ISSN 2313-8971

НАУЧНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

RESEARCH RESULT. PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

12(1) 2026

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 12, № 1 2026

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

Volume 12, № 1 2026

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*

***Либаниу 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, 2026
© Belgorod State National Research University, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

ПЕДАГОГИКА

PEDAGOGICS

Горбатенко Ю.И., Ерошенкова Е.И. Формируем профессионально-личностную устойчивость учителя: опыт и технология наставничества в школе	3	**Yu.I. Gorbatenko, E.I. Eroshenkova** Building teacher professional and personal resilience: experience and technology of mentoring in schools	3
Гнедых Д.С. Зарубежный опыт исследования взаимодействия обучающихся с генеративным искусственным интеллектом: подходы и методы	21	**D.S. Gnedykh** Foreign experience in studying the interaction of students with generative artificial intelligence: approaches and methods	21
Abbas Z.M., Samosenkova T.V. Students' perspectives on ChatGPT in learning Russian cases: opportunities and AI risks	32	**Z.M. Abbas, T.V. Samosenkova** Students' perspectives on ChatGPT in learning Russian cases: opportunities and AI risks	32
Tobbi S. What counts as academic rigour? Epistemic politics in MA dissertation assessment in an Algerian EFL department	47	**S. Tobbi** What counts as academic rigour? Epistemic politics in MA dissertation assessment in an Algerian EFL department	47
Карабутова Е.А., Прокопенко Ю.А., Баркалова А.Ф., Костюкович Е.Ю. Лингводидактический потенциал идиом политического дискурса в формировании иноязычной коммуникативной компетенции студентов вуза	60	**E.A. Karabutova, Yu. A. Prokopenko, A.F. Barkalova, E.Y. Kostyukovich** Developing foreign language communicative competence through political discourse idioms: a linguodidactic perspective	60
Беловецкая Л.Э. Интегрированная программа подготовки учителей (ITEP) в Индии: механизмы формирования профессиональных компетенций будущих преподавателей английского языка	75	**L.E. Belovetskaia** Integrated Teacher Education Programme (ITEP) in India: Mechanisms for the Formation of Professional Competencies of Future English Language Teachers	75
Зангиев Д.В., Шеремет Е.А. Сущность физкультурно-рекреативной деятельности в контексте профилактики отклонений в поведении обучающихся	93	**D.V. Zangiev, E.A. Sheremet** The nature of physical education and recreational activities in the context of preventing deviations in students' behavior	93
Аксамбаева А.М., Воронцова Е.А. Речеспортивные игры в обучении иноязычному общению студентов медицинских специальностей	107	**A.M. Aksambayeva, E.A. Vorontsova** Speech and sport games in teaching foreign language communication to medical students	107

ПСИХОЛОГИЯ

PSYCHOLOGY

Илюхина А.С. Функционально-ролевые позиции учителя в педагогической деятельности	118	**A.S. Ilyukhina** Teachers' functional and role-based positions in educational practice	118
Васькова Е.В., Бакурова О.Н. Самореализация и самоактуализация студентов: исследование личностного роста и профессиональной зрелости	131	**E.V. Vaskova, O.N. Bakurova** Self-realization and self-actualization of students: a study of personal growth and professional maturity	131
Молчанова Л.Н., Фомина А.В. Вербальная агрессия как форма коммуникативного поведения в ситуации риска буллинга	151	**L.N. Molchanova, A.V. Fomina** Verbal aggression as a form of communicative behavior in situations at risk of bullying	151
Рынзина А.Г., Великанова А.С. Субъектность студентов в построении системы значимых отношений	164	**A.G. Rynzina, A.S. Velikanova** Features of students as subjects in building a system of significant relationships	164

ПЕДАГОГИКА
PEDAGOGICS

(cc) BY

Оригинальное исследование

УДК 378.1 **DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-4-0-1**

[1] **Горбатенко Ю.И.***,
[2] **Ерошенкова Е.И.**

Формируем профессионально-личностную устойчивость учителя: опыт и технология наставничества в школе

[1] Поповская средняя общеобразовательная школа
ул. Бельгия, д. 4, Белгородская область, Корочанский район,
с. Поповка, 309225, Россия
popsoch1@yandex.ru*
[2] Белгородский государственный национальный
исследовательский университет
ул. Победы, д. 85, г. Белгород, 308015, Россия

*Статья поступила 09 октября 2025; принята 17 марта 2026;
опубликована 30 марта 2026*

Аннотация. *Введение.* В период глобальных вызовов и перемен следует особое внимание уделять закреплению молодых учителей в педагогической профессии, поиску инструментов формирования у них профессионально-личностной устойчивости, в том числе средствами наставничества в школе. Анализ источников показал недостаточность технологических решений объединения усилий наставников в формировании устойчивости учителей. *Цель исследования* – на основе систематизации теории и опыта разработать технологию формирования профессионально-личностной устойчивости учителя средствами внутришкольного наставничества для обеспечения профессионального развития педагогов на рабочем месте. *Методология и методы*. Опора на фундаментальные положения системного, комплексного, личностно-ориентированного, аксиологического и деятельностного подходов позволила организовать эксперимент по разработке и внедрению технологию формирования профессионально-личностной устойчивости учителя средствами внутришкольного наставничества в школах Корочанского района Белгородской области в 2022-2025 году. Применялись методы анализа, синтеза, обобщения, абстрагирования, изучения опыта, наблюдения, беседы. *Результаты.* Разработана технология формирования профессионально-личностной устойчивости учителя средствами внутришкольного наставничества, состоящая из 4 этапов: диагностического, проектировочного, практического, корректирующего. Каждый этап описывает цель, содержание, действия наставника, действия наставляемого, возможности школы, педагогические условия, характер взаимодействия, результат. Основным итогом реализации каждого этапа технологии стал переход от уровня к уровню профессионально-личностной устойчивости учителя: от низкого до высокого. *Вывод.* Разработанная технология обладает признаками научной новизны, способствует профессиональному

развитию педагогов на рабочем месте, является ключевым фактором формирования профессионально-личностной устойчивости учителя средствами наставничества в школе.

Ключевые слова: устойчивость; профессиональная устойчивость; профессионально-личностная устойчивость; устойчивость педагога; молодой учитель; наставничество; внутришкольное наставничество; педагогическая технология

Информация для цитирования: Горбатенко Ю.И., Ерошенкова Е.И. Формируем профессионально-личностную устойчивость учителя: опыт и технология наставничества в школе // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2026. Т.12. №1. С. 3-20. DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-1-0-1.

[1] Yu.I. Gorbatenko*,
[2] E.I. Eroshenkova

Building Teacher's Professional and Personal Resilience: Experience and Technology of Mentoring in Schools

[1] Popovskaya Secondary Comprehensive School,
4 Belgiy St., Belgorod Region, Korocha District,
Popovka village, 309225, Russia
popsoch1@yandex.ru*
[2] Belgorod State National Research University,
85 Pobedy St., Belgorod, 308015, Russia

Received on October 09, 2025; accepted on March 17, 2026;
published on March 30, 2026

Abstract. *Introduction.* During a period of global challenges and change, special attention should be paid to retaining young teachers in the teaching profession and finding tools to develop their professional and personal resilience, including through mentoring at school. An analysis of sources revealed the inadequacy of technological solutions for combining the efforts of mentors in developing teacher's resilience. *The objective of the study* is to systematize theory and experience to develop a technology for developing teacher's professional and personal resilience through in-school mentoring to ensure the professional development of teachers in the workplace. *Methodology and methods.* Relying on the fundamental principles of a systemic, comprehensive, student-centered, axiological, and activity-based approach, an experiment was conducted to develop and implement a technology for developing teacher's professional and personal resilience through in-school mentoring in schools in the Korocha District of the Belgorod Region in 2022-2025. The methods used were analysis, synthesis, generalization, abstraction, experience study, observation, and interview. *Results.* A technology for developing teacher's professional and personal resilience through in-school mentoring was developed. It consists of four stages: diagnostic, design, practical, and corrective. Each stage describes the goal, content, actions of the mentor, actions of the mentee, school capabilities, pedagogical conditions, the nature of the interaction, and the outcome. The main outcome of implementing each stage of the technology was a transition from low to high levels of teacher's professional and personal resilience. *Conclusion*: The developed technology possesses scientific novelty, promotes teachers' professional development in

the workplace, and is a key factor in developing teacher's professional and personal resilience through mentoring in schools.
Keywords: sustainability; professional sustainability; professional and personal sustainability; teacher sustainability; young teacher; mentoring; in-school mentoring; pedagogical technology

Information for citation: Gorbatenko, Yu.I. and Eroshenkova, E.I. (2026), "Building teacher professional and personal resilience: experience and technology of mentoring in schools" *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 12 (1), 3-20, DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-1-0-1.

Введение (Introduction). В период вызовов, глобальных перемен и новых стратегических задач, стоящих перед современным образованием, особую актуальность приобретают вопросы, связанные с непрерывным развитием педагогов («Концепция развития педагогического образования в Российской Федерации на период до 2030 года»[1]), формированием у них устойчивости к профессии, в профессии и для профессии. Речь идет о необходимости формирования профессионально-личностной устойчивости педагогов, что позволит не только улучшить их подготовку, сделать ее «бесшовной» с точки зрения формирующегося профессионализма, но и решить практические задачи образования, в том числе, с нехваткой компетентных педагогов в регионах.

Профессионально-личностная устойчивость учителя как феномен и категория, изучаемая в педагогике и психологии, рассматривается учеными в различных контекстах: профессионально-педагогическом (М.М. Рубинштейн (2004), Н.М. Борозинец (2014)), личностном (В.Е. Пеньков (1998), О.А. Сашнева (2017)), эмоционально-волевом (В.А. Сластёнин, М.И. Кряхтунов (2000), К.И. Чижова (2014), А.А. Кузнецов (2024)), стрессоустойчивом (Э.Э. Сыманюк (2005), Е.В. Шушунова, Ю.И. Богатырева (2016), Я.Ю. Шматова (2022), О.В. Шеленина (2024)) и др.

В этой связи, особый интерес вызывает исследование Е.Н. Лазаревой (2024), которая предлагает формировать профессиональную устойчивость учителя через внутришкольное наставничество, используя его разнообразный потенциал. Обращение к дефиниции наставничества показало, что в педагогической науке и практике к настоящему времени накоплен большой объем работ, посвященных непосредственно наставничеству, а также внутришкольному характеру его организации: как многоуровневой системы (В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина, И.С. Сергеев (2019), И.В. Резанович (2021), А.И. Артюхина, В.В. Великанов, О.Ф. Великанова (2024), А.С. Гумницкая, М.Е. Гумницкий, Н.В. Маркина (2024),), тренда современности (А.М. Моисеев (2019), Т.Ю. Мещерякова (2023), Т.В. Яровова, М.В. Воробьева (2024)), элемента системы непрерывного педагогического образования (В.В. Андреева (2023), С.В. Данилов, М.И. Лукьянова (2025), Т.Н. Мищенко (2021)); формы обучения на рабочем месте и дуального подхода к подготовке кадров (А.П. Панфилова (2016), Э.Р. Гайнеев, Е.М. Громова, А.Р. Масалимова (2023)), условия для адаптации и поддержки профессионального самоопределения молодого педагога (Н.И. Ткаченко (2021),

[1] Минпросвещения РФ. Концепция развития педагогического образования в Российской Федерации на период до 2030 года. URL: https://edu.gov.ru/press/5423/utverzhdena-koncepciya-podgotovki-pedagogicheskih-kadrov-dlya-sistemy-obrazovaniya/?ysclid=mmni578zj985958432 (дата обращения: 13.09.2025).

И.С. Лотова (2022), Е.А. Дудина, С.И. Поздеева (2023)), средства повышения культуры наставничества в образовательной организации (Д.Ф. Ильясов, В.В. Кудинов, Е.А. Селиванов и др. (Наставничество в школе…, 2021), В.А. Малинин, С.К. Тивикова (2023), Е.Ю. Никитина, О.Ю. Афанасьева, В.С. Цилицкий (2025)), способов цифровых решений в наставничестве (И.И. Приходько, А.И. Щербина (2019), сравнения коучинга и наставничества (R.G. Carmel, M.W. Paul (2015), M. Cleary, J. Horsfall (2015), K.S. Hilali, B.M. Mughairi, M.W. Kian, A.M. Karim (2020), L. Hussey, J. Campbell-Meier (2021)) и др.

Представленный охват и анализ перечисленных исследований и других источников («Концепция развития наставничества в Российской Федерации на период до 2030 года»[2], «Единый план по достижению национальных целей развития Российской Федерации до 2030 года и на перспективу до 2036 года»[3], «Концепцию создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров»[4] и др.) в интересующей нас области позволил вывить недостаточную разработанность технологических решений на стыке формирования профессионально-личностной устойчивости учителей и использования при этом средств внутришкольного наставничества в современных образовательных реалиях.

Выявленный пробел в теории и практике позволил сформулировать **цель исследования** – на основе систематизации теории и опыта разработать технологию формирования профессионально-личностной устойчивости учителя средствами внутришкольного наставничества для обеспечения профессионального развития педагогов на рабочем месте.

Методология и методы (Methodology and methods). Методологической основой исследования выступают фундаментальные положения системного (Н.В. Бордовская, 2005), комплексного (Б.Г. Ананьев, З.Д. Жуковская, В.Н. Фролов, Г.В. Макаров, В.С. Железный, 2003), личностно-ориентированного (Е.В. Пискунова, А.И. Клиницкий, Е.А. Филиппов, 2022), аксиологического (Н.А. Асташова, 2006) и деятельностного (Е.Е. Бухтеева, 2014) подходов.

