Oct. 2020). P. 58. https://doi.org/10.14207/ejsd.2020.v9n3p58.

Sahin S., Kocakoc N., Arayici M.E. et al. Evaluation of the quality of life in the university of third age students: a cross-sectional study // Eur Geriatr Med. 2023. №14. P. 389-396. https://doi.org/10.1007/s41999-023-00764-3.

Van Hoof J. et al. Ten questions concerning age-friendly cities and communities and the built environment //Building and environment. 2021. Volume 199. P. 107922. https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2021.107922.

Wu J., Wu M., Cao A., Wei S.C., Jau C.B. A Comparative Study on Third-Age Education in China and Japan and Policy Suggestions on Collaborative Governance // Xu, J., García Márquez, F.P., Ali Hassan, M.H., Duca, G., Hajiyev, A., Altiparmak, F. (eds) Proceedings of the Fifteenth International Conference on Management Science and Engineering Management. ICMSEM 2021. Lecture Notes on Data Engineering and Communications Technologies. 2021. Vol 79. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-79206-0_41

References

Alekseene, E.P. and Legkikh, S.A. (2021), "Teaching arts and crafts to older people in the "university of the third age", *Human Capital*, 9(153), 106-111. 106-111. DOI 10.25629/HC.2021.09.11. (In Russian).

Andrienko, O.A. (2020), "Problems and Prospects of Adult Education (using the Example of Pre-retirement Age People)", *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 9, 1(30), 16-19. DOI 10.26140/anip-2020-0901-0002. (In Russian).

Vasilyeva, I.L. and Mikhailova, T.V. (2021), "University of the "third age" as a factor in prolonging the activity of older people", *Modern Science*, 11-2, 236-240. (In Russian).

Voitovich, I.K. (2016), "The Third Age" in classical universities: international experience and Russian reality", *Multilingualism in the educational space*, 8, 126-132. (In Russian).

Galichenko, E.A. (2018), "University of the "third age" – an investment in an elderly person", *City management: theory and practice*, 3 (30), 28-35 (In Russian).

Grokhotova, E.V. (2018), "Teaching the basics of computer literacy to people of the third age: problems and solutions", *Bulletin of the Siberian State University of Transport: Humanitarian Research*, 2(4), 42-48. (In Russian).

Ermak, N.A. (2011), "Social and pedagogical prerequisites for the development of gerontogenesis", *Pedagogy*, 9, 34-41. (In Russian).

Zhiltsova, O.O. and Klimentyeva, V.V. (2020), "Methodological aspects of the use of the communicative approach in teaching English to people of the third age", *Current problems of modern foreign language education*, 11, 5 (In Russian).

Zborovsky, G.E. and Ambarova, P. (2019), "The role of education in the preservation and development of the social community of people of the "third age", *Bulletin of the Perm National Research Polytechnic University. Socio-economic sciences*, 2, 21-34. DOI 10.15593/2224-9354/2019.2.2. (In Russian).

Zvyagintsev, M.V. (2011), "Principles of teaching in gerogogy", *Psychology and pedagogy: methods and problems of practical application*, 20, 169-173. (In Russian).

Ivashkevich, I.V. (2024), "Psychological and Pedagogical Foundations of Modern Gerogogy", *Scientific Review. Series 2: Humanities*, 2, 197-207. DOI 10.26653/2076-4685-2024-2-17. (In Russian).

Lazareva, L.V. and Vlasova, V.V. (2023), "Silver volunteering" in the Penza region as a means of increasing the level of subjective well-being of older people", *Youth. Education. Science*, 1(18), 125-128 (In Russian).

Lazareva, L.V. and Vlasova, V.V. (2022), "Education of older people as a social and pedagogical problem", *Youth. Education. Science*, 1(17), 111-119. (In Russian).

Malanov, I.A. Miroshnichenko, E.V. and Shmonina, N.I. (2020), "Model of teaching people of the third age to develop their social competence", *Scientific and pedagogical review*, №4 (32), 167-179. DOI 10.23951/2307-6127-2020-4-167-179. (In Russian).

Nikiporets-Takigawa, G.Yu (2022), "Universities of the third age in Russian higher education: a problem field", *University management: practice and analysis*, 26(1), 42-53. https://doi.org/10.15826/umpa.2022.01.003. (In Russian).

Rezer, T.M. (2021), "Methodology of organizing vocational training for older citizens: general concept", *Education and Science*, 23 (4), 11-42. DOI 10.17853/1994-5639-2021-4-11-42. (In Russian).

Rudakova, O.A. and Poddubova, I.E. (2022), "Features of the meaning of life and subjective well-being of elderly people", *Problems of modern pedagogical education*, 75-2, 390-393. (In Russian).

Sozonova, A.A. and Savvinova, K.P. (2020), "Leisure activities as a factor in the successful adaptation of older people in the Third Age School", *Meridian Scientific Electronic Journal*, 13(47), 105-107. (In Russian).

Tatarinov, K.A. (2021), "The role and significance of universities of the third age", *Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*, 4 (37), 205-208. (In Russian).

Kharkovskaya, E.V., Beletskaya, E.A., Zamanova I.F. (et.al.) (2018), "Overcoming ageism among people of the third age as a sociocultural problem of our time", *Modern problems of science and education*, 6, 159. (In Russian).

Shmonina, N.I. (2021), "The concept of "people of the third age" and their socio-psychological characteristics", *Proceedings of Bratsk State University. Series: Humanities and social sciences*, 1, 183-186. (In Russian).

Bosco, A., Consiglio, A., Di Masi, M.N. and Lopez, A. (2024), "Promoting Geropsychology: A Memorandum for Research, Policies, Education

Programs, and Practices for Healthy Aging", *International Jornal of Environmental Reserch and Public Health*, 21(9), 1172. DOI: 10.3390/ijerph21091172. (In USA).

Bužgová, R., Kozáková, R., Bobčíková, K. (et al.) (2023), "The importance of the university of the third age to improved mental health and healthy aging of community-dwelling older adults", *Educational Gerontology*. https://doi.org/10.1080/03601277.2023.2240663. (In UK).

Casanova, G., Weil, J., and Cerqueira, M., (2023), "The evolution of universities of the third age around the world: A historical review", *Gerontology & Geriatrics Education*. https://doi.org/10.1080/02701960.2023.2231375. (In UK).

Dogra, S. et al. (2022), "Active Aging and Public Health: Evidence, Implications, and Opportunities", *Annual Review of Public Health*, 43, 439-459. https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-052620-091107. (In USA).

Foster, L. and Walker, A. (2021), "Active ageing across the life course: towards a comprehensive approach to prevention", *BioMed Research International*, 1, 6650414. https://doi.org/10.1155/2021/6650414. (In USA).

Hachem, H. (2023), "Ask them why: Older learners' motivational reasons for learning at a university for the third age", *Studies in the Education of Adults*, 55:1, 82-100. https://doi.org/10.1080/02660830.2022.2040347. (In UK).

Menassa, M. et al. (2023), "Concepts and definitions of healthy ageing: a systematic review and synthesis of theoretical models", *EClinicalMedicine*, 6, 101821. DOI: 10.1016/j.eclinm.2022.101821. (In USA).

Nováková, D. and Lorenzová, J. (2020), "Motivation of seniors to learn at the Universities of the Third Age", *Sociální pedagogika/Social Education*, 8(2), 71-83. https://doi.org/10.7441/soced.2020.08.02.05. (In Czech Republic).

Oxford, R. (2017), "Developmental Perspective on Third-Age Learning", *Third Age Learners of Foreign Languages*, edited by Danuta Gabryś-Barker, Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. 3-18. https://doi.org/10.21832/9781783099412-003. (In UK).

Rynkowska, D. (2020), "Universities of the Third Age and Their Role in Education and Preventive Gerontology", *European Journal of Sustainable Development*. 9, 3, 58. https://doi.org/10.14207/ejsd.2020.v9n3p58. (In Italy).

Sahin, S., Kocakoc, N., Arayici, M.E. et al. (2023), "Evaluation of the quality of life in the university of third age students: a cross-sectional study", *Eur Geriatr Med.*, 14, 389-396. https://doi.org/10.1007/s41999-023-00764-3. (In Netherlandes).

Van Hoof, J. et al. (2021), "Ten questions concerning age-friendly cities and communities and the built environment", *Building and environment*, 199, 107922. https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2021.107922. (In Netherlandes).

Wu, J., Wu, M., Cao, A., et al., (2021), "Comparative Study on Third-Age Education in China and Japan and Policy Suggestions on Collaborative Governance", Xu, J., García Márquez, F.P., Ali Hassan, M.H., Duca, G., Hajiyev, A., Altiparmak, F. (eds) *Proceedings of the Fifteenth International Conference on Management Science and Engineering Management*, ICMSEM 2021, Lecture Notes on Data Engineering and Communications Technologies, 79. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-79206-0_41. (In Netherlands).

Информация о конфликте интересов: авторы не имеют конфликта интересов для декларации.
Conflicts of Interest: the authors have no conflict of interests to declare.

Данные авторов:
Лазарева Лана Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет.
Власова Валентина Викторовна, Председатель правления Пензенского регионального отделения Союза пенсионеров России, г. Пенза.
About the authors:
Lana V. Lazareva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Penza State University.
Valentina V. Vlasova, Union Pensioners of Russia, Head of Regional Office, Penza.

ПСИХОЛОГИЯ
PSYCHOLOGY

(cc) BY

Оригинальное исследование

УДК 37.015.3

10.18413/2313-8971-2025-11-3-0-8

Ульянина О.А.*,
Юрчук О.Л.,
Тукфеева Ю.В.,
Трофимова А.П.,
Розвезева А.К.

Оценка уровня эффективности деятельности психологической службы в системе образования в Российской Федерации

Федеральный координационный центр по обеспечению развития психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет
ул. Сретенка, д. 29, г. Москва, 127051, Россия
ulyaninaoa@mgppu.ru*

*Статья поступила 01 мая 2025; принята 17 сентября 2025;
опубликована 30 сентября 2025*

Аннотация. *Введение*. Развитие психологической службы возможно через оценку ее дефицитов и ресурсов, что позволяет проанализировать мониторинга ее эффективности, а обсуждение результатов мониторинга позволяет выработать дальнейшие необходимые управленческие решения. *Целью* мониторинга эффективности деятельности психологической службы в системе образования являлась оценка ее актуального состояния в субъектах Российской Федерации. *Методология и методы.* Для определения уровня эффективности деятельности психологической службы ранее были разработаны критерии, параметры и индикаторы. Анализ проводился на основании двух критериев: качество и доступность психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений. На основании выделенных критериев были разработаны специальные формы анкет, представляющие собой автоматизированный инструмент. *Результаты*. По результатам мониторинга выявлено, что в большинстве регионов преобладает средний уровень эффективности психологической службы. В образовательных организациях оказывается психолого-педагогическая помощь участникам образовательных отношений, но остается актуальной потребность в кадровом обеспечении их штатными педагогами-психологами. Также определено несоответствие рекомендуемого и утвержденного нормативов количества ППМС-центров и ПМПК, что осложняет оказание психолого-педагогической помощи всему детского населению Российской Федерации. *Заключение*. Результаты мониторинга позволили определить уровень эффективности психологической

службы и обозначить области для ее развития. Также мониторинг позволяет исполнительным органам субъектов Российской Федерации провести самодиагностику для анализа имеющихся рисков в развитии психологической службы, ресурсного потенциала и выявления основных факторов, влияющих на результат ее деятельности.
Ключевые слова: психологическая служба; экстренная и кризисная психологическая помощь; мониторинг; кадровое обеспечение; качество; доступность; педагог-психолог

Информация для цитирования: Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В., Трофимова А.П., Розвезева А.К. Оценка уровня эффективности деятельности психологической службы в системе образования в Российской Федерации // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2025. Т.11. №3. С. 106-118. DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-3-0-8.

O.A. Ulyanina*,
O.L. Yurchuk,
Y.V. Tukfeeva,
A.P. Trofimova,
A.K. Rozvezeva

Assessment of the effectiveness of psychological services in the education system in the Russian Federation

Federal Coordination Center for the Development of Psychological and Pedagogical Assistance in the Education System of the Russian Federation,
Moscow State University of Psychology and Education,
29 Sretenka Str., Moscow, 127051, Russia
ulyaninaoa@mgppu.ru*

Received on May 01, 2025; accepted on September 17, 2025;
published on September 30, 2025

Abstract. *Introduction.* A psychological service can be developed through an assessment of deficits and resources, which can be analysed by monitoring its effectiveness. Analysing and discussing the results of this monitoring makes it possible to make the necessary management decisions. *The purpose* of monitoring the effectiveness of the psychological service in the education system was to assess its current state in the constituent entities of the Russian Federation. *Methodology and methods.* Criteria, parameters and indicators were previously developed to determine the level of effectiveness of the psychological service. The analysis was conducted on the basis of two criteria: the quality and accessibility of psychological and pedagogical assistance to participants in educational relations. Based on the selected criteria, special forms of questionnaires have been developed, which are an automated tool. *Results.* According to the monitoring results, the average level of effectiveness of psychological services prevails in most regions. Educational organizations provide psychological and pedagogical assistance to participants in educational relations, but there remains an urgent need for staffing them with full-time educational psychologists. There is also a discrepancy between the recommended and approved standards for the number of PPMS centers and PPMS, which

complicates the provision of psychological and pedagogical assistance to the entire child population of the Russian Federation. *Conclusion.* The monitoring results made it possible to determine the level of effectiveness of the psychological service and identify areas for its development. Monitoring also allows the executive authorities of the constituent entities of the Russian Federation to conduct self-diagnostics to analyze the existing risks in the development of the psychological service, resource potential and identify the main factors affecting the outcome of its activities.
Keywords: psychological service; emergency and crisis psychological assistance; monitoring; staffing quality; accessibility; shortages; teacher psychologist

Information for citation: Ulyanina, O.A., Yurchuk, O.L., Tukfeeva, Y.V., Trofimova, A.P. and Rozvezeva, A.K. (2025), "Assessment of the effectiveness of psychological services in the education system in the Russian Federation", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 11 (3), 106-118, DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-3-0-4.

Введение (Introduction). Психологическая служба в системе общего образования и среднего профессионального образования (далее – психологическая служба) направлена всестороннее развитие обучающихся с учетом их индивидуальных способностей, на решение проблем обучения, поддержку обучающихся различных целевых групп (Дубровина, 2024; Рубцов, Забродин, Леонова, 2018). Психологическая служба позволяет реализовать оказание комплексной и системной психолого-педагогической помощи (Implications, 2020). Как отмечается в отечественных и зарубежных исследованиях, в последнее время также большое внимание при организации психолого-педагогического сопровождения уделяется созданию благоприятной психологической среды (Дубровина, 2024; Burns, 2011; Fenning, Pearrow, Politikos, 2023). При этом для системы образования остается актуальным запрос на оказание качественной и доступной психологической помощи[1].

Деятельность психологической службы связана с решением организационных вопросов, планированием и координацией ее структурных компонентов, научным и методическим сопровождением, а также с оказанием непосредственной психолого-педагогического сопровождения (Савинков, 2025).

При этом эффективность функционирования психологической службы обеспечивается деятельностью как на государственном уровне, так и на уровне образовательных организаций (Дубровина, 2022; Jin, Taresh, Duraipandi, 2023). В.В. Рубцов отмечает, что снижение эффективности деятельности психологической службы может быть связано с отсутствием единых подходов к ее организации; недостаточным ресурсным обеспечением ее деятельности; уровнем профессиональной подготовки педагогов-психологов, несоответствующим требованиям современных общественных запросов (Рубцов, Леонова, 2024).