Методы, применяемые для разработки технологии, носили, как теоретический (анализ, синтез, обобщение, абстрагирование и пр.), так и эмпирический характер (изучение опыта деятельности, наблюдение, беседы).

Опытно-экспериментальная работа проходила с 2022 по 2025 годы в МБОУ «Поповская средняя общеобразовательная школа Корочанского муниципального округа Белгородской области», МБОУ «Алексеевская средняя общеобразовательная школа Корочанского муниципального округа Белгородской области», МБОУ «Погореловская средняя общеобразовательная школа Корочанского муниципального округа Белгородской области», МБОУ «Корочанская средняя общеобразовательная школа им. Д.К. Кромского Корочанского муниципального округа Белгородской области». В эксперименте приняли участие

[2] Концепция развития наставничества в Российской Федерации (одобрена Президиумом РАО 29.06.2023). URL: http://bipkro.ru:65000/wp-content/uploads/2023/09/Koncepciya-razvitiya-nastavnichestva-v-Rossijskoj-Federacii.pdf (дата обращения: 10.09. 2025).

[3] Единый план по достижению национальных целей развития Российской Федерации до 2030 года и на перспективу до 2036 года: утвержден Правительством Российской Федерации [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/411156963/ (дата обращения: 26.05.2025).

[4] О Концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров: распоряжение Минпросвещения России от 6 августа 2020 г. № Р-76. URL: https://rulaws.ru/acts/Rasporyazhenie-Minprosvescheniya-Rossii-ot-06.08.2020-N-R-76/ (дата обращения: 26.05.2025).

60 человек: их них, 30 молодых педагогов и 30 наставников, осуществляющих педагогическое сопровождение, направленное на формирование профессионально-личностной устойчивости учителей.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Проведенные нами ранее исследования (Горбатенко, Пузанова, Ерошенкова, 2024; Горбатенко, Ерошенкова, 2025) позволили определить, что «под профессионально-личностной устойчивостью учителя понимается интегративное профессионально значимое новообразование личности педагога, выражающееся в сформированности, продуктивности и стабильности его мотивационной сферы, эмоционально-ценностной зрелости, психолого-педагогической и предметно-специальной когнитивно-ориентировочной целостности, готовности к мобилизации внутренних резервов на продуктивное решение профессиональных задач, а также саморегуляции и рефлексии в поддержании взаимоотношений с учениками, их родителями, ученическим и профессиональным коллективом. В структуре профессионально-личностной устойчивости (ПЛУ) педагога выделяются мотивационно-ценностный, когнитивно-ориентировочный, конативно-мобилизационный, рефлексивно-регулятивный компоненты» (Горбатенко, Ерошенкова, 2025: 82).

При этом внутришкольное наставничество рассматривается как интегративная часть непрерывной профессиональной подготовки и развития учителя, процесс профессионально-личностного взаимодействия между более опытными и менее опытными педагогами, реализуемый во внутреннем контуре образовательной организации. Внутришкольное наставничество реализуется на основе длительного, систематического, интенсивного взаимодействия по передаче знаний, ценностей, мудрости, компетенций и опыта от наставника к наставляемому и наоборот; обеспечивает единство в понимании ядра взаимодействия, двусторонность развития, вдохновения и уверенности в достижении общего успеха. Формирование профессионально-личностной устойчивости учителя средствами внутришкольного наставничества предполагает «реверсивное взаимодействие в системе «учитель-учитель», направленное на оказание наставником поддержки молодому учителю в различных областях его профессионально-педагогической деятельности, личном развитии в текущих делах, в критические моменты и на перспективу» (Горбатенко, Пузанова, Ерошенкова, 2024: 307).

Определение сущности и содержания ключевых категорий исследования, позволило перейти к обобщению и систематизации полученных теоретическим и практическим путем результатов проведенного исследования, имеющегося опыта, а также к разработке технологии формирования профессионально-личностной устойчивости молодых учителей средствами внутришкольного наставничества. Так, разработанная технология представлена диагностическим, проектировочным, практическим и корректирующим этапами. Каждый этап содержит – цель, содержание этапа, действия наставника, действия наставляемого, возможности школы, педагогические условия, характер взаимодействия, результат этапа, что позволило представить их в виде технологических карт и кратко описать суть каждого этапа.

1. Диагностический этап. Технологическая карта данного этапа представлена в табл. 1. Целью этапа было – выявление текущего уровня ПЛУ учителя, а его результатом – переход с низкого уровня к умеренному уровню ПЛУ учителя.

Таблица 1

Диагностический этап формирования ПЛУ учителя

Table 1

Diagnostic stage of developing professional and personal stability in teachers

ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ЭТАП ФОРМИРОВАНИЯ ПЛУ УЧИТЕЛЯ	
Цель	выявить текущий уровень ПЛУ учителя
Содержание	формировать мотивационно-ценностный и когнитивно-ориентационный компоненты ПЛУ.
Действия наставника	• проведение индивидуальных и коллективных бесед по мотивации, ценностным ориентирам, ожиданиям, устойчивости к нагрузкам, стрессу; • посещение уроков молодого педагога, листы впечатлений; • обсуждение результатов наблюдения с наставляемым; • составление индивидуализированного диагностического профиля и плана наставничества.
Действия наставляемого	• заполнение анкет, экспресс-диагностики проф. затруднений, пед. условий формирования ПЛУ; • участие в индивидуальных и коллективных беседах с наставником и координатором (обсуждение мотивации, устойчивости к нагрузкам и др.); • представление рабочих материалов подготовки к урокам, работе с коллективом, с родителями и пр.; • обсуждение результатов наблюдения с наставником.
Возможности школы	• наличие команды специалистов (зам. директора по УВР, руководитель методического объединения, педагог психолог, наставники); • доступ к зонам общения, возможность взаимопосещения уроков; • наличие диагностических инструментов (анкеты, листы наблюдений); • система сбора обратной связи от учеников и родителей; • административная поддержка.
Педагогические условия	• формирование доверительных отношений между наставником и начинающим учителем.
Характер взаимодействия	• индивидуальный и групповой формат; • партнёрский, поддерживающий стиль общения; • открытость и взаимное доверие; • совместная рефлексия; • ориентация на потребности и цели молодого педагога.
Результат этапа	• *индивидуальный диагностический профиль молодого педагога*, включающий: уровни сформированности компонентов ПЛУ; выявленные профессиональные затруднения и проблемные зоны; ресурсы и сильные стороны, зону ближайшего развития; • *индивидуализированный план наставничества*, содержащий: цели и задачи сопровождения; формы взаимодействия; критерии промежуточной оценки эффективности; • *переход с низкого уровня к умеренному уровню ПЛУ учителя.*

Кратко опишем содержательно-деятельностную часть этапа. Например, большое внимание уделялось проведению систематических индивидуальных бесед молодых педагогов с наставником и координатором. Целью таких бесед было –

собрать как можно больше дополнительной информации о личных профессиональных ориентирах наставляемых, уточнить их затруднения, мотивацию, отношение к профессии. При организации подобного рода бесед было важно проводить их в тёплой, поддерживающей атмосфере, без оценивания. Приведем пример вопросов для индивидуальной беседы: *Почему Вы выбрали профессию учителя? Какие трудности уже возникли? Чего вы ожидаете от наставника? Какие сферы профессиональной деятельности вызывают у Вас наибольший интерес? Какие условия (внешние и внутренние) помогают Вам чувствовать себя уверенно?* и др.

На данном этапе технологии проведение индивидуальных бесед чередовалось и с коллективными формами работы, предусматривающими объединение всех молодых педагогов в группы. Командное обсуждение (при готовности наставляемого) предполагало проведение таких проблемно-ориентированных форм работы, как измерение мотивации: *«Почему я выбрал профессию учителя?»*, расшифровка моей истории: *«Как я стал собой?»*, тест «на выживание»: *«Готов ли я стать настоящим учителем?»*, проф-тест «*Умею ли я учить?*», диагностика личного ресурса: *«Кто я как профессионал?»*, исследование глубины понимания себя: *«Какой я учитель?»*, анализ сильных сторон: *«Где мое преимущество?»*, карта моих барьеров: *«Чего я боюсь?»*, прогулка в будущее: *«Кем я вижу себя завтра?»*, проверка на прочность: *«Сможешь ли ты справиться?»* и др. В процессе проведения, как индивидуальных, так и коллективных форм работы каждый наставник фиксировал свои наблюдения, делал краткие записи о выявленных особенностях мотивации, самооценке, коммуникативных предпочтениях, стилях взаимодействия наставляемого.

В результате молодые учителя с низким уровнем ПЛУ начинали ориентироваться на базовые мотивы и ценности профессионального роста, появлялась мотивация достижения, отмечался интерес молодых учителей к наблюдению и исследованию педагогических закономерностей, собственных профессиональных качеств. Молодые учителя легче стали адаптироваться к изменениям в профессии, в требованиях, но проявляли малоустойчивое профессиональное поведение, творчество было редким проявлением в педагогической деятельности. У молодого учителя наблюдались умеренные навыки саморегуляции, эмоционального контроля и коммуникации с ученическим и педагогическим коллективом.

2. Проектировочный этап. Технологическая карта данного этапа представлена в табл. 2. Цель – разработка индивидуализированного плана внутришкольного наставничества; проектировка набора действий для решения проблемных зон в формировании ПЛУ учителя. Результатом этапа стал переход с умеренного уровня к продвинутому уровню ПЛУ учителя.

Таблица 2

Проектировочный этап формирования ПЛУ учителя

Table 2

Design stage of developing professional and personal resilience in teachers

ПРОЕКТИРОВОЧНЫЙ ЭТАП ФОРМИРОВАНИЯ ПЛУ УЧИТЕЛЯ	
Цель	разработать индивидуализированный план ВН; спроектировать набор действий для решения проблемных зон в формировании ПЛУ учителя.
Содержание	формировать мотивационно-ценностный, когнитивно-ориентационный и конативно-мобилизационный компоненты ПЛУ

Действия наставника	• проведение индивидуальных консультаций (анализ эмоционального состояния, источников напряжения, путей укрепления ПЛУ); • помощь в постановке достижимых целей на каждую неделю; • предоставление рекомендаций по облегчению профессиональной нагрузки и стабилизации эмоционального состояния; • совместное планирование графика работы и отдыха, рациональное распределение обязанностей, совместная деятельность; • разработка и согласование индивидуализированного плана ВН; • фиксация результатов консультаций и динамики сформированности ПЛУ молодого педагога.
Действия наставляемого	• участие в индивидуальных консультациях с наставником; • анализ собственной деятельности и эмоционального состояния; • выявление источников напряжения, обсуждение путей их снижения; • постановка личных проф. целей на ближайшую перспективу; • выполнение «домашних заданий» от наставника (выделение времени на отдых, чтение проф. литературы, внедрение методик и др.); • участие в совместной деятельности с наставником и коллективом (посещение открытых уроков, участие в метод. мероприятиях); • отслеживание динамики собственной ПЛУ и проф. развития; • предоставление обратной связи наставнику о взаимодействии.
Возможности школы	• возможность организации регулярных встреч наставника и педагога; • доступ к методическим, информационным и др. ресурсам школы; • проведение открытых уроков и методических объединений; • психологическая, методическая, педагогическая поддержка; • система сбора и анализа обратной связи; • административное сопровождение.
Педагогические условия	• разработка индивидуализированных программ внутришкольного наставничества.
Характер взаимодействия	• партнёрский, поддерживающий стиль общения; • регулярный обмен обратной связью; • совместная постановка целей и планирование действий; • взаимное уважение и доверие; • акцент на развитии самостоятельности и ответственности педагога; • использование активных форм взаимодействия; • индивидуальный подход с учётом динамики развития наставляемого.
Результат этапа	• утверждённый индивидуализированный план наставничества; • согласованный план совместных мероприятий и активностей; • система мониторинга и оценки прогресса молодого педагога, включающая количественные и качественные показатели; • *переход с умеренного уровня к продвинутому уровню ПЛУ учителя.*

На данном этапе технологии, в основном, проектировалась совместная работа наставника и молодого педагога. Для вовлечения во взаимодействие предлагались такие формы совместной деятельности, как: Путеводитель по мечте: *«Шаг за шагом к идеальной карьере»*, Стратегия прорыва: *«Ставим цели и достигаем вершины»*, Творческий полет: *«Гениальные идеи начинают здесь!»*, Смелые планы: *«Создаем*

свою уникальную историю успеха», Маршрут в светлое будущее: «*Проектирую свое профессиональное счастье»*, Стартап моей судьбы: *«Сделаю карьеру своей мечты»*, Моя карьера на старте: *«Какие шаги сделают меня успешным?»*, Мой профессиональный путь: *«Меняю жизнь с нуля»*, Идеальная картинка: *«Видишь цель – иди к ней смело!»*, Проекты победителей: «*Я сделаю мир лучше своим трудом»* и др.

В результате взаимодействия составлялся индивидуализированный план внутришкольного наставничества с учетом специфики затруднений молодых педагогов. Направления, по которым оценивалась эффективность наставничества, формировались и дополнялись в ходе эксперимента. Так, к ним были отнесены как количественные, так и качественные показатели, позволяющие провести объективную и целостную оценку изменений, произошедших в результате взаимодействия с наставником: динамика показателей анкетных диагностик; уровень самостоятельности и ответственности молодого педагога; качество профессиональной деятельности; развитие коммуникативных и рефлексивных компетенций; уровень стрессоустойчивости и эмоционального состояния; степень вовлеченности в наставническое взаимодействие; удовлетворённость наставничеством.