Для совершенствования деятельности психологической службы важно проводить оценку имеющихся ресурсов и дефицитов[2].

[1] Концепция развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года, утвержденного Минпросвещения России 18 июня 2024 г. № СК-13/07вн. 2024 г. URL: https://xn--80adrabb4aegksdjbafk0u.xn--p1ai/upload/iblock/491/5v08jrekpxv2p183v6d8ezcadsn9k7bi.pdf (дата обращения 13.04.2025).

[2] The Evaluation of Educational Psychology Services in the Light of Outcomes for Children. A report from a Joint Working group of: The Association of Educational Psychologists, The Division of Educational and Child Psychology // Association of Educational Psychologists. 2009. URL: https://www.aep.org.uk/resources/evaluation-educational-psychology-services-light-outcomes-children (дата обращения: 21.04.2025)

Проведение мониторинга эффективности ее деятельности, анализ и обсуждение полученных результатов позволят выработать управленческие решения по ее развитию (Gutkin, Conoley, 1990; Measurement, 2021).

Цель работы. Мониторинг эффективности деятельности психологической службы (далее – Мониторинг) проведен с целью оценки актуального состояния психологической службы в субъектах Российской Федерации.

Также Мониторинг позволил исполнительным органам субъектов Российской Федерации провести самодиагностику для анализа сильных и слабых сторон и выявления основных факторов, влияющих на результат деятельности психологической службы.

Методология и методы (Methodology and methods). В системе образования субъектов Российской Федерации психологическая служба позволяет оказывать психологическую помощь в соответствии с возникающими социальными запросами и потребностями участников образовательных отношений. При этом в зависимости от региональных особенностей можно выделить направления в развитии психологической службы, которые требуют дополнительного внимания. К ним можно отнести вопросы развития кадрового потенциала психологической службы, распространения положительного опыта деятельности педагогов-психологов и формирование системы методического сопровождения деятельности психологической службы, развитие системы оказания экстренной и кризисной психологической помощи и т.п.

Для определения уровня эффективности деятельности психологической службы Федеральным координационным центром по обеспечению развития психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации ФГБОУ ВО МГППУ «Московский государственный психолого-педагогический университет» (далее – ФКЦ МГППУ) с опорой на методологические разработки и действующие нормативные правовые документы ранее были разработаны и апробированы критерии, параметры и индикаторы (Ульянина, Тукфеева, Семенова, Трофимова, 2025), которые составили методологическую основу при разработке инструмента Мониторинга. Были выделены две группы критериев:

1. Критерий «Качество оказания психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений», включающий параметры: организация деятельности психологической службы; квалификация педагогов-психологов; методическое обеспечение их деятельности; система оказания экстренной и кризисной психологической помощи в системе образования.
2. Критерий «Доступность психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений», включающий параметры: кадровый ресурс и информационное обеспечение психологической службы.

На основании выделенных критериев были разработаны специальные формы анкет, представляющие собой автоматизированный инструмент. Для получения объективных данных определены их числовые показатели, выражающиеся в баллах, набранных по каждому из критериев, что позволило выстроить рейтинговую систему в соответствии со следующими уровнями: базовый уровень, средний уровень, высокий уровень. Для унификации заполнения анкет разработано руководство, содержащее алгоритмы их заполнения, а также методику оценки критериев, показателей и индикаторов.

Организация Мониторинга предполагала уровневую систему сбора информации: данные из органа местного самоуправления, осуществляющего управление в сфере образования, передавались в исполнительный орган

субъекта Российской Федерации, где они обобщались и передавались для анализа.

В рамках проведения Мониторинга получены данные от исполнительных органов, осуществляющих государственное управление в сфере образования, курирующих деятельность по психолого-педагогическому сопровождению участников образовательных отношений, из 89 субъектов Российской Федерации.

Срок проведения Мониторинга: декабрь 2024 года – февраль 2025 года.

Анализ данных и статистические расчеты проведены в Excel и IBM SPSS Statistic.23.0.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Критерием эффективности деятельности психологической службы является качество оказываемой психолого-педагогической помощи, что позволяет рассмотреть, осуществляется ли психолого-педагогическое сопровождение участников образовательных отношений в соответствии с положениями нормативных актов, требованиями к уровню образования и квалификации педагогов-психологов.

Одним из компонентов качества оказания психолого-педагогической помощи является вопрос организации деятельности психологической службы (Тукфеева, Кнышева, Трофимова, Шарапова, Курбанова, 2025). Согласно данным Мониторинга, 51497 образовательных организаций (67,5%) обеспечены штатными педагогами-психологами. При этом остается актуальной потребность в кадровом обеспечении образовательных организаций педагогами-психологами.

Для оказания качественной психолого-педагогической помощи у педагога-психолога должен быть отдельный оборудованный кабинет. Согласно полученным данным, такие кабинеты имеются в 44124 образовательных организациях (57,8%).

Развитие системы междисциплинарной помощи ребенку и его семье предполагает увеличение охвата детского населения по предоставлению психолого-медико-педагогической помощи. Согласно полученным данным, данная помощь реализуется в 561 ППМС-центрах, из них 388 муниципальных и 173 региональных. При этом только в 2 субъектах (2,2%) количество ППМС-центров соответствует рекомендованному нормативу один ППМС-центр на 5000 детского населения[3]. Общее количество центральных и территориальных психолого-медико-педагогических комиссий составляет 1311 комиссий. Только в 13 субъектах их количество соответствует утвержденному нормативу одна ПМПК на 10000 детского населения[4].

Для своевременного выявления и коррекции отклонений в развитии ребенка, а также поддержки семьи в вопросах воспитания и развития детей в 276 ППМС-центрах (49,2%) функционирует система ранней помощи детям и их семьям. Развитие системы ранней помощи является актуальным направлением, т.е. она помогает минимизировать риски возникновения трудностей в обучении, социальной адаптации ребенка, обеспечивая ему условия для дальнейшего развития и успешной интеграции в общество.

При этом в 74 субъектах Российской Федерации ежегодного проводится региональный мониторинг эффективности деятельности психологической службы, что способствует принятию управленческих решений и определения вектора развития деятельности психологической службы.

[3] Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 10 февраля 2015 года № ВК-268/07 «О совершенствовании деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи». 2015 г. URL: https: // www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_176809/ (дата обращения: 29.03.2025).

[4] Приказ Минобрнауки России от 20 сентября 2013 г. № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии». 2013 г. URL: https://docs.edu.gov.ru/document/f9ac867f68a01765ef9ce94ebfe9430e/ (дата обращения: 04.04.2025).

На качество оказания психологической помощи может оказывать влияние уровень образования и квалификация педагогов-психологов (Критерии оценки, 2025). Согласно полученным данным, 15874 (26,0%) педагога-психолога аттестованы на соответствие занимаемой должности, 14858 (24,3%) педагогов-психологов имеют первую квалификационную категорию, 14435 (23,6%) – высшую, у 8411 (13,7%) отсутствует категория, 7567 (12,4%) являются молодыми специалистами (с опытом работы до 3-х лет). Полученные результаты свидетельствуют о важности мотивирования и стимулирования педагогов-психологов к профессиональному развитию и прохождению аттестации.

Большинство педагогов-психологов осуществляют профессиональную деятельность на основании высшего образования – специалитета (41,2%), что соответствует требованиям Профессионального стандарта[5]. При этом 4% педагогов-психологов закончили обучение только в профессиональных образовательных организациях. Полученные результаты подтверждают тенденции, выявленные в 2023 году в рамках проведенного ФКЦ МГППУ мониторинга (Ульянина, Тукфеева, Семенова, Трофимова, 2025).

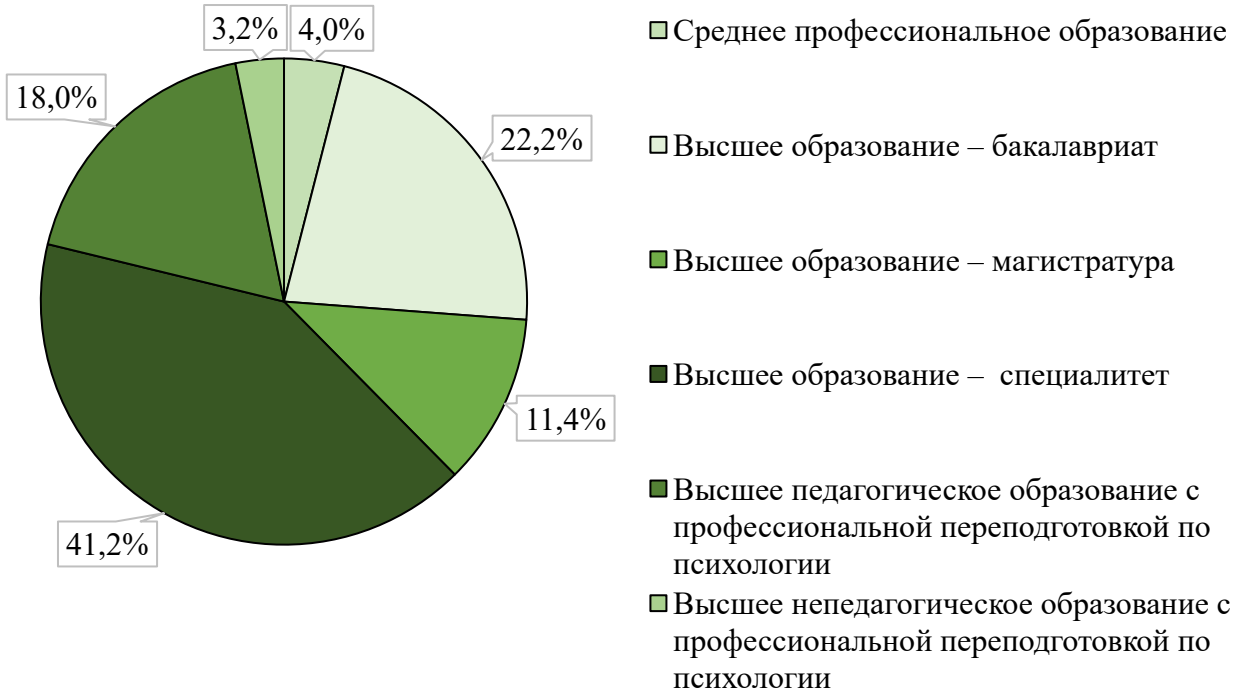


Рис. Распределение численности и доли (в %) педагогов-психологов в разрезе уровня профессионального образования
Fig. The distribution of the number and share (%) of educational psychologists in terms of the level of professional education

При этом одним из способов подготовки педагога-психолога к профессиональной деятельности является супервизия (Моложавенко, 2020). С целью увеличения количества специалистов, готовых к проведению супервизий, за

[5] Приказ Минтруда России от 24.07.2015 № 514н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» (Зарегистрировано в Минюсте России 18.08.2015 № 38575). 2015 г. URL: https: // www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_185098/ (дата обращения: 24.05.2024).

2023/24 учебный год дополнительные профессиональные программы (программы профессиональной переподготовки и (или) повышения квалификации) по вопросам проведения супервизии в психологическом консультировании прошли 6605 педагогов-психологов.

Согласно полученным данным, в регионах организовано 2860 методических объединений педагогов-психологов, из них: 2439 муниципальных объединений и 421 региональное объединение. Деятельность методических объединений способствует обмену опытом, разработке единых подходов к работе с участниками образовательных отношений.

В настоящее время особое внимание уделяется реализации системы оказания экстренной и кризисной психологической помощи (Ульянина, Ермолаева, Волков, 2024). Согласно результатам Мониторинга, данная помощь несовершеннолетним, в том числе с признаками суицидального поведения и (или) пережившим суицидальную попытку, оказывается в 360 ППМС-центрах (64,2%).

В 34 субъектах Российской Федерации (38,2%) круглосуточно и без выходных функционирует горячая линия экстренной психологической помощи.

В 62 субъектах Российской Федерации (69,67%) разработан регламент взаимодействия и обмена информацией о рисках суицидального поведения и иных кризисных состояний между органами и учреждениями, входящими в систему профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.

На современном этапе система образования позволяет подготовить педагогов-психологов, готовых к оказанию экстренной и кризисной психологической помощи. По данным Мониторинга, за 2023/24 учебный год программы магистратуры и (или) программы повышения квалификации по оказанию экстренной и кризисной психологической освоили 7060 педагогов-психологов, из них: в рамках магистратуры – 4157 чел., в рамках повышения квалификации свыше 144 часов – 2903 чел.

Данные меры способствуют своевременному выявлению и предотвращению кризисных ситуаций среди несовершеннолетних, а также обеспечению комплексной и скоординированной помощи детям и подросткам, находящимся в «группе риска», что позволяет эффективно реагировать на возникающие проблемы, минимизировать последствия кризисных состояний.

Возможность получения качественной помощи должна быть доступна для участников образовательных отношений. Критерий доступности оказания психолого-педагогической помощи направлен на анализ соответствия имеющихся в образовательных организациях кадровых ресурсов, а также показывает возможности тиражирования успешных психолого-педагогических практик.

Согласно данным Мониторинга, в образовательных организациях субъектов Российской Федерации 72271,4 шт.ед. по должности «педагог-психолог», 62019,5 фактически занятых шт. ед., 8735,4 (12,1%) вакантных шт.ед. Исходя из рекомендованных[6] и утвержденных[7] нормативов было выявлено несоответствие показателя нагрузки на одну штатную единицу педагога-психолога. Также на основании данных Мониторинга выявлен дефицит штатных единиц по должности педагог-психолог – 90173,4 шт. ед. Больший

[6] Система функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях: Методические рекомендации. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. 209 с. URL: https://rospsy.ru/node/930 (дата обращения: 18.01.2025).

[7] Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 22 марта 2021 г. № 115 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования». 2021 г. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400563548/ (дата обращения 06.04.2025).

дефицит отмечается в общеобразовательных организациях.

Выявленный кадровый дефицит влияет на своевременность оказания психолого-педагогической помощи и увеличивает нагрузку на педагога-психолога. Для мотивирования и поддержки педагогов-психологов применяются меры материального и нематериального стимулирования: социальные меры реализуются в 73 регионах, материальные – в 67 регионах, жилищные – в 40 регионах.

Также важной частью деятельности психологической службы является ее информационное обеспечение. Так, согласно данным Мониторинга, за 2023/24 учебный год в субъектах Российской Федерации проведено 6267 конференций, форумов и иных мероприятий, способствующих тиражированию положительного опыта по психологическому просвещению участников образовательных отношений, из них 4751 мероприятие муниципального уровня и 1516 мероприятий регионального уровня.

Повышению престижа профессии педагога-психолога, передаче практического опыта профессиональной деятельности способствует проведение конкурса профессионального мастерства «Педагог-психолог России» (Кадровое обеспечение, 2025). Согласно полученным данным, в 72 регионах ежегодно проводится региональный этап данного конкурса. Также в субъектах Российской Федерации проводятся 569 иных профессиональных конкурсов для педагогов-психологов.

Так, развитию и поддержке профессионального развития педагогов-психологов и их профессиональному росту способствует проведение регионального этапа конкурса «Педагог-психолог» и направление победителей на федеральных этап. А проведение иных конкурсов профессионального мастерства для педагогов-психологов стимулирует к самосовершенствованию и внедрению новых методов работы, а также повышению авторитета профессии.