Результатом этапа у молодых учителей были ярко выраженные мотивы профессионального саморазвития и достижения, прочное ценностное отношение к профессии; хорошо сформированные знания и реализация педагогических принципов, понимание собственной профессиональной роли; устойчивая адаптивность и целенаправленное применение творческого подхода в профессиональной деятельности; уверенное владение приемами саморегуляции и эмоционального управления, эффективное взаимодействие с коллективом.

3. Практический этап. Технологическая карта данного этапа представлена в табл. 3. Целью было реализовать программу формирования ПЛУ учителя средствами внутришкольного наставничества, а результатом – переход с продвинутого уровня к высокому уровню ПЛУ учителя.

Таблица 3

Практический этап формирования ПЛУ учителя

Table 3

Practical stage of developing professional and personal resilience in teachers

ПРАКТИЧЕСКИЙ ЭТАП ФОРМИРОВАНИЯ ПЛУ УЧИТЕЛЯ	
Цель	реализовать программу формирования ПЛУ учителя средствами ВН.
Содержание	формировать мотивационно-ценностный, когнитивно-ориентационный, конативно-мобилизационный, рефлексивно-регулятивный компоненты ПЛУ учителя
Действия наставника	• совместное проектирование учебных материалов, дидактических ресурсов и внедрение современных образовательных технологий; • посещение уроков молодого педагога и последующий разбор с предоставлением конструктивной обратной связи; • организация и проведение коллективных образовательных событий; • помощь в решении организационных, психологических трудностей; • обучение методам саморегуляции, стрессоустойчивости, самооценки; • обсуждение записей «Рефлексивного дневника», точек роста; • организация коучинговых сессий и разбора кейсов;

	• обеспечение обратной связи (формальной и неформальной), корректировка плана наставничества.
Действия наставляемого	• внедрение современных образовательных технологий и дидактических ресурсов в практику преподавания; • участие в коллективных образовательных событиях; • ведение «Рефлексивного дневника»: фиксация важных событий, анализ поведения учеников и собственного состояния, отметка успехов; • применение методов саморегуляции, стрессоустойчивости в работе; • анализ уроков (собственных и наставника), участие в разборе ошибок и поиске альтернативных решений; • выполнение практических заданий (кейсов, мероприятий и пр.); • предоставление обратной связи наставнику о взаимодействии; • самооценка ПЛУ через рефлексию и заполнение анкет.
Возможности школы	• наличие команды наставников, администрации, педагога-психолога, координатора для комплексного сопровождения; • возможность организации коллективных мероприятий в школы; • система наблюдения и оценки уроков (листы наблюдений); • инструменты сбора обратной связи (фокус-группы, дневники); • административная поддержка (утверждение графика встреч, выделение помещений, координация мероприятий); • банк эффективных решений и приёмов ВН для обмена опытом.
Педагогические условия	• регулярный мониторинг и оценка результативности формирования ПЛУ учителя.
Характер взаимодействия	• субъект субъектное взаимодействие (равные позиции в обсуждении); • совместная постановка целей, планирование действий, взаимная рефлексия и обмен опытом, активное слушание и эмпатия, поощрение инициативы и самостоятельности молодого педагога; • конструктивная критика с акцентом на сильные стороны и зоны роста, регулярная обратная связь (формальная и неформальная).
Результат этапа	• актуализированный индивидуализированный план наставничества с учётом промежуточных результатов и новых задач; • сформированная привычка к рефлексии и самоанализу; • *переход с продвинутого уровня к высокому уровню ПЛУ.*

Например, на данном этапе технологии особое внимание уделялось коллективным формам внутришкольного наставничества, в рамках которых были проведены образовательные события: День великих открытий *«Начинаем жить новым учебным днем»*, эксперимент *«Пробы и ошибки – путь к вершинам»*, урок-мастерская *«Делаем класс круче вместе»*, кладезь знаний *«Ищем вдохновение и делимся находками»*, проект выходного дня *«Изменяя реальность каждый день»*, арт-педагогика *«Вдохновляй и люби детей»*. Данные и другие образовательные события внутришкольного наставничества проходили под следующими лозунгами: пройдём путь вместе: *«Будем помогать друг другу расти»*, Я умею учить: *«Навыки настоящего мастера»*, Сила команды: *«Вместе мы сильнее любого препятствия»*, Испытания и победы: *«Проходя трудности, побеждая сомнения»*.

С целью получения обратной связи и для обеспечения системности реализуемой технологии, молодым педагогам было предложено вести «Рефлексивный дневник», который по замыслу диссертанта помогает

молодому педагогу осмыслить собственный профессиональный рост, проанализировать ситуации и выявить точки роста. Такой дневник позволил молодым педагогам фиксировать важные события, анализировать поведение учеников и собственное состояние, отмечать успехи и определять направления дальнейшего профессионального развития; а наставникам – вовремя реагировать на трудности и успехи наставляемого. Регулярно записывая мысли и впечатления, педагог глубже разбирается в причинах своих эмоций и поступков, осознаннее относится к собственной профессиональной роли и ответственности в учебном процессе.

В результате данного этапа у молодых педагогов наблюдалась сильная внутренняя мотивация, устойчивое ценностное отношение и стремление к постоянному профессиональному росту и развитию; глубокие, системные знания по педагогике и преподаваемому предмету в результате устойчивого самообразования, полное понимание своей профессиональной миссии и предназначения в профессии; высокая способность к адаптации, творческому решению сложных задач и устойчивому профессиональному поведению; а также владение саморегуляцией, эмоциональной устойчивостью и умением строить доверительные профессиональные отношения.

4. Корректирующий этап. Технологическая карта данного этапа представлена в табл. 4. Цель этапа – выявление достигнутых результатов формирования ПЛУ учителя, внесение коррекции в цели, содержание, действия. Результатом этапа стала фиксация высокого уровня ПЛУ учителя.

Таблица 4

Корректирующий этап формирования ПЛУ учителя

Table 4

Corrective stage of developing professional and personal resilience in teachers

КОРРЕКТИРУЮЩИЙ ЭТАП ФОРМИРОВАНИЯ ПЛУ УЧИТЕЛЯ	
Цель	выявить достигнутые результаты формирования ПЛУ учителя, при необходимости вносить коррекцию в цели, содержание, действия.
Содержание	корректировать, дополнять мотивационно-ценностный, когнитивно-ориентационный, конативно-мобилизационный, рефлексивно-регулятивный компоненты ПЛУ учителя
Действия наставника	• организация и проведение итоговой диагностики; • предоставление конструктивной обратной связи наставляемому; • проведение индивидуальных бесед и коллективных обсуждений для рефлексии процесса наставничества; • анализ «Рефлексивного дневника» молодого педагога, обсуждение зафиксированных успехов и трудностей; • организация рефлексивных мероприятий; • обобщение данных мониторинга ПЛУ, профессионального развития; • совместная корректировка инд. плана ВН с учётом новых задач; • предоставление рекомендаций для саморазвития молодого педагога.
Действия наставляемого	• участие в итоговой диагностике; • самоанализ профессиональной деятельности и уровня ПЛУ с опорой на данные «Рефлексивного дневника»; • участие в рефлексивных обсуждениях, разбор успехов и неудач;

	• получение и осмысление обратной связи от наставника и коллег; • формулировка собственных выводов о прогрессе и трудностях; • совместное внесение изменений в индивидуальный план развития; • определение приоритетных направлений для проф. роста; • заполнение анкет удовлетворённости процессом наставничества.
Возможности школы	• наличие диагностических инструментов, системы сбора обратной связи; • доступ к материалам мониторинга (записи наблюдений, отчёты, «Рефлексивный дневник»); • возможность организации инд. и групповых рефлексивных встреч; • участие администрации и методического объединения в обсуждении; • ресурсы для реализации скорректированного плана наставничества; • административная поддержка при утверждении скорректированного индивидуального плана.
Педагогические условия	• активное развитие и обновление процесса формирования ПЛУ учителя средствами ВН с учетом вызовов и педагогических трендов.
Характер взаимодействия	• акцент на развитии самостоятельности молодого педагога; • диалог с возможностью высказать сомнения, предложения; • ориентация на решение проблем, а не на их констатацию; • регулярный обмен обратной связью (формальный и неформальный); • поддержка мотивации к дальнейшему профессиональному росту.
Результат этапа	• оформленные материалы рефлексии; • банк эффективных практик формирования ПЛУ средствами ВН; • *фиксация высокого уровня ПЛУ учителя.*

На корректирующем этапе технологии формирования ПЛУ средствами внутришкольного наставничества большое внимание уделялось регулярной рефлексии, которая помогала оценить эффективность деятельности, выявить сильные и слабые стороны процесса, внести необходимые коррективы в план наставничества. Интересными формами проведения рефлексии на этом этапе технологии стали диалоговые форматы: Время перемен: *«Анализируем успехи и неудачи»*, За гранью возможного: *«Работаем над ошибками и преодолеваем преграды»*, Открываем новые горизонты: *«Расширяем границы своего таланта»*, Новая высота: *«Переосмысливаем старые методы и находим свежие пути»*, Сделано идеально: «*Становимся мастерами высшего класса»*, Взгляд вперед: *«Новый вектор движения к целям»*, Искусство обновления: «*Остаемся современными и востребованными»*, Новое начало: *«Коррекция курса и новое дыхание»*, Новые знания – новая сила: *«Повышаем квалификацию и расширяем возможности»*, Вперед к звездам: *«Оставляем позади проблемы и идём к мечтам»* и пр.

В результате у молодых педагогов фиксировалась стабильная продуктивная мотивация, устойчивая эмоционально-ценностная зрелость, системное стремление к профессиональному росту и развитию; целостность психолого-педагогической и предметно-специальной подготовки, постоянная готовность к мобилизации внутренних резервов на продуктивное решение профессиональных задач, устойчивая способность к саморегуляции и рефлексии в поддержании взаимоотношений с учениками, их родителями, педагогическим коллективом.

Таким образом, разработанная и апробированная в школах Корочанского района Белгородской области технология

формирования профессионально-личностной устойчивости учителя средствами внутришкольного наставничества показала положительные результаты. Большинство молодых педагогов утвердилась в профессии, демонстрировали поэтапный переход от уровня к уровню ПЛУ, что подтвердило положительную динамику в изучаемой устойчивости педагогов.

Результаты, полученные в ходе разработки технологии показали, с одной стороны, новизну и оригинальность выдвигаемых идей и этапов, что подтверждается уникальностью предлагаемых содержания, форматов и видов взаимодействия, разработанной тематикой диалогов, индивидуальных бесед и пр., наполнением индивидуализированных планов и рефлексивных дневников. С другой стороны, необходимость выделения этапов технологии подтверждается идеями, высказанными А.С. Гумницкой, М.Е. Гумницким, Н.В. Маркиной, в работе о поступательной модели и структурных элементах наставничества (Гумницкая, Гумницкий, Маркина, 2024), о роли выстраивания многоуровневой модели наставничества в образовательных организациях (Резанович, 2021) и др. Наполнение 1-го, диагностического, этапа разработанной технологии, соотносится с исследованием О.А. Сашневой (2017) о факторах доверительных отношений в образовательной среде, с идеями А.А. Кузнецова (2024) о влиянии эмоциональной поддержки на профессиональную устойчивость педагогов и др. Что касается положений, сформулированных на 2-ом, проектировочном, этапе разработанной нами технологии, то они дополняют исследования В.А. Адольф, А.И. Кондратюк, Т.А. Кондратюк, М. С. Зайцевой о необходимости организационно-методического обеспечения наставничества в профессиональной подготовке будущих педагогов (Организационно-методическое…, 2022), Я.Ю. Шматовой о важности соблюдения психолого-педагогических условий формирования устойчивости педагогов к профессиональному стрессу (Шматова, 2022). Идеи, высказанные в рамках 3-го, практического, этапа технологии лишь частично наблюдаются в работах Е.Н. Лазаревой о формировании профессиональной устойчивости учителя через внутришкольное наставничество (Лазарева, 2024), О.В. Шелениной, И.Е. Цыбуцининой, М.Н. Булаевой о значимости практической подготовки учителей к стрессовым ситуациям в профессии педагога (Шеленина, Цыбуцинина, Булаева, 2024) и др. Что касается 4-го этапа, уникальность его результатов подчеркивает новизну проведенного исследования и не находит сопоставимого с целями настоящего исследования отражения в современных отечественных и зарубежных источниках.

Заключение (Conclusions). Таким образом, на основе систематизации теоретических представлений и опыта педагогической, управленческой деятельности в школе и вузе, была разработана технология формирования профессионально-личностной устойчивости учителя средствами внутришкольного наставничества. Основанная на совместном планировании, регулярном мониторинге и использовании разнообразных методов работы, разработанная технология обладает признаками научной новизны и способствует профессиональному развитию педагогов на рабочем месте, является ключевым фактором формирования профессионально-личностной устойчивости учителя.

В рамках разработанной технологии был представлен комплексный подход, включающий несколько ключевых этапов: диагностику начального уровня ПЛУ учителя, проектирование взаимодействия наставника и учителя, практическую и корректирующую работу. Особое внимание уделено индивидуализированному подходу к

каждому учителю, что позволяет создавать персонализированные планы наставничества и обеспечивать максимально эффективное развитие в контексте профессиональных и личностных компетенций. Реализация этапов технологии направлена на постепенное повышение уровня стрессоустойчивости, коммуникативных навыков, самооценки и профессиональной мотивации педагогов. Процесс нутришкольного наставничества по формированию ПЛУ учителя включал регулярное наблюдение за развитием молодого педагога, анализ его деятельности и корректировку плана в зависимости от достижения поставленных целей. Такой подход способствовал не только формированию ПЛУ учителей, но и профессиональному росту, укрепляя их уверенность в своих силах и повышая мотивацию для преодоления трудностей образовательной практики.