На основании анализа данных Мониторинга в соответствии с выделенными критериями качества и доступности оказания психолого-педагогической помощи определено, что в большинстве субъектов Российской Федерации выявлен средний уровень качества и базовый уровень доступности оказания психолого-педагогической помощи.

По результатам Мониторинга выявлен общий уровень эффективности деятельности психологической службы: в 60 субъектах (67,4%) – средний уровень, у 29 субъектов (32,6%) – базовый уровень, высокий уровень не выявлен.

Применение многофункционального углового преобразования Фишера позволило определить, что на среднем уровне эффективности психологической службы чаще, чем на базовом уровне: реализуются социальные меры поддержки педагогов-психологов; более 50% образовательных организаций обеспечены кабинетами педагогов-психологов; реализуется система ранней помощи детям и их семьям на базе ППМС-центров; проводится мониторинг эффективности деятельности психологической службы; осваиваются программы магистратуры и (или) программы повышения квалификации по оказанию экстренной и кризисной психологической помощи педагогами-психологами; проводятся иные профессиональные конкурсы для педагогов-психологов.

Также применение многофункционального углового преобразования Фишера выявило показатели, которые могли повлиять на отсутствие высокого уровня эффективности психологической службы. Результаты статистического анализа показали, что на базовом и среднем уровнях эффективности психологической службы с высокой частотой встречается: несоответствие норматива количества ППМС-центров на 5000 детского населения; несоответствие норматива количества ПМПК на 10000 детского населения; штатная обеспеченность

образовательных организаций педагогами-психологами менее 50%.

Результаты Мониторинга позволяют оценить эффективность деятельности психологической службы, а также определить области для развития и совершенствования системы оказания качественной и доступной психологической помощи участникам образовательных отношений, через систематическое повышение квалификации педагогов-психологов, мотивирование их на повышение уровня образования и квалификационной категории, реализацию мер поддержки педагогов-психологов, развитие методического обеспечения их деятельности, функционирование системы оказания экстренной и кризисной психологической помощи в системе образования, проработку вопроса кадрового дефицита с целью повышения доступности оказания психологической помощи участникам образовательных отношений, повышение информационного обеспечения психологической службы и обеспечение тиражирования положительного опыта по психологическому просвещению.

При этом, преобладание среднего уровня качества оказания психологической помощи указывает на достаточно развитый уровень оказания психолого-педагогической помощи, сформированный из индивидуального для каждого субъекта Российской Федерации набора баллов по параметрам и индикаторам, выделенным в рамках Мониторинга. Однако отмечается необходимость ежегодного анализа актуального состояния психологической службы для достижения более высокого уровня качества оказания психолого-педагогической помощи.

Отсутствие высокого уровня доступности оказания психолого-педагогической помощи и наличие субъектов, имеющих уровень ниже базового, свидетельствует об общем характере проблемы кадрового дефицита педагогов-психологов и отсутствия необходимого информационного обеспечения деятельности психологической службы. Это указывает на необходимость реализации комплексных мероприятий, направленных проработку вопроса кадрового дефицита.

Выявленные тенденции могут выступать векторами в совершенствовании деятельности региональных психологических служб в системе образования и перехода региона на более высокий уровень эффективности.

Заключение (Conclusions). Таким образом, по результатам Мониторинга было выявлено, что в субъектах Российской Федерации преобладает средний уровень качества и базовый уровень доступности оказания психолого-педагогической помощи. Большинство региональных психологических служб находится на среднем уровне эффективности.

В образовательных организациях остается актуальной потребность в кадровом обеспечении их штатными педагогами-психологами. Также определено несоответствие рекомендуемого и утвержденного нормативов количества ППМС-центров и ПМПК, что осложняет оказание психолого-педагогической помощи всему детского населению Российской Федерации.

Результаты Мониторинга позволили определить области для развития системы оказания качественной и доступной психолого-педагогической помощи. Одним из направлений выступает проработка кадрового вопроса в части кадрового дефицита, повышение уровня образования и квалификации педагогов-психологов, а также реализация мер поддержки. Также повышению эффективности будет способствовать развитие методического обеспечения, совершенствование системы оказания экстренной и кризисной психологической помощи; обеспечение тиражирования положительного опыта по психологическому просвещению.

Список литературы

Дубровина И.В. Психологическая служба на пути своего развития // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 1. С. 14-26. DOI: 10.17759/bppe.2024210101.

Дубровина И.В. Предыстория развития школьной психологической службы (к 110-летнему юбилею Психологического института РАО) // Вестник практической психологии образования. 2022. Том 19, № 1. С. 18-32. DOI: 10.17759/bppe.2022190102.

Кадровое обеспечение психолого-педагогического сопровождения в системе общего образования и среднего профессионального образования / Тукфеева Ю.В., Кнышева Т.П., Трофимова А.П., Шарапова А.К., Курбанова В.В. // Психолого-педагогические исследования. 2025. Том 17. № 1. С. 81-99. DOI: 10.17759/psyedu.2025170106.

Критерии оценки эффективности деятельности психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования / Ульянина О.А., Тукфеева Ю.В., Семенова К.Г., Трофимова А.П. // Вестник практической психологии образования. 2025. Т. 22. № 1. С. 33-49. DOI: 10.17759/bppe.2025220104.

Моложавенко А.В. Супервизия во взаимодействии наставника с молодым педагогом-психологом как технология эффективной реализации обобщенных трудовых функций профессионального стандарта // Известия ВГПУ. 2020. №2 (145) С. 20-28.

Особенности профессиональной подготовки педагогов-психологов и социальных педагогов в России / Ульянина О.А., Тукфеева Ю.В., Семенова К.Г., Трофимова А.П. // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2025. № 1(21). С. 30-40. DOI 10.17853/2686-8970-2025-1-30-40.

Рубцов В.В., Забродин Ю.М., Леонова О.И. Апробация и применение профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»: итоги регионального опыта // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 1. С. 82-92. DOI: 10.17759/pse.2018230107.

Рубцов В.В., Леонова О.И. Психологическая служба образования в Российской Федерации сегодня: нерешенные проблемы и основные направления развития: доклад, представленный на Всероссийском съезде психологических служб в системе образования Российской Федерации // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 1. С. 5-13.

Савинков С.Н. Психологическая служба в образовании: учебник для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2025. 169 с.

Система оказания экстренной и кризисной психологической помощи участникам образовательных отношений: опыт специалистов Федерального координационного центра по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации / О.А. Ульянина, А.В. Ермолаева, Д.С. Волков [и др.] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 4. С. 140-151. DOI: 10.17759/bppe.2024210413.

Burns M.K. School Psychology Research: Combining Ecological Theory and Prevention Science // School Psychol. 2011. Rev. 40. P. 132-139. DOI: 10.1080/02796015.2011.12087732.

Implications for Educational Practice of the Science of Learning and Development / Darling-Hammond L., Flook L., Cook-Harvey C. M., Barron B., Osher D. // Applied Developmental Science. 2020. Vol. 24(2). P. 97-140. DOI:10.1080/10888691.2018.1537791.

Fenning P., Pearrow M., Politikos N. NASP 2020 Professional Practice Standards: Applications and Opportunities for School-Based Consultation // Journal of Educational and Psychological Consultation. 2023. V. 33. DOI: https://doi.org/10.1080/10474412.2022.2154675.

Gutkin T.B., Conoley J.C. Reconceptualizing School Psychology from a Service Delivery Perspective: Implications for Practice, Training, and Research // J. School Psychol. 1990. № 28. P. 203-223. DOI: 10.1016/0022-4405(90)90012-V.

Jin L., Taresh S., Duraipandi O. The Effectiveness of The Educational Psychology Report: an Exploratory Study Taking into Account the Perspectives of Stakeholders Across the Youth, Caregiver and Educational // Library Progress International. 2023. Vol.43. №.2. P. 929-934. URL: https://bpasjournals.com/library-science/index.php/journal/article/view/4184 (дата обращения 23.04.2025).

Measurement of the Effects of School Psychological Services: A Scoping Review / Müller B., Hagen A., Vannini N. Büttner G. // Front. Psychol. 2021. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.606228.

References

Dubrovina, I.V. (2024), "Psychological service on the way of its development", *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya*, 21(1), 14-26. DOI: 10.17759/bppe.2024210101. (In Russian).

Dubrovina, I.V. (2022), "Background of the development of the school psychological service (on the occasion of the 110th anniversary of the Psychological Institute of the Russian Academy of Sciences", *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya*, 19(1), 18-32. DOI: 10.17759/bppe.2022190102. (In Russian).

Tukfeeva, J.V., Knysheva, T.P., Trofimova, A.P., Sharapova, A.K. and Kurbanova, V.V. (2025), "Staffing of psychological and pedagogical support in the system of general education and secondary vocational education", *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya*, 17(1), 81-99. DOI: 10.17759/psyedu.2025170106. (In Russian).

Ulyanina, O.A., Tukfeeva, J.V., Semenova, K.G. and Trofimova, A.P. (2025), "Criteria for evaluating the effectiveness of psychological services in the system of general education and secondary vocational education", *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya*, 2025, 22(1), 33-49. DOI: 10.17759/bppe.2025220104 (In Russian)

Molozhavenko, A.V. (2020), "Supervision in the interaction of a mentor with a young teacher-psychologist as a technology for the effective implementation of generalized work functions of a professional standard", *Izvestiya VGPU,* 2(145), 20-28. (In Russian).

Ulyanina, O.A., Tukfeeva, J.V., Semenova, K.G. and Trofimova, A.P. (2025), "Features of professional training of teachers-psychologists and social educators in Russia", *Innovatsionnaya nauchnaya sovremennaya akademicheskaya issledovatelskaya traektoriya (INSAJT)*, 1(21), 30-40. DOI 10.17853/2686-8970-2025-1-30-40. (In Russian).

Rubtsov, V.V., Zabrodin, J.M. and Leonova, O.I. (2018), "Approbation and application of the professional standard "Teacher-psychologist (psychologist in the field of education)": results of the regional experience", *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 23(1), 8292. DOI: 10.17759/pse.2018230107. (In Russian).

Rubtsov, V.V. and Leonova, O.I. (2024), "Psychological Education Service in the Russian Federation today: unresolved problems and main directions of development: a report presented at the All-Russian Congress of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation", *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya*, 21(1), 5-13. (In Russian).

Savinkov, S.N. (2025), *Psikhologicheskaya sluzhba v obrazovanii: uchebnik dlya vuzov* [Psychological service in education: a textbook for universities], Izdatelstvo Yurait, Moscow, Russia.

Ulyanina, O.A., Ermolaeva, A.V., Volkov, D.S., Komolova, O.S. and Sokolova, E.E. (2024), "The system of providing emergency and crisis psychological assistance to participants in educational relations: the experience of specialists from the Federal Coordination Center for Psychological Services in the Education System of the Russian Federation", *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya*. T. 21. № 4. 140-151. DOI: 10.17759/bppe.2024210413. (In Russian).

Burns, M.K. (2011), "School Psychology Research: Combining Ecological Theory and Prevention Science", *School Psychol*, 40, 132-139. DOI: 10.1080/02796015.2011.12087732. (In UK).

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C. M., Barron, B. and Osher, D. (2020), "Implications for Educational Practice of the Science of Learning and Development", *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140. DOI:10.1080/10888691.2018.1537791. (In UK.)

Fenning, P., Pearrow, M. and Politikos, N. (2023), "NASP 2020 Professional Practice Standards: Applications and Opportunities for School-Based Consultation", *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 33. DOI: 10.1080/10474412.2022.2154675. (In UK).

Gutkin, T.B. and Conoley, J.C. (1990), "Reconceptualizing School Psychology from a Service Delivery Perspective: Implications for Practice, Training, and Research", *School Psychol*, 28, 203-223. DOI: 10.1016/0022-4405(90)90012-V. (In UK).

Jin, L., Taresh, S. and Duraipandi, O. (2023), "The Effectiveness of The Educational Psychology Report: an Exploratory Study Taking into Account the Perspectives of Stakeholders Across the Youth, Caregiver and Educational", *Library Progress International*, 43(2), 929-934. (In UK).

Müller, B., Hagen, A., Vannini, N. and Büttner, G. (2021), "Measurement of the Effects of

School Psychological Services: A Scoping Review", *Front. Psychol.* DOI: 10.3389/fpsyg.2021.606228. (In UK).

Информация о конфликте интересов: авторы не имеют конфликта интересов для декларации.
Conflicts of Interest: the authors have no conflict of interests to declare.

Данные авторов:
Ульянина Ольга Александровна, доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, руководитель Федерального координационного центра по обеспечению развития психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет.
Юрчук Ольга Леонидовна, кандидат психологических наук, заместитель руководителя Федерального координационного центра по обеспечению развития психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет.
Тукфеева Юлия Владимировна, кандидат педагогических наук, начальник отдела координационной и мониторинговой деятельности Федерального координационного центра по обеспечению развития психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет.
Трофимова Анастасия Павловна, аналитик отдела координационной и мониторинговой деятельности Федерального координационного центра по обеспечению развития психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет.
Розвезева Анастасия Кирилловна, педагог-психолог отдела координационной и мониторинговой деятельности Федерального координационного центра по обеспечению развития психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет.
About the authors:
Olga A. Ulyanina, D.Sc. (Psychology), Corresponding Member of the RAE, Head of the Federal Coordination Center for the Development of Psychological and Pedagogical Assistance in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education.
Olga L. Yurchuk, PhD in Psychology, Deputy Head of the Federal Coordination Center for the Development of Psychological and Pedagogical Assistance in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education.
Yulia V. Tukfeeva, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Coordination and Monitoring Activities, Federal Coordination Center for the Development of Psychological and Pedagogical Assistance in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education.
Anastasia P. Trofimova, Analyst of the Department of Coordination and Monitoring Activities, Federal Coordination Center for the Development of Psychological and Pedagogical Assistance in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education.
Anastasia K. Rozvezeva, Teacher-Psychologist of the Department of Coordination and Monitoring Activities, Federal Coordination Center for the Development of Psychological and Pedagogical Assistance in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education.

Заявленный вклад авторов:
Ульянина Ольга Александровна. Вклад автора: концептуализация, руководство исследованием, администрирование проекта.
Юрчук Ольга Леонидовна. Вклад автора: концептуализация, администрирование проекта, методология.
Тукфеева Юлия Владимировна. Вклад автора: методология, проведение исследования, создание рукописи и ее редактирование.
Трофимова Анастасия Павловна. Вклад автора: проведение исследования, администрирование данных, создание рукописи и ее редактирование.
Розвезева Анастасия Кирилловна. Вклад автора: методология, проведение исследования, формальный анализ.

Contribution of the authors:
Olga Alexandrovna Ulyanina. The author's contribution: conceptualization, research management, project administration.
Olga Leonidovna Yurchuk. The author's contribution: conceptualization, project administration, methodology.
Yulia Vladimirovna Tukfeeva. The author's contribution: methodology, conducting research, manuscript creation and editing.
Anastasia Pavlovna Trofimova. The author's contribution: conducting research, data administration, manuscript creation and editing.
Anastasia Kirillovna Rozvezeva. The author's contribution: methodology, conducting research, formal analysis.

(cc) BY

Оригинальное исследование

УДК 316.6

DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-3-0-9

Ремизова С.В.

Стратегии адаптации и типы идентичности иностранных студентов высших учебных заведений

Институт международных связей
ул. Отто Шмидта, д. 58, г. Екатеринбург, 620144, Россия
svetlana_remizova@yahoo.com

Статья поступила 07 апреля 2025; принята 17 сентября 2025;
опубликована 30 сентября 2025

Аннотация. *Введение.* Российская Федерация, являясь активным участником международного рынка образовательных услуг, принимает иностранных студентов на обучение. При этом тип этнической идентичности выступает в качестве ключевых личностных детерминант и является одним из факторов адаптации к новой этнокультурной среде. *Цель работы* – выявить и сравнить стратегии аккультурации, трудности адаптации, а также типы этнической идентичности студентов-мигрантов, обучающихся в вузах г. Екатеринбурга. *Материалы и методы.* В практическом исследовании принял участие 71 студент (43 студента первого курса и 28 студентов 4-6 курсов) из Ливана, Индии, Китая, Перу, Судана, Йемена, Зимбабве и Марокко. Исследование проводилось на базе Уральского государственного медицинского университета, Уральского государственного горного университета, Уральского государственного юридического университета, г. Екатеринбург. Методы исследования включали анкетирование, тестирование и опрос. Для определения уровня самооценки применялся тест М. Розенберга, для выявления стратегии аккультурации использовался опросник Дж. Берри. Тип этнической идентичности определялся посредством опросника Г.У. Солдатовой, С.В. Рыжовой. Статистическая обработка результатов проводилась с помощью программы StatTech v. 4.7.1 (ООО «Статтех», Россия). *Результаты.* Иностранные студенты, обучающиеся на первых курсах екатеринбургских вузов, испытывают трудности с общением с противоположным полом, обретением друзей, поиском и покупкой любимых продуктов. Большинство студентов-мигрантов прибегают к стратегии интеграции, что позволяет им наиболее эффективно адаптироваться в новой среде. *Заключение.* Выявленные средние значения типов этнической идентичности позволяют сделать вывод, что доминирующими характеристиками этнической идентичности являются «норма» и «этническая индифферентность».
Ключевые слова: иностранный студент; студент-мигрант; этническая идентичность; стратегия адаптации; трансформация идентичности; этнокультурные реалии; трудности адаптации

Информация для цитирования: Ремизова С.В. Стратегии адаптации и типы идентичности иностранных студентов высших учебных заведений // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2025. Т.11. №3. С. 119-130. DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-3-0-9.

S.V. Remizova

Adaptation strategies and identity types among university foreign students

Institute of International Relations,
58 Otto Shmidt Str., Yekaterinburg, 620144, Russia
svetlana_remizova@yahoo.com

Received on April 07, 2025; accepted on September 17, 2025;
published on September 30, 2025

Abstract. *Introduction.* The Russian Federation is an active participant in the international market for educational services and enrolls foreign students at its universities. A type of ethnic identity serves as a crucial personal determinant and makes a considerable impact on adaptation of the students to a new ethnocultural setting. *The purpose.* To identify and compare the acculturation strategies, adaptation challenges, and types of ethnic identity among foreign students enrolled in universities of Yekaterinburg, Russia. *Materials and methods.* The study examines 71 participants (43 first-year students and 28 students in their fourth to sixth years) from Lebanon, India, China, Peru, Sudan, Yemen, Zimbabwe, and Morocco. The study was conducted at three universities in Yekaterinburg, Russia: Ural State Medical University, Ural State Mining University, and Ural State Law University. The study methods employed questionnaires, tests, and surveys. The Rosenberg Self-Esteem Scale was utilized to assess the level of self-esteem; John Berry's Acculturation Questionnaire was used to identify acculturation strategies. The type of ethnic identity was determined using the survey developed by G. Soldatova and S. Ryzhova. Statistical analysis of the results was performed using StatTech 4.7.1 (OOO StatTech, Russia). *Results and discussion.* The findings of the study indicate that foreign students enrolled in the first year in the universities of Yekaterinburg encounter significant challenges when communicating with members of the opposite sex, making friends, and locating and purchasing their favorite products. A majority of foreign students employ integration strategies, which facilitate their adaptation to the new ethnocultural reality most effectively. *Conclusion.* According to the identified average values of ethnic identity types, the dominant characteristics of ethnic identity include “norm” and “ethnic indifference”.
Keywords: foreign student; migrant student; ethnic identity; adaptation strategy; identity transformation; ethnocultural realities; adaptation challenges

Information for citation: Remizova, S.V. (2025), “Adaptation strategies and identity types among university foreign students”, *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 11 (3), 119-130, DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-3-0-9.

Введение (Introduction). В современном мире с его многогранной политической и социально-экономической ситуацией вопросы этнической идентичности обретают особую актуальность. Специалистами в области психологии и гуманитарных наук этническая идентичность понимается как «осознание своей принадлежности к этнической общности» (Хотинец, 2002: 32–33), «как переживания отношений Я и этнической среды – своего тождества с одной этнической общностью и отделения от других» (Стефаненко, 2009: 15).

Российская Федерация, являясь активным участником международного рынка образовательных услуг, принимает на обучение иностранных студентов. Образовательная среда вуза носит характер межкультурного взаимодействия, в котором «в качестве личностных детерминант выступают тип этнической идентичности и этническая толерантность» (Цветкова, Эгамбердиева, 2022: 82). Студенты в процессе адаптации взаимодействуют со средой, проживая личностные трансформации, в том числе связанные с идентификацией. Ряд авторов указывают на дуальный характер социализации, как процесса влияния социальной среды на человека, с одной стороны (Баляев, Гаранина, Никишов, Никишова, 2023), и как результата социального формирования личности, с другой (Цветкова, Эгамбердиева, 2022) (Шляпников, 2022).

Педагоги, психологи, ученые активно изучают особенности социальной и личной идентичности иностранных студентов в конкретных вузах России (Боброва, Дранишников, 2020), (Бохан, Шабаловская, Бородич, Терехина, Ульянич, 2019), (Вишневская, 2020), (Воеводин, Пешковская, Галкин, Белокрылов, 2020), (Волков, Курбатов, Гаврилов, 2023), (Дмитриенко, Коваленко, Васильева, Абрамова, 2020), (Романовская, Ильина, 2019) и др. Несмотря на то, что Екатеринбургские вузы востребованы среди студентов-мигрантов, в последние годы появились лишь отдельные исследования по вопросам адаптации и трансформации этнической и культурной идентичности иностранных студентов в ходе их обучения в вузах города, образовательная среда которых является поликультурной (Айбазова, 2022), (Арзуманян, Голубева, 2018), (Воробьева, Жданова, Кривощекова, 2015).

Единого определения понятия «адаптация» не существует, ее трактуют как процесс и как способ реагирования, как состояние и как результат приспособления своего поведения к нормам среды. В классификациях И.О. Кривцовой и А.Э. Шаповаловой отражены социокультурные, учебно-познавательные и психофизиологические факторы адаптации (Шаповалова, 2022: 126). Г.П. Иванова, Н.Н. Ширкова, О.К. Логвинова в качестве параметров, влияющих на эффективность адаптации, рассматривают макросоциальные воздействия; мировоззренческие и культурные особенности; а также индивидуальные параметры (Иванова, Ширкова, Логвинова, 2022).

Если студент испытывает трудности с адаптацией, у него могут возникнуть трудности с учебой, академические задолженности, тревожность, психосоматические проблемы. Сложности адаптации могут возникать в силу коммуникативных неудач, языкового барьера, влияния социальных и культурных стереотипов (Зимина, Нохрина, 2020: 232-236). Исследование, проведенное на базе Северо-Кавказской государственной академии (СКГА), показало, что иностранные студенты чаще всего испытывают следующие трудности в процессе адаптации: языковые трудности в общении, психологическую неуверенность, новыми методами обучения (Айбазова, 2022). Согласно опросу иностранных студентов Уральского федерального университета, наиболее проблемными являются адаптация к быту и климатическим условиям региона (Арзуманян, Голубева, 2018).

В процессе адаптации к новым этнокультурным реалиям возникают новые социальные контакты, усваиваются новые социальные и культурные нормы, новый язык, что способствует трансформации идентичности. Э. Эриксон трактовал идентичность как субъективное ощущение тождества и целостности своей личности, которое возникает внезапно, стихийно в виде открытия своей сущности. Более того, идентичность является следствием осознания своей принадлежности к конкретной группе как отличной от других

групп (Эриксон, 1996). При изучении современных представлений об идентичности Л.Б. Шнейдер отмечает три главных аспекта рассмотрения данного понятия: идентичность как целостность личности; идентичность как соответствие человека группе, этносу или другим категориям; а также идентичность как самость, подлинность личности (Шнейдер, 2000: 5). В настоящем исследовании изучался процесс трансформации этнической идентичности студентов-мигрантов. К этнической идентичности Г.У. Солдатова относит этническое самосознание, в том числе этнические установки и ценности, которые формируются при отождествлении личности с этносом, при отделении своей этнической группы от других, при осознании своего отношения к своему этносу и к другим (Солдатова, 1998: 43). В исследовании Воробьевой И.В., Ждановой Н.Е. и Кривощековой М.С. позитивная этническая идентичность была отмечена среди 47,3% иностранных студентов, этноэгоизм – 36,6%, этноизоляционизм – 20,0% и этнофанатизм – у 28,3% иностранных студентов (Воробьева, Жданова, Кривощекова, 2015).

Формирование идентичности происходит под влиянием социальной среды, культуры, общественных норм и стереотипов, поэтому при попадании человека в новую среду, а в нашем случае, в новую страну, происходит его аккультурация и его идентичность подвергается трансформации. Под аккультурацией Р. Рэдфильд, Р. Линтон и М. Герсковиц понимают смену культуры, происходящую в процессе постоянного прямого контакта между двумя различными культурными группами (Redfield, Linton, Herskovits, 1936). Изучение особенностей характеристик социальной и личной идентификации иностранных студентов и их динамики важно в теоретическом и практическом аспектах, поскольку позволяет глубже понять «процесс встречного движения культур принимающего общества и культур мигрантов, гибридное смешение культурных норм и ценностей» (Волков, Курбатов, Гаврилов, 2023: 156), а также определить оптимальные шаги со стороны вуза по созданию условий, способствующих успешной адаптации иностранных студентов.

Согласно гипотезе исследования, существуют особенности стратегии аккультурации, трудностей адаптации и этнической идентичности у иностранных студентов первых и старших курсов обучения.

Целью работы является выявление и сравнение особенностей стратегии аккультурации, трудностей адаптации, а также типов этнической идентичности студентов-мигрантов, обучающихся на начальном и старших курсах вузов г. Екатеринбурга.

Исходя из цели исследования, решались следующие задачи:

− выявить специфику трудностей социокультурной адаптации в группах сравнения;

− сопоставить стратегии аккультурации иностранных студентов екатеринбургских вузов;

− сравнить тип этнической идентичности с выбором стратегии аккультурации, уровнем самооценки, количеством месяцев пребывания в России, полом, национальностью, количеством языков, которыми владеет респондент, уровнем владения русского языка;

− сопоставить выраженность изучаемых параметров с такими характеристиками респондентов, как пол, возраст, курс обучения, срок пребывания в России, национальность, количество друзей.

Материалы и методы (Materials and methods). Авторами статьи было проведено практическое исследование связи типа этнической идентичности и характера адаптации иностранных студентов г. Екатеринбурга, в котором принял участие 71 студент, приехавший на учебу в Россию из Ливана, Индии, Китая, Перу, Судана,

Йемена, Зимбабве и Марокко. Исследование проводилось на базе Уральского государственного медицинского университета, Уральского государственного горного университета, Уральского государственного юридического университета, г. Екатеринбург, Россия. Среди участников были 43 студента первого курса и 28 студентов 4-6 курсов.

В контексте изучения адаптации иностранных студентов к новой культурной среде и оценке результатов «процесса усвоения ими знаний и навыков, необходимых для жизни в чужой культуре» (Berry, 1980: 150) был выбран «Опросник стратегий аккультурации» Дж. Берри (The Acculturation Attitudes, MIRIPS, J. Berry). Опросник направлен на выявление доминирующей стратегии аккультурации по следующим шкалам: ассимиляция, интеграция, сепарация, маргинализация (Berry, 2006: 9-25).

Включение теста М. Розенберга и «Опросника трудностей социокультурной адаптации» Дж. Берри в линейку методик объясняется стремлением выявить самооценку иностранных студентов по успешности/трудностям протекания процесса их адаптации к обучению и жизни в России.

Для определения особенностей этнического самосознания респондентов был использован опросник «Типы этнической идентичности» (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова). Опросник позволяет выявить типы этнической идентичности в соответствии с шестью шкалами: этнонигилизм, этническая индифферентность, позитивная этническая идентичность, этноэгоизм, этноизоляционизм, этнофанатизм.

Для выполнения статистической обработки данных была применена программа StatTech v. 4.7.1 (ООО «Статтех», Россия). Количественный анализ был основан на критерии Шапиро-Уилка. Мерой репрезентативности считались границы 95% доверительного интервала. Сравнение двух групп по количественному показателю выполнялось посредством t-критерия Стьюдента или U-критерия Манна-Уитни. Корреляционная связь между двумя количественными показателями оценивались с помощью коэффициента Спирмена. Различия считались статистически значимыми при $p<0,05$.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Участникам исследования предлагалось пройти «Опросник трудностей социокультурной адаптации Дж. Берри». В опроснике приводится 20 вариантов трудностей, которые могут возникнуть в процессе адаптации к жизни и обучению в новой культуре.

Наибольшие трудности вызывают у иностранных студентов-первокурсников следующие сферы деятельности: взаимоотношения с противоположным полом (54,8%), поиск и покупка любимых продуктов (51,2%), формирование дружеских отношений (51,2%) тогда как студентам-старшекурсникам самым сложным кажется поиск жилья, формирование взаимоотношений с противоположным полом и особенности климата (21%). В целом, личностная оценка уровня трудностей значительно ниже у студентов 4-6 курсов по сравнению со студентами 1 курса (16,5% и 38,77%, соответственно).

При этом виды трудностей адаптации можно условно разделить на бытовые, социальные, культурные и межличностные. К бытовым относятся трудности, связанные с покупкой продуктов, пользованием транспортом, нахождением жилья, ориентированием на местности, климатом и темпом жизни. Социальные трудности включают сложности со следованием правилам, соблюдением распоряжений, общением с представителями власти, возможностями соблюдать свою религию. К культурным трудностям относятся трудности, связанные с пониманием юмора, этических и культурных различий. Межличностные трудности включают

сложности с формированием дружеских и романтических отношений, посещением общественных мероприятий, способностью добиться понимания, готовностью говорить о себе, подержанием отношений в семье, общением с людьми разных национальностей. Согласно данной классификации, наибольшие трудности у студентов 1 курса вызывают межличностные трудности, тогда как студенты старших курсов преимущественно испытывают сложности бытового характера. Таким образом, проведенное эмпирическое исследование дополняет данные предыдущих исследований, в которых среди трудностей адаптации преимущественно отмечались бытовые трудности, сложности адаптации к климатическим условиям и языковой барьер (Айбазова 2022; Арзуманян, Голубева, 2018). В настоящей работе среди наиболее выраженных трудностей также выявлены проблемы, связанные с формированием и поддержанием межличностных отношений.