Технология наставничества с акцентом на индивидуальные потребности педагогов и постоянную обратную связь является инструментом для формирования профессионально-личностной устойчивости молодых учителей. Это способствует созданию стабильного и гармоничного образовательного процесса, улучшая качество преподавания и создавая комфортные условия для роста и самореализации, как молодых педагогов, так и их наставников.

Список литературы

Андреева В.В. Наставничество как фактор профессионального развития педагогов в условиях модернизации образования // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2023. № 1. С. 45-53. URL: https://vestnik.mgou.ru/2023/1/andreeva.pdf (дата обращения: 26.05.2025).

Артюхина А.И., Великанов В.В., Великанова О.Ф. Поддержка института наставничества в повышении педагогической квалификации преподавателей вуза // Современные проблемы науки и образования. 2024. № 1. С. 45-48. DOI 10.17513/spno.33244.

Асташова Н.А. Использование потенциала педагогических технологий в формировании аксиосферы будущего учителя // Вестник Брянского государственного университета. 2006. № 1. С. 124-130.

Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. №3. С. 4-19. DOI: 10.24411/2307-4264-2019-10301.

Бордовская Н.В. Системная методология современных педагогических исследований // Педагогика. 2005. № 5. С. 21-29.

Борозинец Н.М. Некоторые аспекты развития профессиональной устойчивости педагогов // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2014. № 4. С. 83-87.

Бухтеева Е.Е. Анализ феномена деятельностного подхода в педагогике // Социально-гуманитарный вестник Юга России. 2014. № 4(47). С. 20-22.

Гайнеев Э.Р., Громова Е.М., Масалимова А.Р. Наставничество в условиях реализации дуального подхода к подготовке кадров // Профессиональное образование в современном мире. 2023. Т. 13. № 2. С. 307-317. DOI 10.20913/2618-7515-2023-2-13.

Горбатенко Ю.И., Ерошенкова Е.И. Профессионально-личностная устойчивость учителя: сущность, структура и содержание // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2025. Т. 11. № 1. С. 68-87. DOI 10.18413/2313-8971-2025-11-1-0-6.

Горбатенко Ю.И., Пузанова Е.А., Ерошенкова Е.И. Наставничество в системе «учитель – учитель»: особенности профессионально-личностного взаимодействия // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2024. Т. 43. № 3. С. 301-316. DOI: 10.52575/2712-7451-2024-43-3-301-316.

Гумницкая А.С., Гумницкий М.Е., Маркина Н.В. Поступательная модель наставничества: структурные элементы // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2024. № 3 (55). С. 97-107. DOI: 10.54509/22203036_2024_3_97.

Данилов С.В., Лукьянова М.И. Основные направления деятельности педагогического университета в региональной системе наставничества: векторы развития сельской школы // Современные проблемы науки и

образования. 2025. № 4. С. 51-57. DOI 10.17513/spno.34167.

Дудина Е.А., Поздеева С.И. Проблема наставничества в зарубежных и отечественных педагогических исследованиях // Сибирский педагогический журнал. 2023. № 5. С. 85-95. DOI: 10.15293/1813-4718.2305.09.

Кузнецов А.А. Влияние эмоциональной поддержки на профессиональную устойчивость педагогов // Психолого-педагогические исследования. 2024. № 3. С. 60-68.

Лазарева Е.Н. Формирование профессиональной устойчивости учителя через внутришкольное наставничество // Педагогическое образование и наука. 2024. № 2. С. 30-38.

Лотова И.С. Наставничество как форма адаптации молодых педагогов в образовательной организации // Современное образование. 2022. № 2. С. 87-94.

Малинин В.А., Тивикова С.К. Наставничество в современной школе: проблемы, возможности, перспективы // Нижегородское образование. 2023. № 3. С. 84-90.

Мещерякова Т.Ю. Наставничество как образовательный тренд современности // Актуальные исследования. 2023. №37 (167). Ч. II. С. 35-48.

Мищенко Т.Н. Наставничество в системе непрерывного педагогического образования // Вопросы педагогики. 2021. № 6-1. С. 103-106.

Моисеев А.М. Модель системы дистанционного наставничества и методической поддержки (НИМП) студентов и молодых учителей в педагогическом университете // Педагогика: вчера, сегодня, завтра. 2019. №3. С. 78-89.

Наставничество в школе. Педагогические перспективные способы совершенствования культуры наставнической деятельности участников образовательных отношений / Д.Ф. Ильясов, В.В. Кудинов, Е.А. Селиванова [и др.]. Челябинск: Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2021. 100 с.

Никитина Е.Ю., Афанасьева О.Ю., Цилицкий В.С. Педагогический профессионалитет и практики наставничества в современном вузе. Москва: Новый Формат. 2025. 288 с.

Организационно-методическое обеспечение наставничества в профессиональной подготовке будущих педагогов / В.А. Адольф, А.И. Кондратюк, Т.А. Кондратюк, М. С. Зайцева // Народное образование. 2022. № 3(1492). С. 115-120. DOI: 10.52422/01306928_2022_3_115.

Панфилова А.П. Наставничество и обучение на рабочем месте: терминологический анализ зарубежных методов // Современные технологии управления. 2016. № 12 (72). С. 11-19.

Пеньков В.Е. Профессионально-личностная устойчивость будущего учителя. Белгород: Издательство Белгородского государственного университета. 1998. 115 с.

Пискунова Е.В., Клиницкий А.И., Филиппов Е.А. Персонификация образовательного процесса как условие достижения метапредметных образовательных результатов // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2022. № 10. С. 3146.

Понятие и методология комплексного педагогического исследования / З.Д. Жуковская, В.Н. Фролов, Г.В. Макаров, В.С. Железный // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2003. № 6-3. С. 31-34.

Приходько И.И., Щербина А.И. Педагогическая инновация и современное российское общество // Педагогика: история, перспективы. 2019. Т. 2, № 5. С. 23-28.

Резанович И.В. Многоуровневое наставничество и модели его реализации в образовательных организациях // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2021. №1. С. 66-69.

Рубинштейн М.М. Проблема учителя. М.: Академия. 2004. 172 с.

Сашнева О.А. Некоторые подходы к изучению факторов доверительных отношений в образовательной среде // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2017. № 2(40). С. 304-306.

Сластенин В.А., Кряхтунов М.И. Эмоциональная сфера личности как объект профессионального саморазвития учителя. М.: Прометей. 2000. 110 с.

Сыманюк Э.Э. Психологические барьеры профессионального развития личности. М.: МПСИ. 2005. 251 с.

Ткаченко Н.И. Наставничество как форма поддержки профессионального самоопределения молодых педагогов // Педагогика. 2021. № 9. С. 82-87.

Чижова К.И. Эмоционально-волевая устойчивость как профессиональное качество педагога // Вестник экономической интеграции. 2014. № 2(71). С. 165-169.

Шеленина О.В., Цыбуцинина И.Е., Булаева М.Н. Стрессоустойчивость как профессионально важное качество педагога профессионального обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 82-1. С. 430-432.

Шматова Я.Ю. Психолого-педагогические условия формирования устойчивости педагогов к профессиональному стрессу // Психология образования в XXI веке. 2022. № 1. С. 114-120.

Шушунова Е.В., Богатырева Ю.И. Проблема профессионального становления учителя в условиях современного образования // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2016. №4. С. 63-69.

Яровова Т.В., Воробьева М.В. Наставничество как образовательный тренд современности // Педагогическое образование и наука. 2024. № 3. С. 143-147.

Carmel R.G., Paul M.W. Mentoring and coaching in academia: Reflections on a mentoring/coaching relationship // Policy Futures in Education. 2015. V. 13. № 4. P. 479-491.

Cleary M., Horsfall J. Coaching: comparisons with mentoring // Issues in Mental Health Nursing. 2015. V. 36. № 3. P. 243-245.

Coaching and mentoring. Concepts and practices in development of competencies: A theoretical perspective / K.S. Hilali, B.M. Mughairi, M.W. Kian, A.M. Karim // International Journal of Academic Research in Accounting, Finance and Management Sciences. 2020. №10 (1). P. 41-54.

Hussey L., Campbell-Meier J. Are you mentoring or coaching? Definitions matter // Journal of Librarianship and Information Science. 2021. V. 53. № 3. P. 510-521. DOI: 10.1177/0961000620966651.

References

Andreeva, V.V. (2023), “Mentoring as a factor in the professional development of teachers in the context of education modernization”, *Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Pedagogy*, 1, 45-53, URL: https://vestnik.mgou.ru/2023/1/ andreeva.pdf (Accessed 26 May 2025). (In Russian).

Artyuhina, A.I., Velikanov, V.V. and Velikanova, O.F. (2024), “Supporting the mentoring institute in improving the pedagogical qualifications of university teachers”, *Modern problems of science and education*, 1, 45-48. DOI 0.17513/spno.33244 (In Russian).

Astashova, N.A. (2006), “Using the potential of pedagogical technologies in the formation of the axiosphere of the future teacher”, *Bulletin of Bryansk State University*, 1, 124-130. (In Russian).

Blinov, V.I., Esenina, E.Yu. and Sergeev, I.S. (2019), “Mentoring in Education: A Well-Sharpened Tool is Needed”, *Professional Education and the Labor Market*, 3, 4-19. DOI: 10.24411/2307-4264-2019-10301. (In Russian).

Bordovskaya, N.V. (2005), “Systemic methodology of modern pedagogical research”, *Pedagogy*, 5, 21-29. (In Russian).

Borozinets, N.M. (2014), “Some aspects of the development of professional sustainability of teachers”, *Bulletin of Maikop State Technological University*, 4, 83-87. (In Russian).

Gaineev, E.R., Gromova, E.M. and Masalimova, A.R. (2023), “Mentoring in the context of the implementation of a dual approach to personnel training”, *Professional Education in the Modern World*, 13 (2), 307-317, DOI 10.20913/2618-7515-2023-2-13 (In Russian).

Gorbatenko, Yu.I. and Eroshenkova, E.I. (2025), “Professional and personal stability of a teacher: essence, structure and content”, *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 11 (1), 68-87. DOI 10.18413/2313-8971-2025-11-1-0-6. (In Russian).

Gorbatenko, Yu.I., Puzanova, E.A., Eroshenkova, E.I. (2024), “Mentoring in the teacher-to-teacher system: features of professional and personal interaction”, *Issues of Journalism, Pedagogy, Linguistics*, 43 (3), 301-316. DOI: 10.52575/2712-7451-2024-43-3-301-316. (In Russian).

Gumnitskaya, A.S., Gumnitsky, M.E. and Markina, N.V. (2024), “Progressive mentoring model: structural elements”, *Professional education in Russia and Abroad*, 3 (55), 97-107. DOI: 10.54509/22203036_2024_3_97. (In Russian).

Danilov, S.V. and Lukyanova, M.I. (2025), “The main areas of activity of the pedagogical university in the regional mentoring system: vectors of development of rural schools”, *Modern Problems of Science and Education*, 4, 51-57. DOI 10.17513/spno.34167. (In Russian).

Dudina, E.A. and Pozdeeva, S.I. (2023), “The problem of mentoring in foreign and domestic pedagogical research”, *Siberian Pedagogical*

Journal, 5, 85-95. DOI: 10.15293/1813-4718.2305.09. (In Russian).

Kuznetsov, A.A. (2024), "The influence of emotional support on the professional stability of teachers", *Psychological and Pedagogical Research*, 3, 60-68. (In Russian).

Lazareva, E.N. (2024), "Formation of professional stability of teachers through in-school mentoring", *Pedagogical Education and Science*, 2, 30-38. (In Russian).

Lotova, I.S. (2022), "Mentoring as a form of adaptation of young teachers in an educational organization", Modern Education, 2, 87-94. (In Russian).

Malinin, V.A. and Tivikova, S.K. (2023), "Mentoring in the modern school: problems, opportunities, prospects", *Nizhny Novgorod Education*, 3, 84-90. (In Russian).

Meshcheryakova, T.Yu. (2023), "Mentoring as a modern educational trend", *Current Research*, 37 (167), P. II, 35048. (In Russian).

Mishchenko, T.N. (2021), "Mentoring in the System of Continuous Pedagogical Education", *Issues of Pedagogy*, 6 (1), 103-106. (In Russian).

Moiseev, A.M. (2019), "A model of the system of distance mentoring and methodological support (DMMS) for students and young teachers at a pedagogical university", *Pedagogy: Yesterday, Today, Tomorrow*, 3, 78-89. (In Russian).

Nastavnichestvo v shkole. Pedagogicheskie perspektivnye sposoby sovershenstvovaniya kultury nastavnicheskoy deyatelnosti uchastnikov obrazovatelnyh otnosheny [Mentoring in School: Promising Pedagogical Methods for Improving the Culture of Mentoring Among Participants in Educational Relationships], D.F. Il'yasov, V.V. Kudinov, E.A. Selivanova [i dr.]. Chelyabinsk: Chelyabinsky institut perepodgotovki i povysheniya kvalifikatsii rabotnikov obrazovaniya, 2021, Russia.

Nikitina, E.Yu., Afanasieva, O.Yu., Tsilitsky, V.S. (2025), Pedagogichesky professionalitet i praktiki nastavnichestva v sovremennom vuze [Pedagogical professionalism and mentoring practices in a modern university], Moscow: Novyj Format, Russia.

"Organizational and methodological support for mentoring in the professional training of future teachers" (2022), V.A. Adolf, A.I. Kondratyuk, T.A. Kondratyuk, M. S. Zajceva, *Public education*, 3 (1492), 115-120. DOI 10.52422/01306928_2022_3_115. (In Russian).