Согласно результатам корреляционного анализа взаимосвязи межличностных трудностей и курса обучения, была обнаружена умеренная обратная связь (-0,304 при p=0,109); взаимосвязи межличностных трудностей и количества месяцев пребывания в России была установлена умеренная связь (-0,432 при p=0,019*); умеренная обратная связь между межличностными трудностями и количеством друзей в России (-0,317 при p=0,094).

Примечательным является тот факт, что при оценке связи трудности находить жилье и трудности посещать общественные мероприятия была установлена заметная прямая связь (0,548 при p = 0,002*). Что может послужить убедительной рекомендацией для центров работы с иностранными студентами к организации общественных мероприятий.

В ходе исследования были выявлены предпочитаемые иностранными студентами стратегии аккультурации. Сравнительная таблица результатов отражает стратегии аккультурации иностранных студентов 1 курса и 4-6 курсов екатеринбургских вузов (табл. 1).

Таблица 1

Предпочитаемые стратегии аккультурации (%)

Table 1

Preferred acculturation strategies (%)

Шкала	Студенты 1 курса		Студенты 4-6 курсов	
	Среднее значение по шкале	Общее кол-во баллов	Среднее значение по шкале	Общее кол-во баллов
Сепарация	2,05	349	2,19	243
Ассимиляция	2,49	429	2,46	276
Интеграция	4,60	772	4,38	316
Маргинализация	1,95	333	1,96	220

В целом для респондентов обеих групп характерна стратегия интеграции (среднее значение по шкале у студентов 1 курса составляет 4,6; у студентов 4-6 курсов 4,38), и в значительно меньшей степени ассимиляции, сепарации и маргинализации (2,49/2,46; 2,05/2,19 и 1,95/1,96, соответственно).

При оценке связи количества месяцев пребывания в России и шкалы сепарации была установлена умеренная прямая связь (0,322 при p=0,083). При оценке шкалы

маргинализации в зависимости от пола, были выявлены существенные различия (p=0,010) *(используемый метод: t-критерий Стьюдента)*. Шкала Маргинализации является статистически значимым предиктором пола (AUC=0,817; 95% ДИ: 0,665–0,970, p=0,006). При оценке связи этнической индифферентности и шкалы ассимиляции была установлена умеренная обратная связь (-0,343 при p=0,063).

Следует отметить, что степень выраженности этнической идентичности иностранных студентов влияет на выбор ими стратегии аккультурации. При сильной выраженности этнической идентичности студенты-мигранты чаще выбирают сепарацию (Samnani, Boekhorst, Harrison, 2012: 323-335), тогда как при слабой этнической идентичности иностранные студенты склонны придерживаться стратегии ассимиляции (Лепшокова, 2012: 107-111). Однако, особенности выбора стратегии аккультурации в каждом отдельном случае также будут зависеть от влияния дополнительных факторов (Samnani, Boekhorst, Harrison, 2012: 323-335). Согласно исследованиям российских и зарубежных авторов, стратегия интеграции имеет наибольший адаптивный потенциал, способствуя уменьшению культурного шока и поддержанию позитивной самоидентификации мигрантов. Результаты исследования типов этнической идентичности иностранных студентов, учащихся в учебных заведениях г. Екатеринбурга приводятся в табл. 2.

Таблица 2

Тип этнической идентичности иностранных студентов, обучающихся в вузах г. Екатеринбурга

Table 2

Ethnic identity of international students who study at the universities of Yekaterinburg, Russia

Тип этнической идентичности	Студенты 1 курса		Студенты 4–6 курсов	
	Общее кол-во выборов	% от общего кол-ва респондентов	Общее кол-во выборов	% от общего кол-ва респондентов
Позитивная ЭИ (норма)	152	70,7	48	64,0
Этническая индифферентность	74	34,4	25	33,3
Этнонигилизм	5	2,3	6	8,0
Этноэгоизм	3	1,4	1	1,3
Этноизоляционизм	9	4,2	5	6,7
Этнофанатизм	23	10,7	10	13,3

Выявленные средние значения типов этнической идентичности позволяют сделать вывод, что доминирующими характеристиками этнической идентичности являются «норма» и «этническая индифферентность». Статистический анализ выраженности показателей по критерию Манна-Уитни показал весьма высокую степень показателя «Позитивная этническая идентичность» (1,000 при p<0,001*) и заметную степень показателя «Этническая индифферентность» (0,503 при p=0,005*).

Позитивная этническая идентичность свойственна 70,7% опрошенных студентов

1 курса и 64% студентов старших курсов, что свидетельствует о существовании баланса толерантности в отношении к собственной и другим этническим группам. Для 34,4% студентов 1 курса и 33,3% студентов старших курсов характерна этническая индифферентность, свидетельствующая о неактуальности этничности для респондентов. Полученные результаты частично подтверждают данные других исследований, также демонстрирующих доминирование позитивной этнической идентичности (нормы) у иностранных студентов (Воробьева, Жданова, Кривощекова, 2015). Однако, в настоящей работе были получены относительно высокие показатели этнической индифферентности у иностранных студентов, что, возможно, является отражением работы ВУЗа по адаптации студентов-мигрантов и ростом уровня этнической толерантности среди молодежи.

Заключение (Conclusion). Гипотеза о существовании особенностей стратегии аккультурации, трудностей адаптации и этнической идентичности у иностранных студентов первых и старших курсов обучения подтвердилась. Согласно результатам исследования, иностранные студенты, обучающиеся на первых курсах екатеринбургских вузов, испытывают трудности с общением с противоположным полом, обретением друзей, поиском и покупкой любимых продуктов. Около 51% из них отмечают эти трудности как «серьезные». Что касается иностранных студентов старших курсов, то лишь 21% из них считают «серьезными» трудности, связанные с климатом, поиском жилья и общением с противоположным полом. В процессе адаптации большинство студентов-мигрантов прибегают к стратегии интеграции, что позволяет им наиболее эффективно адаптироваться в новой среде. Согласно результатам исследования, у более половины студентов отмечается позитивная этническая идентичность, а у студентов старших куров наблюдается более высокий показатель этнической индифферентности, по сравнению со студентами-первокурсниками.

В дополнение к имеющимся работам, в настоящем исследовании показана связь между типом этнической идентичности и стратегией аккультурации иностранных студентов. Было выявлено, что при этнической индифферентности реже всего применяется стратегия ассимиляции, а при позитивной этнической идентичности наиболее часто встречающейся стратегией аккультурации является интеграция.

Опираясь на данное исследование, можно предположить, что перспективными направлениями психологической помощи иностранным студентам, являются тренинги межличностного общения, повышения самооценки, а также лингвокультурные практикумы и семинары по страноведению. Что касается трудностей адаптации к непривычным продуктам и климату, то данные сферы скорее относятся к физиологической адаптации, процесс которой протекает естественным образом, и не требует психологического надзора.

Проведенное исследование не формирует исчерпывающую картину относительно процессов адаптации и типов этнической идентичности иностранных студентов, учащихся в вузах г. Екатеринбурга. Для более детального изучения данной области потребуется расширение выборки, проведение кросс-культурного анализа, а также исследование адаптации и этнической идентичности в динамике.

Список литературы

Айбазова М.Ю. Социокультурная адаптация иностранных студентов к условиям обучения в российских вузах // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2022. № 1 (34). С. 117-121. DOI: 10.36809/2309-9380-2022-34-117-121.

Боброва Т.В., Дранишников С.А. Развитие идентичности и толерантности личности иностранных студентов в условиях

образовательного процесса // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2020. Т. 4. № 3. С. 187-197. DOI: 10.21603/2542-1840-2020-4-3-187-197.

Вишневская М.Н. Особенности адаптации иностранных студентов к процессу обучения в российском вузе // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8. № 2. DOI: 10.15862/63PSMN220.

Волков Ю.Г., Курбатов В.И., Гаврилов В.С. Формирование средовой идентичности учебных мигрантов в российских вузах // Социология. 2023. № 4. С. 156-164. DOI: 10.24412/1812-9226-2023-4-156-164.

Воробьева И.В., Жданова Н.Е., Кривощекова Н.С. Специфика эмпатии иностранных студентов и ее роль в типе этнической идентичности личности // Педагогическое образование в России. 2015. № 11. С. 83-88. URL: https://journals.uspu.ru/attachments/article/1087/14.pdf (дата обращения: 26.06.2025).

Зимина Е.И., Нохрина В.А. Примеры коммуникативных неудач, возникающих при межкультурном взаимодействии между студентами и преподавателями // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы: материалы XI Всерос. науч.-практ. конф. Тамбов: 2020. С. 232-236.

Иванова Г.П., Ширкова Н.Н., Логвинова О.К. Иностранный студент в российском вузе: монография. Москва: РУСАЙНС. 2022. 138 с.

Левичева Е.В., Лебедева О.А. Иностранный студент как феномен современного образовательного пространства // Современные наукоемкие технологии. 2017. № 5. С. 118-122.

Лепшокова З.Х. Взаимосвязь характеристик этнической и гражданской идентичности с аккультурационными стратегиями мигрантов // Теоретические проблемы этнической и кросскультурной психологии / Под общ. ред. В.В. Гриценко. Смоленск: Маджента. 2012. Т. 2(3), С. 107-111.

Личностные особенности русских студентов с различными типами этнической идентичности / Баляев С.И., Гаранина Ж.Г., Никишов С.Н., Никишова И.С. // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. 2023. Т. 23, № 4. С. 467-483. DOI: 10.15507/2078-9823.064.023.202304.467-483.

Особенности личностной и этнической идентичности студентов в аспекте кросскультурного сравнения / Бохан Т.Г., Шабаловская М.В., Бородич Ю.В., Терехина О.В., Ульянич А.Л. // Вестник Кемеровского государственного университета. 2019. Т. 21. № 4. С. 962-973. DOI: 10.21603/2078-8975-2019-21-4-962-973.

Романовская О.Е., Ильина Д.М. Социокультурная адаптация иностранных студентов в российском вузе в контексте академической мобильности // Поволжский педагогический поиск. 2019. № 2. С. 62-68. DOI: 10.33065/2307-1052-2019-2-28-62-68.

Рыкова С.А., Киришева И.Е. Социально-культурные и личностные особенности социализации иностранных студентов (на примере китайских студентов Владивостокского государственного университета экономики и сервиса) // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 1. С. 402-410.

Смирнова Е.С. Этническая идентичность и толерантность иностранных курсантов в политкультурной среде военного вуза // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28. № 3. С. 35-44. DOI: https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-35-44.

Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. Москва. 1998. 389 с.

Социальная адаптация и психическое здоровье студентов-мигрантов в Сибири / Воеводин И.В., Пешковская А.Г., Галкин С.А., Белокрылов И.И. // Социологические исследования. 2020. № 11. С. 157-161. DOI: 10.31857/S013216250010306-9.

Социокультурная адаптация иностранных студентов в образовательной среде университетов Томска / Дмитриенко Н.А., Коваленко Н.С., Васильева С.Л., Абрамова А.А. // Профессиональное образование в России. 2020. № 4. С. 100-105. DOI: 10.26170/po20-04-12.

Социально-психологические факторы формирования поликультурной идентичности иностранных студентов / Ларионова А.В., Ливенцова Е.Ю., Фахретдинова А.П., Костюкова Т.А. // Психология и Психотехника. 2020. № 4. С. 78-88. DOI: 10.7256/2454-0722.2020.4.34672.

Стефаненко Т.Г. Этническая идентичность: от этнологии к социальной психологии // Вестник Московского

университета. Серия 14. Психология. 2009. № 2. С. 3-17.

Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса [пер. с англ. А.А. Анистратенко, И. Знаешевой]. Москва: Эксмо. 2018. 251 с.

Хотинец В.Ю. Этническая идентичность и толерантность. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета. 2002. 124 с.

Цветкова Н.А., Эгамбердиева Е.В. Взаимосвязь этнической идентичности, толерантности и авторитарности у студентов, обучающихся в условиях межкультурного взаимодействия // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2022. № 1. С. 81-99. DOI: 10.18384/2310-7235-2022-1-81-99.

Шаповалова А.Э. Социокультурная адаптация иностранных студентов: особенности, проблемы, виды и формы работы // Международный научно-исследовательский журнал. 2022. № 12 (126). С.1-4. DOI: 10.23670/IRJ.2022.126.59.

Шляпников В.Н. Связь особенностей этнической идентичности и условий жизни и состояния волевой регуляции у тувинцев // Экспериментальная психология. 2022. Т. 15. № 4. С. 99-111. DOI: 10.17759/exppsy.2022150406.

Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: монография. Москва: МОСУ. 2001. 272 с.

Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. Москва: Прогресс. 1996. 340 с.

Berry J.W. Acculturation as varieties of adaptation // Boulder: Westview Press. 1980. No. 3. P. 9-25.

Berry J.W. Contexts of Acculturation // The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology. Cambridge: Cambridge University Press. 2006. P. 27-42.

Biserova G.K., Shagivaleeva G.R. Socio-psychological adaptation of international students to learning and professional activities // Space and Culture, India. 2019. Vol. 6. No. 5. P. 99-114. DOI 10.20896/saci.v6i5.411.

Redfield R., Linton R., Herskovits M.H. Memorandum on the study of acculturation // American Anthropologist. 1936. No. 38. P. 149-152.

Samnani A.K., Boekhorst J.A., Harrison J.A. Acculturation Strategy and Individual Outcomes: Cultural Diversity Implications for Human Resource Management // Human Resource Management Review. 2012. Vol. 22. No. 4. P. 323-335. https://doi.org/10.1016/J.HRMR.2012.04.001.

Prasetyawati W., Marella B. Adjustment to college work and its relationship with psychological distress in international students at the university of Indonesia // Jurnal Psikologi. 2020. Vol. 19. No. 3. P. 286-296. https://doi.org/10.14710/jp.19.3.286-296.

Wilczewski M., Wang R., Du J. et al. Cultural novelty and international students' experience: a five-country study // High Educ. 2023. Vol. 86. P. 1107-1128. DOI: 10.1007/s10734-022-00964-z.

Yılmaz K., Temizkan V. The Effects of Educational Service Quality and Socio-Cultural Adaptation Difficulties on International Students' Higher Education Satisfaction // SAGE Open. 2022. Vol. 12. No. 1. P. 1-18. DOI: 10.1177/21582440221078316.

References

Aibazova, M.Yu. (2022), "Sociocultural adaptation of international students to the educational environment in Russian Higher Educational Institutions", *Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian Studies*, 1 (34), 117-121. DOI: 10.36809/2309-9380-2022-34-117-121. (In Russian).

Balyaev, S.I., Garanina, Zh.G., Nikishov, S.N. and Nikishova, I.S. (2023), "Personal characteristics of Russian students with different types of ethnic identity", *Humanitarian: Current Issues in Humanities and Education*, 23 (4), 467-483. DOI: 10.15507/2078-9823.064.023.202304.467-483. (In Russian).

Bobrova, T.V. and Dranishnikov, S.A. (2020), "Development of identity and tolerance in the personality of international students within the educational process", *Bulletin of Kemerovo State University: Humanities and Social Sciences*, 4 (3), 187-197. DOI: 10.21603/2542-1840-2020-4-3-187-197. (In Russian).

Bokhan, T.G., Shabalovskaya, M.V., Borodich, Y.V., Terekhina, O.V. and Ulyanich, A.L. (2019), "Features of personal and ethnic identity of students in the context of cross-cultural comparison", *Bulletin of Kemerovo State University*, 21 (4), 962-973. DOI: 10.21603/2078-8975-2019-21-4-962-973. (In Russian).

Vishnevskaya, M.N. (2020), "Peculiarities of foreign students' adaptation to the educational process in Russian Higher Education Institutions", *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2. DOI: 10.15862/63PSMN220. (In Russian).

Voevodin, I.V., Peshkovskaya, A.G., Galkin, S.A. and Belokrylov, I.I. (2020), "Social adaptation and mental health of migrant students in Siberia", *Sociological Studies*, 11, 157-161. DOI: 10.31857/S013216250010306-9. (In Russian).

Volkov, Y.G., Kurbatov, V.I. and Gavrilov, V.S. (2023), "Formation of environmental identity among academic migrants in Russian Higher Education Institutions", *Sociology*, 4, 156-164. DOI: 10.24412/1812-9226-2023-4-156-164. (In Russian).

Vorobyeva, I.V., Zhdanova, N.E. and Krivoshchekova, N.S. (2015), "Specificity of empathy among foreign students and its role in the type of ethnic identity of the individual", *Pedagogical Education in Russia*, 10. URL: https://journals.uspu.ru/attachments/article/1087/14.pdf. (In Russian).

Dmitrienko, N.A., Kovalenko, N.S., Vasilieva, S.L. and Abramova, A.A. (2020), "Sociocultural adaptation of international students in the educational environment of Tomsk universities", *Professional Education in Russia*, 4, 100-105. DOI: 10.26170/po20-04-12. (In Russian).

Zimina, E.I. and Nokhina, V.A. (2020), "Examples of communication failures arising in cross-cultural interactions between students and faculty", Higher Education Instructor: Traditions, Problems, Perspectives, *Proceedings of the XI All-Russian Scientific and Practical Conference*, Tambov, 232-236. (In Russian).

Ivanova, G.P. Shirkova, N.N. and Logvinova, O.K. (2022), "International student in a Russian Higher Educational Institution", RUSAINES, Moscow, Russia.

Levicheva, E.V. and Lebedeva, O.A. (2017), "Foreign student as a phenomenon of the modern educational space", *Modern Science-Intensive Technologies*, 5, 118-122. (In Russian).

Lepshokova, Z.H. (2012), "Relationship between characteristics of ethnic and civic identity and the acculturation strategies of migrants" in V.V. Gritsenko (ed.), *Theoretical Problems of Ethnic and Cross-Cultural Psychology*, 2(3), 107-111. (In Russian).

Romanovskaya, O.E. and Ilina, D.M. (2019), "Socio-cultural adaptation of foreign students in a Russian higher educational institution in the context of academic mobility", *Volga Pedagogical Search*, 2, 62-68. DOI: 10.33065/2307-1052-2019-2-28-62-68. (In Russian).

Rykova, S.A. and Kirisheva, I.E. (2013), "Socio-cultural and personal characteristics of the socialization of foreign students (based on the example of Chinese students, Vladivostok State University of Economics and Service", *Aktualniye problemy nauki i obrazovaniya*, 1, 402-410. (In Russian).

Smirnova, E.S. (2022), "Ethnic identity and the tolerance of foreign cadets in the political-cultural environment of a military university", *Bulletin of Kostroma State University. Pedagogy, Psychology, Sociokinetics*, 28 (3), 35-44. DOI: 10.34216/2073-1426-2022-28-3-35-44. (In Russian).

Soldatova, G.U. (1998), *Psikholoiya mezhetnitcheskoy napryazhennosti* [The Psychology of Interethnic Tension], Moscow, Russia.

Stefanenko, T.G. (2009), "Ethnic identity: from ethnology to social psychology", *Bulletin of Moscow University*, 14 (2), 3-17. (In Russian).

Festinger, L.A. (2018), *Teoriya kognitivnogo dissonansa* [Theory of cognitive dissonance], Eksmo, Moscow, Russia.

Khotinets, V.Yu. (2002), *Etnitcheskaya identichnost i tolerantnost* [Ethnic identity and tolerance], Izdatelstvo Uralskogo universiteta, Yekaterinburg, Russia.

Tsvetkova, N.A. and Egamberdieva, E.V. (2022), "Relationship between ethnic identity, tolerance, and authoritarianism among students in conditions of intercultural interaction", *Bulletin of Moscow State Regional University. Psychological Sciences*, 1, 81-99. DOI: 10.18384/2310-7235-2022-1-81-99. (In Russian).

Shapovalova, A.E. (2022) "Socio-cultural adaptation of international students: characteristics, challenges, types, and forms of engagement", *International Scientific Research Journal*, 12 (126), 1-4. DOI: 10.23670/IRJ.2022.126.59. (In Russian).

Shlyapnikov, V.N. (2022), "The Relationship between the characteristics of ethnic identity, living conditions, and the state of volitional regulation among Tuvans", *Experimental Psychology*, 15 (4), 99-111. (DOI: 10.17759/exppsy.2022150406. In Russian).

Schneider, L.B. (2000), *Professionalnaya identichnost: monographiya* [Professional Identity: Monograph], MOSU, Moscow, Russia.

Erikson, E. (1996), *Identichnost: yunost i krisis* [Identity: Youth and crisis], Progress, Moscow, Russia.

Berry, J.W. (1980), "Acculturation as varieties of adaptation", *Boulder*, Westview Press, 3. 9-25. (In UK).

Berry, J.W. (2006), *Contexts of Acculturation. The Cambridge Handbook of Acculturation*

Psychology. Cambridge University Press: NY. (In UK).

Biserova, G.K. and Shagivaleeva, G.R. (2019), "Socio-psychological adaptation of international students to learning and professional activities", *Space and Culture, India*, 6, 99-114. DOI 10.20896/saci.v6i5.411. (In UK).

Redfield, R., Linton, R. and Herskovits, M.H. (1936), "Memorandum on the study of acculturation", *American Anthropologist*, 38, 149-152. (In UK).

Samnani, A.K., Boekhorst, J.A. and Harrison, J.A. (2012), "Acculturation Strategy and Individual Outcomes: Cultural Diversity Implications for Human Resource Management", *Human Resource Management Review*, 22 (4), 323-335. https://doi.org/10.1016/J.HRMR.2012.04.001. (In UK).

Prasetyawati, W. and Marella, B. (2020), *Adjustment to college work and its relationship with psychological distress in international students at the university of Indonesia*. Psychology, Education, Sociology. 286-296. https://doi.org/10.14710/jp.19.3.286-296. (In UK).

Wilczewski, M., Wang, R., Du, J. et al. (2023), "Cultural novelty and international students' experience: a five-country study", *High Education*, 86, 1107-1128. DOI: 10.1007/s10734-022-00964-z. (In UK).

Yılmaz, K. and Temizkan, V. (2022). "The Effects of Educational Service Quality and Socio-Cultural Adaptation Difficulties on International Students' Higher Education Satisfaction", *SAGE Open*, 12(1). DOI: 10.1177/21582440221078316. (In UK).

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.
Conflict of Interest: the author has no conflict of interest to declare.

Данные автора:
Ремизова Светлана Владимировна, аспирант, Гуманитарный университет; старший преподаватель кафедры английского языка и перевода, Институт международных связей.
About the author:
Svetlana V. Remizova, graduate student, University for the Humanities; Senior Teacher, Department of English Language and Translation, Institute of International Relations.

(cc) BY

Оригинальное исследование

УДК 159.9.07

10.18413/2313-8971-2025-11-3-10

Доронина Н.Н.*, **Овсяникова Е.А.**, **Белов Д.С.**

Влияние самоотношения на формирование ответственности личности студентов – будущих психологов служебной деятельности

Белгородский государственный национальный
исследовательский университет,
ул. Победы, д. 85, г. Белгород, 308015, Россия
doronina@bsuedu.ru*

*Статья поступила 30 августа 2025; принята 17 сентября 2025;
опубликована 30 сентября 2025*

Аннотация. *Введение.* Актуальность исследования связана с поиском факторов, влияющих на формирование ответственности личности – качества, необходимого каждому человеку, в особенности для представителей профессий, связанных с риском, жизнью, здоровьем человека. И к такой специальности относится психология служебной деятельности. Однако в научной литературе не представлено исследований, позволяющих проанализировать характер влияния самоотношения на формирование данного личностного качества. *Цель статьи* – раскрыть характер влияния самоотношения на формирование ответственности личности студентов – будущих психологов в служебной деятельности. *Материалы и методы.* В исследовании приняли участие студенты (N=86), обучающиеся по специальности Психология служебной деятельности. Методики исследования: «Методика исследования самоотношения» (МИС) (С.Р. Пантелеев), «Ответственность как системное качество личности» (В.П. Прядеин), «Экспресс-диагностика ответственности» (ЭДО) (В.П. Прядеин). *Результаты.* Выявлено, что у большинства опрошенных студентов выражен средний уровень ответственности и ее отдельных компонентов. При этом два показателя «результативность субъектная» и «когнитивная осмысленность» представлены в среднем на более высоком уровне. Среди показателей самоотношения личности выявлен средний уровень, самые высокие значения были получены по показателю «самоценность». Доказано, что показатели самоотношения студентов влияют на уровень их ответственности в целом и на отдельные её компоненты. *Заключение.* Полученные данные позволяют сделать вывод о важности развития положительного самоотношения личности студентов – будущих психологов в служебной деятельности, т.к. это напрямую влияет на одно из самых главных профессионально важных качеств психологов в служебной деятельности – ответственность.

Ключевые слова: качества личности; самоотношение личности; ответственность личности; студенты вуза; психология служебной деятельности

Информация для цитирования: Доронина Н.Н., Овсяникова Е.А., Белов Д.С. Влияние самоотношения на формирование ответственности личности студентов – будущих психологов служебной деятельности // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2025. Т.11. №3. С. 131-143. DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-3-10.

N.N. Doronina*, **E.A. Ovsyanikova**, **D.S. Belov**

The influence of self-perception on the development of a sense of responsibility among students / of psychology in their future professional practice

Belgorod State National Research University,
85 Pobedy Str., Belgorod, 308015, Russia
doronina@bsuedu.ru*

Received on August 30, 2025; accepted on September 17, 2025;
published on September 30, 2025

Abstract. *Introduction.* The study's relevance lies in its investigation of the factors that influence the development of personal responsibility, a quality essential for everyone, particularly those in professions involving risk to life and health. One such field is the psychology of professional activity. However, there are no studies in the scientific literature that enable us to analyse the influence of self-perception on the development of this personality trait. *The study aims* to reveal how self-perception influences the development of responsibility among future psychologists in their professional practice. *Materials and methods.* The study involved students majoring in Psychology of Professional Activity. *Research methods:* the Method of Self-perception Research (MSR) (S.R. Panteleev), Responsibility as a Systemic Quality of Personality (V.P. Pryadein), and Express Diagnostics of Responsibility (EDR) (V.P. Pryadein). *Results*. It was revealed that the majority of surveyed students have an average level of responsibility, as well as an average level of the individual components of responsibility. At the same time, two indicators, 'subjective effectiveness' and 'cognitive meaningfulness', were found to be above average. Among the self-perception indicators, the highest values were obtained for the “self-worth” indicator, with an average level revealed for all other indicators except for this one. *Conclusion.* It was proven that students' self-perception indicators affect their general sense of responsibility and its individual components. The results obtained allow us to conclude that developing a positive self-perception is important for students of psychology in their future professional activities, as this directly affects one of the most important qualities for psychologists – responsibility.
Keywords: personality qualities; personality self-perception; personality responsibility; university students; psychology of professional activity

Information for citation: Doronina, N.N., Ovsyanikova, E.A. and Belov, D.S. (2025), “The influence of self-perception on the development of a sense of responsibility among students of psychology in their future professional practice”, *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 11 (3), 131-143, DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-3-10.

Введение (Introduction). В настоящее время профессия психолога в служебной деятельности становится более востребованной, и в то же время возрастает ряд требований, предъявляемых к ней. В вузовской подготовке делается акцент на развитии профессиональных компетенций, тогда как развитию личностных качеств не уделяется достаточного внимания. Останавливаясь на вопросе личностных качеств, необходимых профессионалу этой сферы, необходимо отметить, что такое качество как ответственность личности относится к числу важнейших.

Проблема ответственности личности раскрывается в различных отраслях знаний: философии (А.Г. Спиркин, Г. Йонас и др.), психологии (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Дементий, К. Муздыбаев, В.П. Прядеин, В.С. Юркевич и др.), социологии (С.Ф. Анисимов, О.Е. Кусова и др.) и др. В зарубежной психологии указанная проблема освещалась в работах Ж. Пиаже, Дж. Роттера, Ф. Хайдера и др. В современной психологии данная проблематика занимает важное место, причем особую актуальность приобретает в исследованиях студенческого возраста и является «важным направлением в образовательном процессе» (Гасанова, Салманова, 2023); кроме того, «являясь формой регуляции и саморегуляции личности, определяет эффективность деятельности и жизнедеятельности» (Дементий, Лейфрид, 2012: 290).

Показатели ответственности оказывают влияние на «успешность учебной деятельности студентов» (Ярославова, Лазорак, 2024: 42), что экспериментально доказано в исследованиях психологов Е.Н. Ярославовой и О.В. Лазорак. Ответственность, в свою очередь, авторы рассматривают как «компетенцию, развиваемую в ходе образовательной деятельности» (Ярославова, Лазорак, 2024: 49). Уровень выраженности этого личностного «качества влияет на общий уровень организации личности, определяя траекторию ее развития как в сфере образования, так и в дальнейшем саморазвитии с целью наиболее успешной самореализации» (Ярославова, Лазорак, 2024: 49). Поэтому изучение развития ответственности личности на этапе обучения в вузе является достаточно актуальным и значимым. В этой связи важной задачей является поиск личностных факторов, обуславливающих процесс развития ответственности личности. Исследователями выделяются такие детерминанты как адекватность самооценки (М.А. Закирова), ценностные ориентации (О.Б. Михайлова, И.А. Медведева), локус контроля (Дж. Роттер), самостоятельность (В.С. Мухина) и др. Также доказывается влияние семейных отношений на формирование ответственности личности (В. Франкл, А.С. Макаренко).

Не смотря на имеющиеся исследования, вопрос, связанный с поиском личностных факторов, влияющих на формирование ответственности личности, остается открытым, и в настоящее время отсутствуют работы, в которых бы «личностные детерминанты ответственности были рассмотрены комплексно, теоретически обоснованно и практически доказательно» (Дементий, 2005: 5). Одним из таких факторов, на наш взгляд, является самоотношение личности (Р. Бернс, У. Джеймс, Н.И. Сарджвеладзе, В.В. Столин, С.Р. Пантилеев, И.И. Чеснокова и др.). Являясь частью самосознания, самоотношение связано с таким личностным качеством, как ответственность, и, в свою очередь, может выступать его детерминантой.

Несомненно, ответственность – это качество личности, необходимое каждому человеку. Но наиболее остро это вопрос стоит, когда речь идет о профессиях, связанных с риском, жизнью, здоровьем человека. И к такой специальности относится психология служебной деятельности.

Юношеский возраст является сензитивным периодом для формирования

ответственности личности. Поэтому проблема исследования самоотношения как фактора развития личности студентов приобретает особую актуальность.

Цель статьи – раскрыть характер влияния самоотношения на формирование ответственности личности студентов – будущих психологов в служебной деятельности.