Panfilova, A.P. (2016), "Mentoring and on-the-job training: terminological analysis of foreign methods", *Modern management technologies*, 12 (72), 11-19. (In Russian).

Pen'kov, V.E. (1998), *Professionalno-lichnostnaya ustoichivost budushchego uchitelya* [Professional and personal stability of future teachers], Belgorod: Izdatel'stvo Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta, Russia.

Piskunova, E.V., Klinitsky, A.I. and Filippov, E.A. (2022), "Personification of the educational process as a condition for achieving meta-subject educational results", *Letters to the Issue. Offline*, 10, 3146. (In Russian).

"The concept and methodology of complex pedagogical research" (2003), Z.D. Zhukovskaya, V.N. Frolov, G.V. Makarov, V.S. Zhelezny, *Bulletin of Voronezh State Technical University*, 6 (3), 31-34. (In Russian).

Priлhodko, I.I. and Shcherbina, A.I. (2019), "Pedagogical innovation and modern Russian society", *Pedagogy: History, Prospects*, 2 (5), 23-28. (In Russian).

Rezanovich, I.V. (2021), "Multi-level mentoring and models of its implementation in educational organizations", *News of Voronezh State Pedagogical University*, 1, 66-69. (In Russian).

Rubinshteшn, M.M. (2004), *Problema uchitelya* [The teacher's problem], Moscow, Akademiya, Russia.

Sashneva, O.A. (2017), "Some approaches to the study of factors of trusting relationships in the educational environment", *News of the Baltic State Academy of the Fishing Fleet: Psychological and Pedagogical Sciences*, 2 (40), 304-306. (In Russian).

Slastenin, V.A., Kryahtunov, M.I. (2000), *Emotsionalnaya sfera lichnosti kak obiekt professionalnogo samorazvitiya uchitelya* [The emotional sphere of personality as an object of professional self-development of a teacher], Moscow Prometej, Russia.

Symanyuk, E.E. (2005), *Psikhologicheskie bariery professionalnogo razvitiya lichnosti* [Psychological barriers to professional development], Moscow, MPSI, Russia.

Tkachenko, N.I. (2021), "Mentoring as a form of support for the professional self-determination of young teachers", *Pedagogy*, 9, 82-87. (In Russian).

Chizhova, K.I. (2014), "Emotional-volitional stability as a professional quality of a teacher", *Bulletin of Economic Integration*, 2 (71), 165-169. (In Russian).

Shelenina, O.V., Tsybutsinina, I.E. and Bulaeva, M.N. (2024), "Stress resistance as a professionally important quality of a teacher of

vocational education", *Problems of Modern Pedagogical Education*, 82 (1), 430-432. (In Russian).

Shmatova, Ya.Yu. (2022), "Psychological and pedagogical conditions for the formation of teachers' resistance to professional stress", *Psychology of Education in the 21st Century*, 1, 114-120. (In Russian).

Shushunova, E.V. and Bogatyreva, Yu.I. (2016), "The problem of professional development of a teacher in the context of modern education", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 4, 63-69. (In Russian).

Yarovova, T.V. and Vorob'eva, M.V. (2024), "Mentoring as a modern educational trend", *Pedagogical Education and Science*, 3, 143-147. (In Russian).

Carmel, R.G. and Paul, M.W. (2025), "Mentoring and coaching in academia: Reflections on a mentoring/coaching relationship", *Policy Futures in Education*, 13 (4), 479-491. (In UK).

Cleary, M. and Horsfall, J. (2015), "Coaching: comparisons with mentoring", *Issues in Mental Health Nursing*, 36 (3), 243-245. (In UK).

"Coaching and mentoring. Concepts and practices in development of competencies: A theoretical perspective" (2020), K.S. Hilali, B.M. Mughairi, M.W. Kian, A.M. Karim, *International Journal of Academic Research in Accounting, Finance and Management Sciences*, 10 (1), 41-54. (In UK).

Hussey, L. and Campbell-Meier J. (2021), "Are you mentoring or coaching? Definitions matter", *Journal of Librarianship and Information Science*, 53 (3), 510-521. DOI: 10.1177/0961000620966651. (In UK).

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

Данные авторов:
Горбатенко Юлия Ивановна, директор, Поповская средняя общеобразовательная школа Корочанского муниципального округа Белгородской области.
Ерошенкова Елена Ивановна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.
About the authors:
Yulia I. Gorbatenko, Director of Popovskaya Secondary Comprehensive School, Korocha Municipal District, Belgorod Region.
Elena I. Eroshenkova, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Pedagogy, Belgorod State National Research University.

(cc) BY

Оригинальное исследование

УДК 159.99

DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-4-0-2

Гнедых Д.С.

Зарубежный опыт исследования взаимодействия обучающихся с генеративным искусственным интеллектом: подходы и методы

Санкт-Петербургский государственный университет
Университетская наб., д. 7-9, г. Санкт-Петербург, 199034, Россия
d.gnedyh@spbu.ru

Статья поступила 27 ноября 2025; принята 17 марта 2026; опубликована 30 марта 2026

Аннотация. *Введение*. Становится неизбежным внедрение генеративного искусственного интеллекта (ГИИ) во все сферы жизнедеятельности человека, в том числе и в сферу образования. В связи с этим актуальным является изучение процесса взаимодействия индивида с ГИИ для разработки наиболее эффективных стратегий такого сотрудничества. Таким образом, в настоящий момент одной из первостепенных задач выступает определение методологии и методов изучения процесса взаимодействия с ГИИ. *Цель* исследования – анализ зарубежных научных статей, направленный на выявление методов изучения взаимодействия обучающихся с генеративным искусственным интеллектом. *Методология и методы*. Для достижения цели исследования были проведены библиометрический анализ, а также аналитический обзор зарубежных статей, посвященных изучению взаимодействия обучающихся с ГИИ. *Результаты*. Установлено, что изучение взаимодействия обучающихся с ГИИ происходит через анализ как количественных, так и качественных данных, собранных в ходе эмпирических, экспериментальных и квазиэкспериментальных исследований. Было выделено четыре группы параметров и критериев оценки такого взаимодействия: технические, психологические, социальные и академические. Предметом анализа в текстах диалогов обучающихся с ГИИ выступают такие параметры, как характеристики промптов (сложность, структура, тип), стратегии промпт-инжиниринга, контекст взаимодействия, а также релевантность ответов ГИИ запросам обучающегося. *Заключение*. Полученные результаты могут быть полезны специалистам в сфере образования для организации исследований взаимодействия обучающихся с ГИИ. Изучение характеристик и особенностей такого взаимодействия может помочь в разработке стратегий психолого-педагогического сопровождения, направленных на снижение его нежелательного влияния не только на процесс и результат обучения, но и на личность обучающихся.

Ключевые слова: генеративный искусственный интеллект; взаимодействие с генеративным искусственным интеллектом; обучающиеся; методы оценки взаимодействия

Информация для цитирования: Гнедых Д.С. Зарубежный опыт исследования взаимодействия обучающихся с генеративным искусственным интеллектом: подходы и методы // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2026. Т.12. №1. С. 21-31. DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-1-0-2.

D.S. Gnedykh

Foreign experience in studying the interaction of students with generative artificial intelligence: approaches and methods

St. Petersburg State University,
7-9 Universitetskaya Emb., St Petersburg, 199034, Russia
d.gnedyh@spbu.ru

Received on November 27, 2025; accepted on March 17, 2026;
published on March 30, 2026

Abstract. *Introduction*. The integration of generative artificial intelligence (GenAI) into all spheres of human activity, including education, is becoming inevitable. In this regard, it is relevant to study the process of individual interaction with GenAI in order to develop the most effective strategies for such cooperation. Thus, at the moment, one of the priority tasks is to determine the methodology and methods for studying the process of human-GenAI interaction. *The purpose* of the study is to analyze foreign scientific articles aimed at identifying methods for studying the interaction of students with generative artificial intelligence. *Materials and methods*. To achieve the purpose of the study, bibliometric analysis was carried out, as well as an analytical review of foreign articles dedicated to the study of students-GenAI interaction. *Result*s. It was revealed that the investigation of students-GenAI interaction is organized through the analysis of both quantitative and qualitative data collected during empirical, experimental and quasi-experimental studies. Four groups of parameters and criteria for evaluating such interaction were identified: technical, psychological, social, and academic. The subject of analysis in the texts of dialogues between students and GenAI are such parameters as the characteristics of prompts (complexity, structure, type), prompt-engineering strategies, the context of interaction, as well as the relevance of GenAI responses to student requests. *Conclusion*. The results can be useful to specialists in the field of education for organizing research on the interaction of students with GenAI. Studying the characteristics and features of such interaction can help in developing strategies for psychological and pedagogical support aimed at reducing its undesirable impact not only on the learning process and academic outcomes, but also on students' personality.
Keywords: generative artificial intelligence; interaction with generative artificial intelligence; students; methods of interaction assessment

Information for citation: Gnedykh, D.S. (2026), "Foreign experience in studying the interaction of students with generative artificial intelligence: approaches and methods" *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 12 (1), 21-31, DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-1-0-2.

Введение (Introduction). Применение генеративного искусственного интеллекта (ГИИ) в образовательном процессе в настоящий момент является одной из

главных тем для дискуссий в научном сообществе. В частности, активно обсуждаются вопросы этического применения ГИИ, безопасности для пользователя и влияние такого взаимодействия на психику человека. В качестве основанных преимуществ его использования отмечаются возможность персонализации процесса обучения и обеспечение обратной связи в режиме реального времени, а также развитие навыков работы с ГИИ у студентов для решения в будущем профессиональных задач (Jony, Hamin, 2024). Так, L. Song (2025) было выявлено, что применение адаптивной системы обучения на базе ИИ, которая создавала уникальные маршруты для каждого обучающегося с учетом его потребностей, улучшает усвоение учебного материала. Исследования показывают, что обучающиеся активно используют ГИИ при решении учебных задач в ситуациях, когда им не хватает опыта, знаний, навыков или уверенности в себе, а также когда они хотят изучить разные точки зрения на проблему (Alafnan et al., 2024).

Поскольку внедрение ГИИ во все сферы жизнедеятельности становится неизбежным, актуальным является изучение процесса взаимодействия человека с ГИИ для выявления рисков и определения наиболее эффективных стратегий такого взаимодействия. Результаты подобного рода исследований приобретают особую значимость в сфере образования, так как, с одной стороны, позволят создавать модели совместной работы учителя (преподавателя), ученика (студента) и ГИИ (Li et al. 2025), с другой – выступят основанием для совершенствования адаптивных технологий обучения на базе ГИИ. В связи с этим становится важным определение методологии изучения самого процесса взаимодействия обучающихся с ГИИ. Вышесказанное позволяет нам сформулировать научную проблему исследования: какие методы и подходы к изучению взаимодействия обучающихся с ГИИ будут наиболее эффективны для определения параметров данного взаимодействия, которые вызывают положительные психологические и образовательные эффекты.

Целью статьи является анализ зарубежных исследований для выявления подходов и методов, которые используются для изучения взаимодействия обучающихся с ГИИ.

Для ее реализации был сформулирован ряд исследовательских вопросов, которые выступали ориентиром в процессе систематизации информации:

1. Что находится в фокусе внимания исследований, направленных на изучение взаимодействия обучающихся с ГИИ (какие именно элементы/характеристики данного взаимодействия находятся в фокусе внимания исследователей)?
2. Какие методы применяются для изучения взаимодействия обучающихся с ГИИ?
3. Какие параметры выступают критериями оценки такого взаимодействия?

ГИИ определяют как технологию, которая позволяет создавать оригинальный продукт в виде текста, изображения или видео в ответ на запрос от человека (Lim et al., 2023). Поскольку в настоящее время наблюдается активный прирост статей, посвященных применению ГИИ в обучении, представляется затруднительным охватить весь объем имеющейся информации для анализа, поэтому в данной статье мы сосредоточимся только на зарубежной практике. Сравнение отечественного и зарубежного опыта, на наш взгляд, требует отдельного исследования и не входит в задачи текущего.

Материалы и методы исследования (Materials and methods). Для создания выборки статей был применен библиометрический анализ (Okubo, 1997). Поиск статей для анализа осуществлялся на платформе OpenAlex (открытая база научной литературы) по ключевым словам “methods

of studying students-AI interaction strategies" (один запрос). В фильтрах не ставились ограничения относительно организации (Institution) или тематики исследования (Topics; например, «Инновации в медицинском образовании» / "Innovations in Medical Education", «Образовательные технологии и педагогика» / "Educational Technology and Pedagogy" и др.), поскольку такое сужение дало бы меньше информации для анализа. Задачи исследования, наоборот, включали в себя систематизацию как можно более разнообразного опыта применения ГИИ в обучении для получения наиболее объективных данных. Рассматривались статьи, опубликованные с 2022 по 2025 гг. Системой было отобрано 114 статей за 2025 г., 53 статьи за 2024 г., 30 статей за 2023 г. и 9 за 2022 г. Однако при более тщательном их изучении оказалось, что не все из них соответствуют тематике исследования. Также из списка были исключены статьи, которые соответствовали следующим критериями: публикации не на английском языке; материалы конференций; теоретические или обзорные статьи; статьи, в которых отсутствовали данные или их было недостаточно для анализа; исследования, не связанные с образованием или искусственным интеллектом; статьи, авторами которых являются отечественные исследователи. Поскольку нас интересовали конкретные методы исследования и специфика их применения для изучения взаимодействия обучающихся с ГИИ, в итоговую подборку статей были включены те, в которых содержалось описание эмпирических и экспериментальных исследований. Таким образом, в анализ вошло 20 статей, релевантных цели исследования.