Обзор литературы (Literature Review). В научной литературе существуют разные подходы и позиции в отношении сущности понятия ответственности личности. С.Л. Рубинштейн, К.А. Альбуханова-Славская рассматривают ответственность личности с позиции жизненного пути. Центральной проблемой личности является ее стремление стать субъектом собственной жизни, «субъект своим ответственным отношением к жизни придает ей направление и движение; преодолевая обстоятельства, ситуации, борясь, он отстаивает ее высший смысл, не давая растворить себя в потоке ситуаций, мелких чувств, ежесекундных желаний. Способность возвыситься, самоопределиться по отношению к ее целостному ходу и есть проявление субъекта жизни» (Абульханова-Славская, 1991: 17).

К.А. Альбуханова-Славская относит ответственность к форме активности, к качеству, которое развивается «у индивида в большей или меньшей степени в зависимости от того, насколько обществом ему предоставлена свобода и насколько он принимает общественную необходимость». Эта форма активности личности развивается «в общественной жизни и на реальном жизненном пути» (Абульханова-Славская, 1991: 59). Ученый определяет ответственность как «самостоятельное, добровольное осуществление необходимости в границах и формах, определяемых самим субъектом. Она выступает как идеальное мысленное моделирование субъектом ответственной ситуации, ее пределов и уровня сложности, а затем – практическое осуществление» (Абульханова-Славская, 1991: 60).

М.А. Закирова рассматривает ответственность как характеристику «нравственно-этической сферы личности и предполагает свободное и самостоятельное принятие и реализацию личностью обязательств, характер которых определяется ею на основе субъективной интериоризации морально-этических норм и осмысления и оценки своих возможностей как субъекта ответственности» (Закирова, 2010: 5). Автором установлено, что «в комплексе психологических детерминант развития ответственности в юношеском возрасте, представленном компонентами мотивационно-личностной полисферы (мотивация достижения успеха, эмпатия, терпимость) и Я-полисферы (самооценка личности), ведущую роль играет самооценка своих возможностей как субъекта ответственности» (Закирова, 2010: 6).

Л.И. Дементий, Н.В. Лейфрид относят ответственность к критерию личностной зрелости, который «определяет содержание представлений и изменение ориентиров в оценке успеха человека – с внешних на внутренние» (Дементий, Лейфрид, 2012: 292). Как отмечает Л.И. Дементий, «ответственность есть одно из высших, центральный личностных образований, которое детерминирует поведение личности в самом широком классе жизненных ситуаций, и которое, в свою очередь, имеет ряд факторов, в значительной степени определяющих ее принятие и реализацию» (Дементий, 2004: 274).

С точки зрения системного подхода (Б.Ф. Ломов, К. Муздыбаев, Г.В. Семенова, А.Г. Спиркин) ответственность можно рассмотреть как интегральное качество, включающее в себя ряд компонентов, что дает возможность «изучения многообразия личностных особенностей» (Семенова, 2007: 3). Так, Л.И. Дементий в структуре данного качества выделает следующие компоненты: эмоциональный, когнитивный, поведенчески-результативный, имеющие

разную степень выраженности и разные взаимосвязи у различных людей (Дементий, 2005: 8).

Ответственность личности, по мнению Г.В. Семеновой, «представляет собой неоднородное образование, которое включает стабильный внутриличностный компонент, описываемый в терминах локализации контроля как экстернальность и интернальность, и пластичный ситуационный компонент. В то время, как интернальность является особенностью личности, находящейся в ситуации повседневных жизненных трудностей, ситуационная ответственность актуализируется у субъектов, переживающих особую жизненную ситуацию. В связи с этим можно утверждать, что личность не может быть абсолютно ответственной или абсолютно безответственной» (Семенова, 2007: 7).

В.П. Прядеин рассматривает ответственность с позиции «единства природно-заданной (операционной) и прижизненно-приобретенной (содержательной) сфер. В операционную сферу вошли следующие компоненты, которые раскрывались с помощью полярных – гармонических и агармонических параметров: динамический (эргичность – аэргичность), эмоциональный (стеничность – астеничность), регуляторный (интернальность – экстернальность). Содержательная сфера состояла из следующих компонентов и гармонических и агармонических параметров: мотивационный (социоцентричность – эгоцентричность), когнитивный (осмысленность – осведомленность), результативный (предметность – субъектность)» (Прядеин, 2015: 101). Данной позиции будем придерживаться в нашем исследовании.

С.Н. Сорокоумова, А.В. Заргаров, И.С. Ганишина, исследуя личностную ответственность курсанта-психолога и опираясь на позицию В. П. Прядеина и О.В. Мухлыниной, выделяют следующую структуру: «регуляторно-динамический, личностный, мотивационно-смысловой» (Сорокоумова, Заргаров, Ганишина, 2024: 274). По мнению авторов, «в структуру регуляторно-динамического компонента входят эргичность, стеничность, интернальность. Личностный компонент составляют самоотношение, эмоциональная устойчивость, самоконтроль эмоциональных реакций, уровень эмпатии, способность решать личностные и операциональные трудности. Мотивационно-смысловой компонент включает социоцентричность, осмысленность, мотивацию достижения, признание ответственности перед нормами, понимание необходимости соблюдения норм» (Сорокоумова, Заргаров, Ганишина, 2024: 278).

В современных исследованиях также представлен анализ ответственности как качества личности, в том числе и психологов (Н. Назирова, А.В. Перевозный, В.Н. Устюжанин, Л.Р. Толстых и др.). Авторы также утверждают, что развитие ответственности личности на этапе обучения в вузе является важной задачей, т.к. «именно в студенческом возрасте происходит выбор жизненной, профессиональной и личностной траектории развития, в которой ответственность психолога перед обществом, другими людьми, самим собой за результаты своей деятельности выполняет важную роль» (Толстых, 2019: 104). Кроме того, развитие данного личностного качества оказывает положительное влияние на академическую успеваемость (Nasirova, 2025).

В научных публикациях представлены исследования связи самоотношения с локусом контроля (Стреленко, 2019), т.е. качеством личности, тесно связанным с ответственностью. Также имеются исследования, доказывающие связь ответственности и перфекционизма личности. Так, Л.А. Михеева выявила, что «ответственность личности имеет прямую связь с перфекционизмом, ориентированным на себя, социально-предписанным

перфекционизмом и таким критерием психологического благополучия, как самопринятие» (Л. А. Михеева, 2020: 78). Однако исследований, посвященных исследованию связи изучаемых нами феноменов – самоотношения и ответственности, не обнаружено. В рамках нашего исследования является важным определение характера влияния самоотношения на ответственность личности – будущего психолога служебной деятельности. Самоотношение, как главный компонент самосознания и свойство личности, представляет собой систему «эмоционально-ценностных установок в адрес собственного «Я». Оно лежит в основе формирования самоуважения, самооценки, самопринятия, самоуверенности, самоценности, рефлексии, которые объединяются в положительное или отрицательное отношение к себе» (Стреленко, 2019: 249) и является одним из видов аттитюдов (Сарджвеладзе, 1989). В свою очередь, положительное самоотношение, в том числе и самооценка личности, оказывают влияние на формирование профессиональной идентичности и положительных карьерных ожиданий, что также является значимым в учебно-профессиональной деятельности в вузе (Zhao, Huang, Zhu, 2025).

Материалы и методы (Materials and Methods). Мы предположили, что показатели самоотношения личности студентов – будущих психологов в служебной деятельности влияют на уровень их ответственности в целом и на отдельные её компоненты, а именно: внутренняя конфликтность, замкнутость, самообвинение будут отрицательно влиять на показатели ответственности «динамическая эргичность», «мотивация эгоцентрическая», «эмоциональность стеническая», «регуляторная интернальность», тогда как на эти же компоненты ответственности и на его интегральный показатель положительно будут влиять такие показатели самоотношения, как отраженное самоотношение, саморуководство, самопринятие. Для проверки гипотезы были использованы следующие методики, позволившие изучить исследуемые феномены у испытуемых: «Методика исследования самоотношения» (МИС) (С.Р. Пантелеев), «Ответственность как системное качество личности» (В.П. Прядеин), «Экспресс-диагностика ответственности» (ЭДО) (В.П. Прядеин). Исследование проводилось на базе факультета психологии Педагогического института НИУ «БелГУ». Общая выборка – 86 чел.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Анализ исследования самоотношения привел к следующим результатам: практически по всем показателям самоотношения личности выраженность баллов на среднем уровне, самые высокие значения были получены по показателю «самоценность», что говорит о склонности студентов к высокой оценке себя как самодостаточной личности (рис. 1).

Исследование уровня ответственности показало, что большая часть выборки (60,5%) имеет средний уровень ответственности, что говорит о проявлении ситуативной ответственности, тогда как низкий уровень представлен у 2,3%.

Выраженность показателей ответственности представлена на рис. 2.

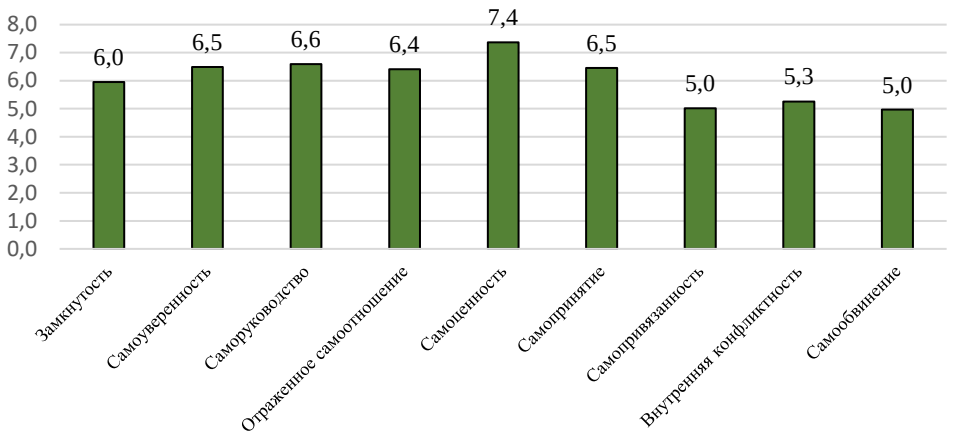


Рис. 1 Выраженность показателей самоотношения личности у студентов (ср. б., max=10 б.)
Fig. 1 The degree of self-esteem exhibited by students (average score, max= 10 b.)

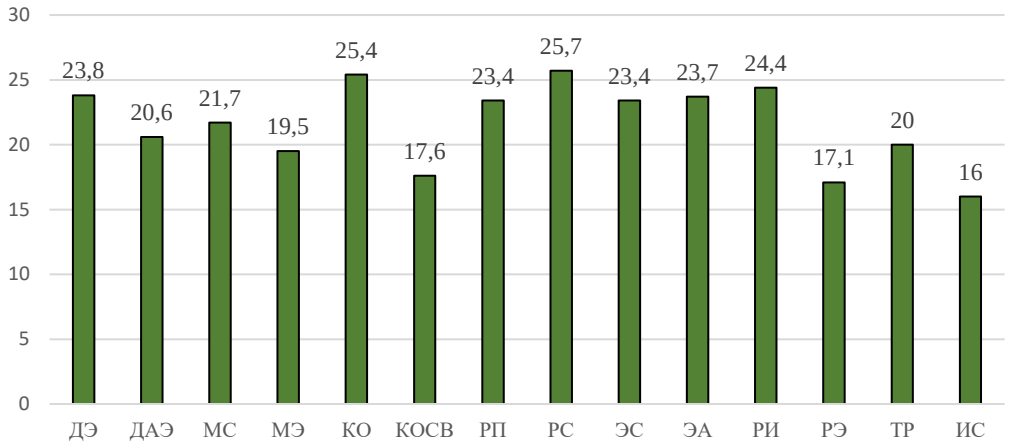


Рис. 2 Выраженность показателей ответственности студентов
(ср.б., max= 35 б.)
Fig. 2 The degree of students' responsibility indicators
(average score, max= 35 b.)

Примечание: *ДЭ – «динамическая эргичность», ДАЭ – «динамическая аэргичность», МС – «мотивация социоцентрическая», МЭ – «мотивация эгоцентрическая», КО – «когнитивная осмысленность», КОСВ – «когнитивная осведомленность», РП – «результативность предметная», РС – «результативность субъектная», ЭС – «эмоциональность стеническая», ЭА – «эмоциональность астеническая», РИ – «регуляторная интернальность», РЭ – «регуляторная экстернальность», ТР – «трудности», ИС – «искренность».*

На рис. 2 видно, что большая часть показателей ответственности студентов находится на среднем уровне. Шкалы «результативность субъектная» и «когнитивная осмысленность» выражены выше, по сравнению с другими показателями, это свидетельствует о предпочтении студентов проявлять ответственность в делах, которые связаны с их самореализацией и личностным

благополучием, а также это свидетельствует об осознанном, глубоком понимании студентами понятия «ответственность».

Для выявления характера влияния самоотношения на ответственность личности был проведен множественный регрессионный анализ (табл.).

Таблица

Соотношение показателей самоотношения и ответственности личности студентов – будущих психологов в служебной деятельности

Table

Comparative analysis of self-perception and personal responsibility of students – future psychologists in their professional activities

Показатели самоотношения личности	Нестандартизированные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Уровень значимости, p
	B	Стандартизированная ошибка	β		
Модель Динамическая эргичность					
Самопринятие	0,907	0,325	0,372	2,791	0,007**
Самообвинение	-0,697	0,286	-0,361	-2,439	0,017*
Модель Мотивация социоцентрическая					
Саморуководсто	0,817	0,259	0,426	3,161	0,002**
Модель Эмоциональность стеническая					
Замкнутость	-0,673	0,291	-0,334	-2,316	0,023*
Отраженное самоотношение	0,833	0,301	0,419	2,771	0,007**
Модель Регуляторная интернальность					
Замкнутость	-0,603	0,262	-0,321	-2,298	0,024*
Внутренний конфликт	-0,631	0,292	-0,348	-2,162	0,034*
Модель Уровень ответственности					
Отраженное самоотношение	0,931	0,456	0,306	2,039	0,045*
Самопринятие	1,082	0,472	0,305	0,294	0,025*

Примечания: ** p≤0,01; * p≤0,05

Показатели ответственности студентов мы отнесли к зависимым переменным, а показатели самоотношения – к независимым переменным, т.е. влияющим на показатели ответственности. Множественный регрессионный анализ позволил получить семь регрессионных моделей: динамическая эргичность, мотивация социоцентрическая, когнитивная осмысленность, результативность предметная, эмоциональность стеническая, регуляторная интернальность, уровень ответственности. В анализ полученных моделей были включены только те регрессионные β-коэффициенты, показатели самоотношения личности студентов (независимые переменные), которые являлись статистически значимыми. При анализе регрессионной модели по показателю ответственности «динамическая эргичность» были обнаружены

статистически значимые β-коэффициенты: «самопринятие» (β=0,372 при p≤0,01) и «самообвинение» (β=-0,361 при p≤0,05). Это означает, что студентам, ориентирующимся на себя, относящимся к себе с симпатией, не имеющим серьезных внутренних конфликтов и не склонным во всём винить себя, характерно проявлять инициативность и активность в ответственных делах.

При анализе модели показателя ответственности «мотивация социоцентрическая», был обнаружен лишь один статистически значимый β-коэффициент по показателю «саморуководство» (β=0,426 при p≤0,01). Данный результат говорит о том, что студенты, которые считают основным источником активности своё «Я», проявляют большую ответственность в общественных делах.

В регрессионную модель показателя ответственности «эмоциональность стеническая» вошли два показателя самоотношения личности с значимыми β-коэффициентами, а именно: «замкнутость» (β=-0,334 при p≤0,05) и «отраженное самоотношение» (β=0,419 при p≤0,01). Испытуемым, которые часто демонстрируют открытость, честность, представляют себя в глазах других людей ценными, важными и высоко оценивают свою личность и свой внутренний мир, характерно испытывать положительные эмоции в процессе и результате выполнения ответственных задач.

«Замкнутость» (β=-0,321 при p≤0,05) и «внутренний конфликт» (β=-0,348 при p≤0,05) снижают показатель ответственности «регуляторная интернальность», т.е. уверенность, положительное отношение к себе, развитая рефлексия характерны для студентов, склонных к самостоятельности в ответственных делах.

В регрессионную модель показателя «уровень ответственности» вошли два показателя с статистически значимыми β-коэффициентами: «отраженное самоотношение» (β=0,306 при p≤0,05), «самопринятие» (β=0,305 при p≤0,05). Этот результат говорит о том, что уверенные в себе, уважающие себя, представляющие себя в глазах других ответственным человеком, живущие с собой в согласии и желающие менять себя студенты имеют высокий уровень ответственности в целом.

Следовательно, показатели самоотношения личности студентов – будущих психологов в служебной деятельности влияют на уровень ответственности в целом и на отдельные её показатели, а именно: замкнутость, внутренняя конфликтность и самообвинение будут отрицательно влиять на показатели ответственности, тогда как положительное влияние будут оказывать такие показатели самоотношения, как саморуководство, отраженное самоотношение, самопринятие.

Заключение (Conclusion). Проведенное исследование позволило сформулировать следующие выводы:

1. Большая часть выборки студентов имеет среднюю выраженность показателей самоотношения личности. Это свидетельствует о том, что они самостоятельны, работоспособны, имеют способность к самоконтролю, уверены в себе, достаточно положительно оценивают себя, свои способности.

2. У большинства опрошенных выражен средний уровень компонентов ответственности и интегрального показателя данного феномена. Такие студенты достаточно самостоятельны, ответственно выполняют поручения, добросовестны, готовы брать на себя ответственность в решении сложных задач, отвечают за свои поступки и положительно относятся к проявлению ответственности.

3. В результате математической обработки данных выявлено, что показатели самоотношения личности студентов – будущих психологов в служебной деятельности действительно оказывают влияние на уровень ответственности в целом и на отдельные её показатели. Полученные

данные позволяют сделать вывод о важности развития положительного самоотношения личности среди студентов – будущих психологов в служебной деятельности, т.к. это напрямую влияет на одно из самых главных профессионально важных качеств психологов в служебной деятельности – ответственность личности.

Полученные результаты могут быть использованы при разработке психологических программ по развитию ответственности студентов. В качестве перспектив дальнейшего исследования видится проведение формирующего эксперимента по развитию ответственности личности посредством коррекции самоотношения, а также поиск новых психологических факторов, влияющих на исследуемое личностное качество.

Список литературы

Альбуханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль. 1991. 304 с.

Артемьева В.А. Социальная ответственность как качество личности студентов старших курсов строительных специальностей // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2019. №2. С. 83-90. DOI: 10.33910/herzenpsyconf-2019-2-9.

Быков С.В., Гаврилушкин С.А. Ответственность как условие профессиональной деятельности психолога // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2011. №2. С. 20-25.

Гасанова Д.И., Салманова Д.А. Современные технологии формирования социальной ответственности студенческой молодежи // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11. № 6. URL: https://mir-nauki.com/PDF/34PDMN623.pdf (дата обращения: 24.07.2025).

Дементий Л.И. К проблеме меры ответственности // Личность. Культура. Общество. 2004. Т. 6. №3 (23). С. 264-274.

Дементий Л.И. Ответственность личности как свойство субъекта жизнедеятельности. Автореферат дисс. … д-ра псих. наук. Москва. 2005. 46 с.

Дементий Л.И., Лейфрид Н.В. Ответственность как детерминанта социальных представлений об успехе и условиях его достижения // Вестник Омского университета. 2012. №3(65). С. 289-295.

Закирова М.А. Развитие ответственности в юношеском возрасте: (на примере студентов вуза). Автореферат дисс. … канд. псих. наук. Казань. 2010. 24 с.

Макаренко А.С. Педагогические сочинения. Т. 4. М.: Педагогика. 1984. 396 с.

Михайлова О.Б., Медведева И.А. Ценностные ориентации как предикторы формирования и развития ответственности личности // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12. № 6. URL: https://mir-nauki.com/PDF/18PSMN624.pdf (дата обращения: 24.07.2025)

Михеева Л.А. Ответственность личности в период ранней взрослости как предиктор перфекционизма и психологического благополучия // Вестник Омского университета. Серия: Психология. 2020. № 4. С. 76-82.

Перевозный А.В. Ответственность как качество личности: сущность, формирование, значение // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 1. С. 101-105. DOI: 10.18500/1819-7671-2021-21-1-101-105.

Пиаже Ж. Моральное суждение у ребенка / пер. с фр. В. Большакова. М.: Академический проект. 2006. 479 с.

Прядеин В.П. Психодиагностика личности: Избранные психологические тесты: практикум. Сургут. 2014. 215 с.

Прядеин В.П. Факторы воли в структуре ответственности, исполнительности, стиле и мотивации исполнительности // Педагогическое образование в России. 2015. № 8. С. 99-111.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.

Самоотношение и атрибутивные схемы локус-контроля как составляющие личностного потенциала / Бокуть Е.Л., Комарова О.Н., Рассказова А.Л., Решетникова О.В. // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2020. № 4(53). С. 6-16.

Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Тбилиси: Мецниереба. 1989. 204 с.

Семенова Г.В. Проявление ответственности личности в контексте жизненных ситуаций. Автореферат дисс. … канд. псих. наук. СПб., 2007. 25 с.

Сорокоумова С.Н., Заргаров А.В., Ганишина И.С. О структуре личностной ответственности курсантов образовательных организаций ФСИН России // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2024. №1(101). С. 270-280. DOI: 10.35750/2071-8284-2024-1-270-280.

Стреленко А.А. Взаимосвязь самоотношения с локусом контроля у подростков групп социального риска / Профилактика девиантного поведения детей и молодёжи: региональные модели и технологии: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции к 75-летию Гуманитарно-педагогической академии / Под редакцией Коврова В.В. Симферополь: ИТ «АРИАЛ». 2019. С. 345-349.

Толстых Л.Р. Особенности ответственности студентов высшей школы направления психология // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2019. Т. 14. №4. С. 103-107. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-4-103-107.

Устюжанин В.Н. Ответственность как системообразующее нравственное качество личности сотрудника органов внутренних дел // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2014. №2(62). С. 231-235.

Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс. 1990. 368 с.

Ярославова Е.Н., Лазорак О.В. Рефлексивность и ответственность как факторы содействия успешности учебной деятельности студентов вуза // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2024. Т. 16. №4. С. 42-53. DOI: 10.14529/ped240404.

Influence of the adulthood image of adolescent on the characteristics of structural links of self-awareness / M.Y. Khudaeva, L.V. Godovnikova, E.A. Ovsyanikova, N. S. Tkachenko, A. S. Velikanova // Revista Espacios. 2020. Vol. 41 (23). P. 224-231.

Heider F. Social perception and Penomenal causality // Psychological Reviem. 1944. P. 358-374.

Kudinov S.I., Kudinov S.S., Mikhailova O.B., Kudinov V.S., Imomberdieva N.M. // Different self-attitude indicators in students and their self-realization in a university // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education. 2020. Т. 8. № 3. С. 47-59. DOI: 10.23947/2334-8496-2020-8-3-47-59.

Nasirova N. The relation between responsibility and anxiety level in students group // Education Sciences and Psychology. 2025. № 1(74). P. 31-36.

Rotter J.B. Social Learning and Clinical Psychology. Englewood Cliffs, New York, 1954. 466 p.

Zhao X., Huang S., Zhu L. Longitudinal Relationship Between Vocational Self-Concept Clarity and Proactive Career Behaviors of Higher Vocational Students: The Role of Career Outcome Expectations and Career Barriers PerceptionTree // Journal of Adolescence. 2025. Vol. 97. № 5. P. 261-1271. DOI: 10.1002/jad.70022.

References

Albukhanova-Slavskaya, K.A. (1991), *Strategiya zhizni* [Life Strategy], Mysl, Moscow, Russia.

Artemieva, V.A. (2019), “Social Responsibility as a Personality Quality of Senior Students of Construction Specialties”, *Herzen Readings: Psychological Research in Education*, 2, 83-90. DOI: 10.33910/herzenpsyconf-2019-2-9. (In Russian).

Bokut, E.L., Komarova, O.N., Rasskazova, A.L. and Reshetnikova, O.V. (2020), “Self-attitude and attributive schemes of locus of control as components of personal potential”, *Bulletin of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology*, 4 (53), 6-16 (In Russian).

Bykov, S.V. and Gavrilushkin, S.A. (2011), “Responsibility as a Condition of a Psychologist's Professional Activity”, *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy*, 2, 20-25. (In Russian).

Gasanova, D.I. and Salmanova, D.A. (2023), “Modern Technologies of Formation of Social Responsibility of Student Youth”, *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 11(6), available at: https://mir-nauki.com/PDF/34PDMN623.pdf (Accessed 24 July 2025). (In Russian).

Dementy, L.I. (2004), “On the Problem of the Measure of Responsibility”, *Personality. Culture. Society*, 6 (3(23)), 264-274. (In Russian).

Dementy, L.I. (2005), “Responsibility of the personality as a property of the subject of life activity”, Abstract of Ph.D. dissertation, Moscow, Russia.

Dementy, L.I. and Leifrid, N.V. (2012), “Responsibility as a determinant of social representations about success and conditions of its achievement”, *Bulletin of Omsk University*, 3(65), 289-295. (In Russian).

Zakirova, M.A. (2010), "The development of responsibility in adolescence: (on the example of university students)", Abstract of Ph.D. dissertation, Kazan, Russia.

Makarenko, A.S. (1984), *Pedagogicheskie sochineniya* [Pedagogical works], 4, Pedagogika, Moscow, Russia.

Mikhailova, O.B. and Medvedeva, I.A. (2024), "Value Orientations as Predictors of the Formation and Development of Personal Responsibility", *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 12 (6), available at: https://mir-nauki.com/PDF/18PSMN624.pdf (Accessed 24 July 2025). (In Russian).

Mikheeva, L.A. (2020), "Personality Responsibility in Early Adulthood as a Predictor of Perfectionism and Psychological Well-being", *Bulletin of Omsk University. Psychology*, 4, 76-82. (In Russian).

Perevozny, A.V. (2021), "Responsibility as a Personality Quality: Essence, Formation, and Significance", *News of Saratov University. New Series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 21 (1), 101-105. DOI: 10.18500/1819-7671-2021-21-1-101-105. (In Russian).

Piazhe, Zh. (2006), *Moralnoe suzhdenie u rebenka* [Moral Judgment in Childhood] / Transl. from French by V. Bolshakov. Academic Project, Moscow, Russia.

Pryadein, V.P. (2014), *Psikhodiagnostika lichnosti: Izbrannye psikhologicheskie testy* [Personality Psychodiagnostics: Selected Psychological Tests], Surgut, Russia.

Pryadein, V.P. (2015), "Factors of Will in the Structure of Responsibility, Executive, Style, and Motivation of Executive", *Pedagogical Education in Russia*, 8, 99-111. (In Russian).

Rubinshtein, S.L. (2002), *Osnovy obshhey psikhologii* [Fundamentals of General Psychology], Piter, St. Petersburg, Russia.

Sargveladze, N.I. (1989), *Lichnost i ee vzaimodeistvie s sotsialnoy sredoy* [Personality and Its Interaction with the Social Environment], Mecniereba, Tbilisi, Georgia.

Semenova, G.V. (2007), "Manifestation of Personal Responsibility in the Context of Life Situations", Abstract of Ph.D. dissertation, St. Petersburg, Russia.

Sorokoumova, S.N., Zargarov, A.V. and Ganishina I.C. (2024), "The structure of personal responsibility of cadets of educational establishments of the Federal Penal Correction Service of Russia", *Vestnik of St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 1 (101), 270-280. DOI: 10.35750/2071-8284-2024-1-270-280. (In Russian).

Strelenko, A.A. (2019), "The Relationship of Self-Attitude with the Locus of Control in Adolescents at Risk", Prevention of Deviant Behavior in Children and Youth: Regional Models and Technologies, Collection of Articles Based on the Materials of the International Scientific and Practical Conference on the 75th Anniversary of the Humanitarian and Pedagogical Academy, Kovrov V.V. (ed.), ARIAL, Simferopol, 345-349. (In Belarus).

Tolstyh, L.R. (2019), "Features of the Responsibility of Higher School Students in the Field of Psychology", *Scientific Notes of the Transbaikal State University*, 14 (4), 103-107. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-4-103-107. (In Russian).

Ustyuzhanin, V.N. (2014), "Responsibility as a System-Forming Moral Quality of an Officer of Internal Affairs", *Bulletin of St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 2(62), 231-235. (In Russian).

Frankl, V. (1990), *Chelovek v poiskah smysla* [Man's Search for Meaning], Progress, Moscow, Russia.

Yaroslavova, E.N. and Lazorak, O.V. (2024), "Reflexivity and responsibility as factors contributing to the success of university students' educational activities", *Bulletin of South Ural State University. Ser. Education. Educational Sciences*, 4, 42-53. DOI: 10.14529/ped240404. (In Russian).

Heider, F. (1944), "Social perception and Penomenal causality", *Psychological Reviem*, 358- 374. (In USA).

Khudaeva, M.Y., Godovnikova, L.V., Ovsyanikova, E.A and, Tkachenko, N.S., Velikanova, A.S. (2020), "Influence of the adulthood image of adolescent on the characteristics of structural links of self-awareness", *Revista Espacios*, 41 (23), 224-231. (In Venezuela).

Kudinov, S.I., Kudinov, S.S., Mikhailova, O.B., Kudinov, V.S. and Imomberdieva, N.M. (2020), "Different self-attitude indicators in students and their self-realization in a university", *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 8 (3), 47-59. DOI: 10.23947/2334-8496-2020-8-3-47-59. (In Serbia).

Nasirova, N. (2025), "The relation between responsibility and anxiety level in students group", *Education Sciences and Psychology*, 1 (74), 31-36 (In Georgia).

Rotter, J.B. (1954), Social Learning and Clinical Psychology. Englewood Cliffs, New York, USA.

Zhao, X., Huang, S., Zhu, L. (2025), "Longitudinal Relationship Between Vocational Self-Concept Clarity and Proactive Career Behaviors of Higher Vocational Students: The Role of Career Outcome Expectations and Career Barriers Perception Tree", *Journal of Adolescence*, 97 (5), 261-1271. DOI: 10.1002/yad.70022. (In UK).

Информация о конфликте интересов: авторы не имеют конфликта интересов для декларации**.**
Conflicts of Interest: the authors have no conflict of interests to declare.

Данные авторов:
Доронина Наталья Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной и социальной психологии, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.
Овсяникова Елена Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной и социальной психологии, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.
Белов Данил Сергеевич, студент факультета психологии Педагогического института, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.
About the authors:
Natalia N. Doronina, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Age and Social Psychology, Belgorod State National Research University.
Elena A. Ovsyanikova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Age and Social Psychology, Belgorod State National Research University.
Danil S. Belov, Student of the Faculty of Psychology, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University.