На первом этапе анализа научных источников использовалась нейросеть Deepseek с целью:

– выявления следующей информации по каждой статье: цель анализа взаимодействия участников исследования с ГИИ; методы, которые были использованы исследователями для анализа данного взаимодействия; параметры и критерии оценки взаимодействия;

– систематизации данной информации в виде таблицы.

Данная нейросеть была выбрана на основе доказанного ее преимущества в глубине анализа неструктурированных данных (на примере текстов статьей) (Резцов, 2025). Верификация обеспечивалась за счет проверки результатов посредством чтения оригинальных текстов статей человеком.

Таким обозом, на втором этапе статьи были просмотрены вручную для того, чтобы: 1) верифицировать полученную от нейросети информации; 2) скорректировать ответ нейросети и добавить недостающую информацию. На третьем этапе автором самостоятельно было проведено осмысление результатов исследования, которое отражено в обсуждении и заключении.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Анализ отобранных источников позволил выделить методы, которые применяются для изучения взаимодействия обучающихся с ГИИ (Приложение). Исследователей интересуют различные характеристики данного взаимодействия – от оценки восприятия технологий ГИИ и рефлексии опыта взаимодействия с ними до развития когнитивных способностей и других психологических особенностей обучающихся в процессе такого взаимодействия.

Из таблицы видно, что для изучения взаимодействия обучающихся с ГИИ исследователи обращаются к сбору как количественных, так и качественных данных. Встречаются эмпирический, экспериментальный и квазиэкспериментальный дизайн исследований. Наиболее часто встречающиеся методы – анкетирование и интервью. Реже всего исследователи обращаются к работе в фокус-группах (два исследования из двадцати трех). В семи

исследованиях был применен контент-анализ переписки обучающихся с ГИИ на основе индуктивного подхода к анализу данных ("bottom-up" подход) (подробнее см. Thomas, 2006). Это согласуется с данными, полученными S. Gökçearslan с соавторами (2024). Проведенный ими обзор исследований (37 статей, индексируемых в Social Science Citation Index; база данных – Web of Science), посвященных изучению преимуществ и недостатков использования ИИ-чат-ботов в обучении, показал, что для сбора количественных данных наибольшее предпочтение отдается квазиэкспериментальному методу исследования; качественные исследования чаще представляют собой систематические обзоры. Реже встречается смешанный дизайн исследования, где используется анализ как количественных, так и качественных данных.

Согласно G.J. Hwang и C.Y. Chang (2021), на 2021 год в большинстве исследований, посвященных оценке эффективности использования чат-ботов в образовании, использовались пре- и пост-тестовый дизайн и анкеты для сбора данных. Проведенный нами анализ статей, опубликованных с 2022 по 2025 гг. позволил выделить тенденцию в сторону расширения используемых методов – все чаще используются интервью, сбор аналитики использования ГИИ, а также контент-анализ диалогов пользователей с ГИИ.

Стоит отметить ограничения выявленных методов исследования. Анкетирование преимущественно основано на субъективной ретроспективной оценке, что делает затруднительным получение достоверных данных. Интервью позволяет дополнить вербальный самоотчет испытуемого за счет наблюдения за невербальными реакциями, однако их трактовка может быть также неоднозначной. При обсуждении в фокус-группах полученного опыта происходит взаимовлияние участников друг на друга, что может привести к искажению восприятия ситуации взаимодействия с ГИИ и воспоминаний о ней, а также изменению мнения под давлением группы. Применение контент-анализа требует тщательно продуманной процедуры экспертной оценки и привлечения для этого соответствующих специалистов.

Наиболее эффективным, на наш взгляд, способом изучения процесса взаимодействия с ГИИ является комбинация количественных и качественных методов исследования (mixed methods research; Gelo, Braakmann, Benetka, 2008) в рамках единой исследовательской парадигмы, которые выступают как взаимодополняющие (Ismail, Abuhamda, 2021). Обработка количественных данных выявляет наличие какой-либо закономерности, качественный же анализ позволяет более глубоко и подробно изучить обнаруженное явление, а также проверить на адекватность первично полученные данные. Такой подход получил название «методической триангуляции» (Носуленко, 2021). Проведение исследований в рамках данного подхода может быть особенно важным в контексте изучения такого сложного и многогранного феномена, как взаимодействие, т.к. подразумевает учет различных его характеристик – динамичности, направленности, контекстно-средовой обусловленности и системности (Гнедых и др., 2025). При изучении взаимодействия обучающихся с ГИИ сочетание количественного и качественного анализов данных позволит выявить как общие паттерны такого взаимодействия, так и его уникальные характеристики, свойственные для разных учебных ситуаций и этапов учебной деятельности (восприятия и усвоения учебной информации, ее практического применения и рефлексивной оценки результатов учебной деятельности).

Характеристики взаимодействия обучающихся с ГИИ, которые предлагаются исследователями в качестве параметров и критериев для его оценки, на наш взгляд, можно объединить в следующие группы:

1. Технические параметры: удобство использования ГИИ-инструментов, лингвистические и технологические особенности ГИИ, аналитика обучения (частота входа в систему/онлайн-ресурс, содержащий/щую ГИИ, продолжительность взаимодействия с ГИИ, точность ответов, время, затраченное на выполнение заданий, количество обращений к подсказкам ГИИ-системы и др.).

2. Психологические параметры: восприятие обучающимися ГИИ и опыта взаимодействия с ним, степень удовлетворенности от его использования, вовлеченность, мотивация, интерес, эмоции, критическое мышление, степень доверия к ГИИ, креативность и т.д.

3. Социальные параметры: оценка возможности замены преподавателя генеративным искусственным интеллектом, оценка эффективности взаимодействия с другими обучающимися по сравнению с эффективностью взаимодействия с ГИИ, степень вовлеченности преподавателей в процесс взаимодействия, качество коммуникации с ГИИ и др.

4. Академические параметры: качество ответов ГИИ на запросы обучающихся, качество обучения с помощью ГИИ, успеваемость обучения при взаимодействии с ГИИ, качество запросов к ГИИ (уровень развития навыков промпт-инжиниринга у обучающихся), цели применения ГИИ в процессе учебной деятельности и т.д.

Среди методов изучения взаимодействия обучающихся с ГИИ выделяется подход, который подразумевает анализ их диалога с ГИИ при решении учебных задач. Особое внимание уделяется при этом анализу промптов (запросов), которые формулирует обучающийся, и тому, как меняется стратегия промптинга в процессе переписки с ГИИ. Здесь исследователи идут двумя путями: одни, основываясь на известных классификациях стратегий промпт-инжиниринга, ищут их проявления в переписке с ГИИ, другие применяют индуктивный контент-анализ, т.е. выделяют паттерны такого взаимодействия в процессе анализа текста. Анализируются такие параметры, как:

– функциональная классификация запросов к ГИИ (фактические, процедурные, концептуальные, метакогнитивные); контекст взаимодействия (решение проблем, уточнение задачи, которую нужно решить, обсуждение теории и др.) (Gabrovšek, Rihtaršič, 2025);

– релевантность ответов ГИИ запросам обучающегося (Li, Zhu, 2025);

– прогресс стратегий промптинга (от простых промптов к сложным; от расплывчатых запросов к высоко контекстуализированному метакогнитивному взаимодействию); типы промптов (один вопрос / несколько вопросов); язык, на котором задается промпт; сложность и структура промптов (наличие контекста и роли для ИИ) (Andewi et al., 2025);

– характер переписки с ГИИ (поиск фактов/диалог) (Slijepcevic, Yaylali, 2025);

– формулировка запросов (умение задавать вопросы и уточнять информацию); критическая оценка (способность анализировать ответы ИИ) (Nurbaeva et al., 2025);

– вопросы в промптах (общие/уточняющие); запрос учащегося на адаптацию формы ответа («ответь проще», «сделай короче», «создай таблицу» и др.); наличие промптов, направленные на адаптацию содержания; использование возможности изменить длину ответа или сложность языка с помощью настроек системы; общение только по учебной теме или выходящее за ее рамки (Klar, 2025).

Вышеперечисленные параметры позволяют, с одной стороны, выявить эффективные стратегии промптинга при решении учебных задач для дальнейшего целенаправленного формирования данного навыка у обучающихся, с другой, определить

категорию учебных заданий, выполнение которых будет способствовать развитию у них критического мышления и субъектности в процессе взаимодействия с ГИИ. Так, например, ИИ можно использовать в педагогике совместной деятельности преподавателей и студентов, делая акцент на смыслообразовании и ценностях такой деятельности (Иванова и др., 2025). Кроме того, изучение характеристик и особенностей такого взаимодействия может помочь в разработке стратегий психолого-педагогического сопровождения, направленных на снижение его нежелательного влияния не только на процесс и результат обучения, но и на личность обучающихся.

Заключение (Conclusion). Проведенное исследование позволило выявить тенденции в области подходов и методов, которые используются при изучении процесса взаимодействия обучающихся с ГИИ: комбинация качественных и количественных методов оценки; анализ технических, психологических, социальных и академических аспектов взаимодействия с ГИИ в процессе обучения.

Стоит также отметить недостаток исследований, которые бы использовали психофизиологические методы (например, для выявления стрессовых реакций в процессе такого взаимодействия). Также, на наш взгляд, перспективным методом может являться метод экологической оценки (дневниковый метод) (Shiffman et al., 2008), позволяющий зафиксировать мысли и отношение обучающихся в момент взаимодействия с ГИИ, а не постфактум, как, например, в интервью или фокус-группах. В последнем случае воспоминания могут со временем подвергаться искажениям, что увеличивает риск получения неточных данных.

Основным ограничением проведенного исследования является фокус на англоязычных зарубежных публикациях, что не позволяет сделать выводы о ситуации относительно распространенности определенных подходов и методов изучения взаимодействия обучающихся с ГИИ в мировом научном сообществе. Также не проводилась дополнительная оценка статей, вошедших в анализ, на предмет качества описываемых в них исследований.

Полученные результаты могут быть полезны ученым в планировании дизайна исследований в области применения ГИИ в учебном процессе, а также специалистам в сфере психолого-педагогического сопровождения субъектов образования, т.к. дают дополнительную информацию о специфике взаимодействия обучающихся с ГИИ. В качестве направления дальнейших исследований может выступать расширение параметров оценки для анализа диалогов обучающихся с ГИИ, а также выявление взаимосвязи данных параметров с уровнем развития когнитивных и метакогнитивных особенностей обучающихся, их эмоциональной сферы и субъектности, а также другими психологическими особенностями.

Список литературы

Носуленко В.Н. Вопросы интеграции качественных и количественных методов в психологическом исследовании // Экспериментальная психология. 2021. Т. 14. № 3. С. 4-16. DOI: 10.17759/exppsy.2021140301.

Потенциал искусственного интеллекта в контексте педагогики совместной деятельности / Иванова А.С., Савченко У.А., Фещенко А.В., Чечихина А.Н. // Вестник Томского государственного университета. 2025. № 514. С. 151-158. DOI: 10.17223/15617793/514/17.

Развитие субъектности студентов при взаимодействии с генеративным искусственным интеллектом: систематизация научных представлений / Гнедых Д.С., Бордовская Н.В., Кошкина Е.А., Посохова С.Т., Хромова М.А., Исхакова М.П. // Образование и наука. 2025. № 27(8). С. 9-34. DOI:10.17853/1994-5639-2025-8-9-34.

Резцов, С. М. Сравнительный анализ языковых моделей в обработке неструктурированных данных на примере

Deepseek и GigaChat // Парадигма. 2025. №5. Ч 2. С. 200-204.

AI in the classroom: GPT usage and learner typologies in programming / Wang D., Dong X., Fang Z., Wang L.Y.K., Jin Z. // Education Sciences. 2025. Vol. 15(10). P. 1-32. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci15101353.

Alafnan M.A., Dishari S., MohdZuki S.F. Developing soft skills in the artificial intelligence era: communication, business writing, and composition skills // Journal of Artificial Intelligence and Technology. 2024. Vol. 4(4). P. 305-317. DOI: https://doi.org/10.37965/jait.2024.0496.

Artificial intelligence in education: enhancing student engagement and academic success / Farhat T., Ali M., Batool M., Nagal C.J.C., Ahmad R. // Research Journal for Social Affairs. 2025. Vol. 03(06). P. 419-433. DOI:10.71317/RJSA.003.06.0469.

Belda-Medina J., Kokošková V. Integrating chatbots in education: insights from the Chatbot-Human Interaction Satisfaction Model (CHISM) // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2023. Vol. 20. P. 1-20. DOI: https://doi.org/10.1186/s41239-023-00432-3.

Design language learning with artificial intelligence (AI) chatbots based on activity theory from a systematic review / Li Y., Zhou X., Yin Hb., Chiu T.K.F. // Smart Learning Environments. 2025. Vol. 12. P. 1-23. DOI: https://doi.org/10.1186/s40561-025-00379-0

From prompting to proficiency: a mixed-methods analysis of prompting with ChatGPT versus lecturer interaction in an EFL classroom / Andewi W., Waziana W., Wibisono D., Putra K.A., Hastomo T., Oktarin I. B. // Journal of Studies in the English Language. 2025. Vol. 20(2). P. 210-238. DOI: https://doi.org/10.64731/jsel.v20i2.282318.

Gabrovšek R., Rihtaršicˇ D. Custom generative artificial intelligence tutors in action: an experimental evaluation of prompt strategies in STEM education // Sustainability. 2025. Vol. 17. P. 1-20. DOI: https://doi.org/10.3390/su17219508.

Gelo O., Braakmann D., Benetka G. Quantitative and qualitative research: beyond the debate // Integrative Psychological and Behavioral Science. 2008. Vol. 42. P. 266-290. DOI: https://doi.org/10.1007/s12124-008-9078-3.

Generative AI and the future of education: ragnarök or reformation? A paradoxical perspective from management educators / Lim W.M., Gunasekara A., Pallant J.L., Pallant J.I., Pechenkina E. // The International Journal of Management Education. 2023. Vol. 21(2). P. 1-13. DOI: 10.1016/j.ijme.2023.100790.

Gökçearslan S., Tosun C., Erdemir Z.G. Benefits, challenges, and methods of Artificial Intelligence (AI) chatbots in education: A systematic literature review // International Journal of Technology in Education (IJTE). 2024. Vol. 7(1) P. 19-39. DOI: https://doi.org/10.46328/ijte.600.

Hwang G.J., Chang C.Y. A review of opportunities and challenges of chatbots in education // Interactive Learning Environments. 2021. Vol. 31(7). P. 4099-4112. DOI: 10.1080/10494820.2021.1952615.

Investigating the tripartite interaction among teachers, students, and generative AI in EFL education: A mixed-methods study / L. Guan, Lee J.C.-K., Zhang Y., Gu M.M. // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2025. Vol. 8. P. 1-10. DOI: https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100384.

Ismail I.A., Abuhamda E. Understanding quantitative and qualitative research methods: A theoretical perspective for young researchers // International Journal of Research. 2021. Vol. 8(2). P. 71-87. DOI: https://doi.org/10.2501/IJMR-201-5-070.

Jony A.I., Hamim S.A. Empowering virtual collaboration: harnessing AI for enhanced teamwork in higher education // Educational Technology Quarterly [Online]. 2024. Vol. 3. P.337-359. DOI: https://doi.org/10.55056/etq.746.

Klar M. Using ChatGPT is easy, using it effectively is tough? A mixed methods study on K-12 students' perceptions, interaction patterns, and support for learning with generative AI chatbots // Smart Learning Environments. 2025. Vol. 12. P. 1-19. DOI: https://doi.org/10.1186/s40561-025-00385-2.

Li Z., Zhu Y. Fostering deep belonging through culturally-responsive AI mentorship agents: an identity-affirming framework for educational support // Journal of Computer Technology and Applied Mathematics. 2025. Vol. 2(6). P. 31-43. DOI: https://doi.org/10.70393/6a6374616d.333334.

Martin-Moncunill D., Martinez D.A. Students' trust in AI and their verification strategies: a case study at Camilo José Cela University // Education Sciences. 2025. Vol. 15(10). P. 1-16. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci15101307.

Munawwarah M., Alqadri Z., Zubair S. Exploring students' perspectives on the integration of AI in chemistry learning processes: opportunities and challenges // Asian Journal of Science

Education. 2025. Vol. 7(1). P. 76-83. DOI: https://doi.org/10.24815/ajse.v6i2.43492.

Muthmainnah, Ibna Seraj P. M., Oteir I. Playing with AI to investigate human-computer interaction technology and improving critical thinking skills to pursue 21st century age // Education Research International. 2022. Vol. 1. P. 1-17. DOI: https://doi.org/10.1155/2022/6468995.

Naseer F., Khawaja S. Mitigating conceptual learning gaps in mixed-ability classrooms: a learning analytics-based evaluation of AI-driven adaptive feedback for struggling learners // Applied Sciences. 2025. Vol. 15. P. 1-29. DOI: https://doi.org/10.3390/app15084473.

Okubo Y. Bibliometric indicators and analysis of research systems: methods and examples. Paris: Science, Technology and Industry Working Papers, OECD Publishing. 1997. 70 p. DOI: https://doi.org/10.1787/208277770603.

Optimization of digital communication strategy in the use of Gemini AI in education (case study and analysis): breaking the limits of virtual interaction in the Metaverse / Solviana M.D., Anisya S., Puspita L., Novitasari A., Elice D. // The International Conference on Da'wah & Communication. 2025. P. 436-450. DOI: 10.18502/kss.v10i14.19108.

Organization of interdisciplinary integration in geography lessons using ChatGPT and digital technologies in shaping students' environmental culture / Nurbaeva A., Utebayev N, Mukhanbetkali A., Zakirova S., Bozhbanova M. // International Journal of Innovative Research and Scientific Studies. 2025. Vol. 8(6). P. 990-1001. DOI: https://doi.org/10.53894/ijirss.v8i6.9778.

Putra I.K.A., Santosa M.H., Indrayani L. ChatGPT in English language learning: user experience and enjoyment among students and teacher // Journal of Educational Study. 2025. Vol. 5(1). P. 31-46. DOI: https://doi.org/10.36663/joes.v5i1.973.

Ramadana M.R., Ulfa S., Soepriyanto Y. Analyzing student cognitive engagement in AI-based learning using prompting techniques // Indonesian Journal of Artificial Intelligence and Data Mining. 2025. Vol. 8(2). P. 326-336. DOI: http://dx.doi.org/10.24014/ijaidm.v8i2.36160.

Saha S. The role of AI-powered chatbots in reducing student anxiety in online learning environments // International Journal for Research in Applied Science & Engineering Technology. 2025. Vol. 13(3). P. 155-162. DOI: https://doi.org/10.22214/ijraset.2025.67066.

Sarwar A., Khan M. The role of AI in shaping passive learning behaviour: A Vygotskian perspective from Pakistani students // Social Sciences & Humanity Research Review. 2025. Vol. 3. № 4. P. 426-441. DOI: https://doi.org/10.63468/sshrr.150.

Shiffman S., Stone A.A., Hufford M.R. Ecological momentary assessment. Annual Review of Clinical Psychology. 2008. Vol. 4. P. 1-32. DOI: 10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091415.

Slijepcevic N., Yaylali A. Leveraging "Khanmigo" generative AI-powered tool for personalized tutoring to learn scientific concepts // Journal of Teaching and Learning. 2025. Vol. 19. № 4. P. 155-178. DOI:10.22329/jtl.v19i4.10052.

Song L. Designing AI-empowered personalized learning pathways: construction and empirical study of an adaptive education model based on learning analytics // Journal of Technology Innovation and Engineering. 2025. Vol.1. № 5. P. 1-9. DOI:10.63887/jtie.2025.1.5.10.

Thomas D.R. A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data // American Journal of Evaluation. 2006. Vol. 12. № 2. P. 237-246. DOI: 10.1177/1098214005283748.

Usability and Efficacy of Artificial Intelligence Chatbots (ChatGPT) for Health Sciences Students: Protocol for a Crossover Randomized Controlled Trial / Veras M., Dyer J.O., Rooney M., Barros S. P.G., Rutherford D., Kairy D. // JMIR Research Protocols. 2023. Vol. 12. P. 1-11. DOI: 10.2196/51873.

References

Gnedykh, D.S., Bordovskaia, N.V., Koshkina, E.A., Posokhova, S.T., Khromova M.A. and Iskhakova, M.P. (2025), "Development of students' subjectivity through interaction with generative artificial intelligence: a systematic review of scientific concepts", *The Education and Science Journal*, 27(8), 9-34. DOI:10.17853/1994-5639-2025-8-9-34. (In Russian).

Ivanova, A.S., Savchenko, U.A., Feshchenko, A.V. and Chechikhina, A.N. (2025), "The potential of artificial intelligence in the context of collaborative pedagogy", *Tomsk State University Journal*, 514, 151-158. DOI: 10.17223/15617793/514/17. (In Russian).

Nosulenko, V.N. (2021), "Integration issues of qualitative and quantitative methods in psychological research", *Experimental Psychology (Russia)*, 14(3), 4-16. DOI:

https://doi.org/10.17759/exppsy.2021140301. (In Russian).

Reztsov, S.M. (2025), "Comparative analysis of language models in unstructured data processing: a case study of DeepSeek and GigaChat", *The paradigm*, 5(2), 200-204. (In Russian)

Alafnan, M.A., Dishari, S. and MohdZuki, S.F. (2024), "Developing soft skills in the artificial intelligence era: communication, business writing, and composition skills", *Journal of Artificial Intelligence and Technology*, 4(4), 305-317. DOI: 10.37965/jait.2024.0496. (In USA).

Andewi, W., Waziana, W., Wibisono, D., Putra, K.A., Hastomo, T. and Oktarin, I.B. (2025), "From prompting to proficiency: a mixed-methods analysis of prompting with ChatGPT versus lecturer interaction in an EFL classroom", *Journal of Studies in the English Language*, 20(2), 210-238. DOI: 10.64731/jsel.v20i2.282318. (In Thailand).

Belda-Medina, J. and Kokošková, V. (2023), "Integrating chatbots in education: insights from the Chatbot-Human Interaction Satisfaction Model (CHISM)", *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, 1-20. DOI: 10.1186/s41239-023-00432-3. (In Netherlands).

Farhat, T., Ali, M., Batool, M., Nagal, C.J.C. and Ahmad, R. (2025), "Artificial intelligence in education: enhancing student engagement and academic success", *Research Journal for Social Affairs*, 03(06), 419-433. DOI: 10.71317/RJSA.003.06.0469.

Gabrovšek, R. and Rihtaršič, D. (2025), "Custom generative artificial intelligence tutors in action: an experimental evaluation of prompt strategies in STEM education", *Sustainability*, 17, 1-20. DOI: 10.3390/su17219508. (In Switzerland).

Gelo, O., Braakmann, D. and Benetka, G. (2008), "Quantitative and qualitative research: beyond the debate", *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 42, 266-290. DOI: 10.1007/s12124-008-9078-3. (In USA).

Gökçearslan, S., Tosun, C. amd Erdemir, Z.G. (2024), "Benefits, challenges, and methods of Artificial Intelligence (AI) chatbots in education: A systematic literature review", *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 7(1), 19-39. DOI: 10.46328/ijte.600. (In USA).

Guan, L., Lee, J.C.-K., Zhang, Y. and Gu, M.M. (2025), "Investigating the tripartite interaction among teachers, students, and generative AI in EFL education: A mixed-methods study", *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 8, 1-10. DOI: 10.1016/j.caeai.2025.100384. (In Netherlands).

Hwang, G.J. and Chang, C.Y. (2021), "A review of opportunities and challenges of chatbots in education", *Interactive Learning Environments*, 31(7), 4099-4112. DOI: 10.1080/10494820.2021.1952615. (In UK).

Ismail, I.A. and Abuhamda, E. (2021), "Understanding quantitative and qualitative research methods: A theoretical perspective for young researchers", *International Journal of Research*, 8(2), 71-87. DOI: 10.2501/IJMR-201-5-070. (In India).

Jony, A.I. and Hamim, S.A. (2024), "Empowering virtual collaboration: harnessing AI for enhanced teamwork in higher education", *Educational Technology Quarterly [Online]*, 3, 337-359. DOI: 10.55056/etq.746. (In Ukraine).

Klar, M. (2025), "Using ChatGPT is easy, using it effectively is tough? A mixed methods study on K-12 students' perceptions, interaction patterns, and support for learning with generative AI chatbots", *Smart Learning Environments*, 12, 1-19. DOI: 10.1186/s40561-025-00385-2. (In UK).

Lim, W.M., Gunasekara, A., Pallant, J.L., Pallant, J.I. and Pechenkina, E. (2023), "Generative AI and the future of education: ragnarök or reformation? A paradoxical perspective from management educators", *The International Journal of Management Education*, 21(2), 1-13. DOI: 10.1016/j.ijme.2023.100790. (In Netherlands).

Li, Y., Zhou, X., Yin, H.b. and Chiu, T.K.F. (2025), "Design language learning with artificial intelligence (AI) chatbots based on activity theory from a systematic review", *Smart Learning Environments*, 12, 1-23. DOI: 10.1186/s40561-025-00379-0. (In UK).

Li, Z. and Zhu, Y. (2025), "Fostering deep belonging through culturally-responsive AI mentorship agents: an identity-affirming framework for educational support", *Journal of Computer Technology and Applied Mathematics*, 2(6), 31-43. DOI: 10.70393/6a6374616d.333334. (In Netherlands).

Martin-Moncunill, D. and Martinez, D.A. (2025), "Students' trust in AI and their verification strategies: a case study at Camilo José Cela University", *Education Sciences*, 15(10), 1-16. DOI: 10.3390/educsci15101307. (In Switzerland).

Munawwarah, M., Alqadri, Z. and Zubair, S. (2025), "Exploring students' perspectives on the integration of AI in chemistry learning processes: opportunities and challenges", *Asian Journal of Science Education*, 7(1), 76-83. DOI: 10.24815/ajse.v6i2.43492. (In Indonesia).

Muthmainnah, Ibna Seraj P.M. and Oteir, I. (2022), "Playing with AI to investigate human-computer interaction technology and improving critical thinking skills to pursue 21st century age", *Education Research International*, 1, 1-17. DOI: 10.1155/2022/6468995. (In UK).

Naseer, F. and Khawaja, S. (2025), "Mitigating conceptual learning gaps in mixed-ability classrooms: a learning analytics-based evaluation of AI-driven adaptive feedback for struggling learners", *Applied Sciences*, 15, 1-29. DOI: https://doi.org/10.3390/ app15084473. (In Switzerland).

Okubo, Y. (1997), *Bibliometric indicators and analysis of research systems: methods and examples*, Paris: Science, Technology and Industry Working Papers, OECD Publishing. DOI: 10.1787/208277770603.

Nurbaeva, A., Utebayev, N., Mukhanbetkali, A., Zakirova, S. and Bozhbanova, M. (2025), "Organization of interdisciplinary integration in geography lessons using ChatGPT and digital technologies in shaping students' environmental culture", *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*, 8(6), 990-1001. DOI: 10.53894/ijirss.v8i6.9778. (In USA).

Putra, I.K.A., Santosa, M.H. and Indrayani, L. (2025), "ChatGPT in English language learning: user experience and enjoyment among students and teacher", *Journal of Educational Study*, 5(1), 31-46. DOI: 10.36663/joes.v5i1.973. (In Romania).

Ramadana, M.R., Ulfa, S. and Soepriyanto, Y. (2025), "Analyzing student cognitive engagement in AI-based learning using prompting techniques", *Indonesian Journal of Artificial Intelligence and Data Mining*, 8(2), 326-336. DOI: 10.24014/ijaidm.v8i2.36160. (In Indonesia).

Saha, S. (2025), "The role of AI-powered chatbots in reducing student anxiety in online learning environments", *International Journal for Research in Applied Science & Engineering Technology*, 13(3), 155-162. DOI: 10.22214/ijraset.2025.67066. (In India).

Sarwar, A. and Khan, M. (2025), "The role of AI in shaping passive learning behaviour: A Vygotskian perspective from Pakistani students", *Social Sciences & Humanity Research Review*, 3(4), 426-441. DOI: 10.63468/sshrr.150. (In India).

Shiffman, S., Stone, A.A. and Hufford, M.R. (2008), "Ecological momentary assessment", *Annual Review of Clinical Psychology*, 4, 1-32. DOI: 10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091415. (In USA).

Slijepcevic, N. and Yaylali, A. (2025), "Leveraging "Khanmigo" generative AI-powered tool for personalized tutoring to learn scientific concepts", *Journal of Teaching and Learning*, 19(4), 155-178. DOI: 10.22329/jtl.v19i4.10052. (In Canada).

Solviana, M.D., Anisya, S., Puspita, L., Novitasari, A. and Elice, D. (2025), "Optimization of digital communication strategy in the use of Gemini AI in education (case study and analysis): breaking the limits of virtual interaction in the Metaverse", *The International Conference on Da'wah & Communication*, 436-450. DOI: 10.18502/kss.v10i14.19108. (In Indonesia).

Song, L. (2025), "Designing AI-empowered personalized learning pathways: construction and empirical study of an adaptive education model based on learning analytics", *Journal of Technology Innovation and Engineering*, 1(5), 1-9. DOI: 10.63887/jtie.2025.1.5.10. (In Korea).

Thomas, D.R. (2006), "A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data", *American Journal of Evaluation*, 12(2), 237-246. DOI: 10.1177/1098214005283748. (In USA).

Veras, M., Dyer, J.O., Rooney, M., Barros, S.P.G., Rutherford, D. and Kairy, D. (2023), "Usability and Efficacy of Artificial Intelligence Chatbots (ChatGPT) for Health Sciences Students: Protocol for a Crossover Randomized Controlled Trial", *JMIR Research Protocols*, 12, 1-11. DOI: 10.2196/51873. (In Canada).

Wang, D., Dong, X., Fang, Z., Wang, L.Y.K. and Jin, Z. (2025), "AI in the classroom: GPT usage and learner typologies in programming", *Education Sciences*, 15(10), 1-32. DOI: 10.3390/educsci15101353. (In Switzerland).

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:
Гнедых Дарья Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии образования, Санкт-Петербургский государственный университет.
About the author:
Daria S. Gnedykh, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Educational Psychology, St. Petersburg State University.

(cc) BY

Оригинальное исследование

УДК: 811.161.1'243'36 **DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-1-0-3**

Z.M. Abbas*, T.V. Samosenkova

Students' perspectives on ChatGPT in learning Russian cases: opportunities and AI risks

Belgorod State National Research University
85 Pobedy St., Belgorod, 308015, Russia
Zana.abbasm@gmail.com*

Received on December 15, 2025; accepted on March 17, 2026; published on March 30, 2026

Abstract. *Introduction*. Though artificial intelligence is still debatable, its major impact on language learning is undeniable. The rise of generative AI models offers substantial opportunities for supporting educators, experts and teachers in developing instructional materials. This paper assesses the use of ChatGPT by Russian language learners with an eye toward the nuances of Russian grammar cases and the possible risks connected to AI-generated errors. *Purpose*. This paper aims to assess student opinions and understanding on using ChatGPT as a tool for learning Russian grammar instances, evaluates its applicability and compares it with traditional learning methods while also considering the importance of teacher guidance when working with AI tools. *Materials and Methods*. A mixed-methods approach was used to poll and interview fifteen English-speaking students from the Preparatory Faculty at Belgorod State University. The participants were asked about their opinions on using ChatGPT to learn Russian grammar and cases, as well as its perceived advantages and constraints. *Results*. The study shows that students find the system as acceptable, enhancing engagement, enabling personalized learning, and helping them understand complex subjects. The benefits include the provision of prompt and fast feedback and the capacity to accommodate various learning styles. Thus, for its instantaneous feedback and tailored learning experiences, students considered ChatGPT to be a helpful additional tool. Concerns regarding mistakes in AI-generated explanations and the lack of contextual knowledge were raised, though; furthermore, important ethical problems are plagiarism, academic dishonesty, data privacy and the presence of AI "hallucinations" that can lead to incorrect grammar interpretations. *Conclusion*. Among ChatGPT's benefits are individualized explanations and fast response and feedback. Its effectiveness is restricted, nevertheless, by occasional errors and the risk of over-reliance. The study emphasizes that these risks highlight the need for teacher supervision and critical checking when students use AI tools for learning Russian cases. Teachers should mix artificial intelligence tools with traditional methods to improve the process of learning and enhance learning results so that students maintain participation and critical thinking ability. ChatGPT, Russian grammar cases, artificial intelligence, language learning, personalized learning, student feedback, traditional methods, and educational technology.

Keywords: ChatGPT; Russian cases; artificial intelligence; language learning; personalized learning; student feedback; traditional methods; educational technologies; Russian as a foreign language (RFL); AI risks

Information for citation: Abbas, Z.M. and Samosenkova, T.V. (2026), "Students' perspectives on ChatGPT in learning Russian cases: opportunities and AI risks", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 12 (1), 32-46, DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-1-0-3.

Аббас З.М.*, Самосенкова Т.В.

Мнения студентов о ChatGPT при изучении русских падежей: возможности и риски использования ИИ

Белгородский государственный национальный исследовательский университет
ул. Победы, 85, г. Белгород, 308015, Россия
Zana.abbasm@gmail.com*

Статья поступила 15 декабря 2025; принята 17 марта 2026; опубликована 30 марта 2026

Аннотация. *Введение***.** Несмотря на споры вокруг искусственного интеллекта, его влияние на изучение языков невозможно отрицать. Современные генеративные ИИ-модели открывают большие возможности для преподавателей в создании учебных материалов. В данной работе рассматривается использование ChatGPT студентами, изучающими русский язык, с акцентом на освоение русских грамматических падежей и на рисках, связанных с возможными ошибками и «галлюцинациями» ИИ. *Цель исследования* – оценить мнение студентов о ChatGPT как инструменте для изучения русской падежной системы, определить его применимость и сравнить с традиционными методами обучения с учётом необходимости педагогического сопровождения при работе с ИИ-инструментами**.** *Материалы и методы.* В исследовании приняли участие 15 англоязычных студентов подготовительного факультета Белгородского государственного университета. Данные собирались с помощью опросов и интервью в рамках смешанного метода. Студентам задавались вопросы об их восприятии ChatGPT, удобстве его использования, преимуществах и ограничениях. *Результаты*. Студенты в целом положительно относятся к ChatGPT: он повышает вовлечённость, позволяет персонализировать обучение и помогает разбирать сложные темы. Среди преимуществ – мгновенная обратная связь, возможность адаптации под разные стили обучения и дополнительная поддержка в освоении материала. Однако были отмечены и недостатки: ошибки в объяснениях, отсутствие контекста, а также проблемы академической честности, плагиата и конфиденциальности данных и случаи «галлюцинаций» модели, которые могут приводить к неправильному усвоению падежных форм. *Вывод*. ChatGPT полезен для обучения русским грамматическим падежам благодаря персонализированным объяснениям и быстрой обратной связи. Однако его эффективность ограничена возможными ошибками и риском чрезмерной зависимости от ИИ. Результаты подчёркивают важность педагогического контроля и критической проверки ответов, полученных от ИИ, чтобы избежать формирования неверных языковых представлений. Оптимальный подход – сочетание искусственного интеллекта с традиционными методами преподавания, что поможет повысить качество

обучения, поддерживать мотивацию студентов и развивать критическое мышление.

Ключевые слова: ChatGPT; русские падежи; искусственный интеллект; изучение языка; персонализированное обучение; обратная связь студентов; традиционные методы; образовательные технологии; русский язык как иностранный (РКИ); риски ИИ

Информация для цитирования: Аббас З.М., Самосенкова Т.В. Мнения студентов о ChatGPT при изучении русских падежей: возможности и риски использования ИИ // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2026. Т.12. №1. С. 32-46. DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-1-0-3.

Introduction. Grammar is an essential part of the language learning process, as it provides the structural basis for meaningful conversation. In the case of L2 learning, grammatical accuracy is important for the production of coherent and meaningful utterances (Alzahrani, 2024: 1174). Whereas grammatical knowledge is required for the production of syntactically correct sentences and hence avoids misunderstandings and increases the speed of communication (Alzahrani, 2024).

Of the many grammatical features of the Russian language, its six cases − nominative, accusative, genitive, dative, instrumental and prepositional − are among the most challenging for learners of the language. Ceytlin, S.N., Kruglyakova, T.A. (Ceytlin, Kruglyakova, 2024) claim that these cases mark nouns, pronouns, and adjectives, and the forms of these changes according to the syntactic role that they play in a given sentence. Russian, unlike English, achieves this by means of case endings, that is, by marking relationships between words. Due to the morpho-syntactic complexity, the mentioned cases are complex and present a high cognitive load for learners, which results in numerous errors and low retention rates (Xu and Shuang, 2019). Hitherto, students have learned case usage from textbooks, repetition, and direct instruction. Recently, AI-enabled tools have been used to help learners understand grammar rules, offering new ways of addressing the aforementioned issues. But even though AI tools like ChatGPT can be really helpful, they also come with risks. Students might pick up mistakes or misunderstand something if they use these tools without guidance. That's why it's important to look not just at the benefits, but also at the possible errors and challenges that can come from relying on AI for learning Russian grammar.

In the twenty-first century, technology is very important in learning foreign languages. Ideas like Technology-Enhanced Language Teaching and Computer-Assisted Language Learning have come up. Machine learning applied to digital tools like augmented reality and virtual reality has led to the development of creative artificial intelligence and AI-assisted language learning (Hong, 2023). AI is a helpful tool used in many areas, including computer science, health, social science, natural science, business, and games. Many studies have examined the effectiveness of ChatGPT, an AI language model, in facilitating foreign language learning from different perspectives (Farhi et al., 2023). The advent of AI-driven language models such as ChatGPT has generated both enthusiasm and apprehension among educators and researchers. ChatGPT, a sophisticated language model created by OpenAI, exhibits an exceptional capacity to produce human-like prose, rendering it a potentially advantageous resource in educational settings for improving language acquisition experiences (Singh, 2023; Bekou et al, 2024). The use of artificial intelligence (AI) in education has transformed the way students engage with the learning process. Both teachers and learners are

increasingly using AI-based tools that offer personalised learning paths and real-time language support. Within the field of Computer Assisted Language Learning (CALL), chatbots and virtual tutors developed with the help of AI have shown potential to enhance students' motivation, participation, and learning. ChatGPT enables users to engage in conversation and get explanations, examples, and corrections for grammatical structures (Kohnke, et al, 2023). This is an important question: Can ChatGPT be used effectively to learn Russian grammar cases and how do students perceive the tool and its applicability?

Despite the growing adoption of AI tools like ChatGPT, there is a notable gap in the literature regarding its systematic evaluation in the context of Russian as a foreign language (RFL). Even though a lot of studies look at AI in education (Farhi et al., 2023; Singh, 2023; Bekou et al., 2024), very few pay attention to the specific problems English-speaking students have when learning Russian cases. It is really important to understand these challenges so that AI tools actually help students learn correctly, instead of confusing them or giving them wrong answers. Although past reviews and studies have examined how artificial intelligence has been applied in education, there are not enough comprehensive studies that concentrate on both the positive and negative features of ChatGPT as a tool for learning languages especially in the context of RFL (Baidoo-Anu, OwusuAnsah, 2023.). Therefore, this study analyzes students' perceptions of using ChatGPT for instructing Russian grammar situations, emphasizing its usability, benefits, drawbacks, and comparability with conventional learning approaches. It analyzes students' impressions of accessibility, usability, and overall user experience, in addition to the advantages of prompt feedback, tailored instruction, and motivation. Nonetheless, it also tackles possible challenges such as inaccurate information, insufficient context, and excessive dependence on the AI technology.

To achieve the study's objectives, the following research questions will be addressed:

1. How do students view the usability of ChatGPT in learning Russian grammar cases?
2. What are the strengths and weaknesses of using ChatGPT for learning Russian grammar cases?

These questions will help us look closely at how students use ChatGPT and how it affects their learning of the Russian language. The results of this study will help improve several important areas. Specifically, this study tries to tackle the problem of making sure AI actually helps students learn Russian grammar, rather than causing mistakes or misunderstandings. By looking carefully at both the good and the tricky parts of using ChatGPT, the study hopes to give teachers practical ideas on how to use AI safely and effectively in their classrooms. ChatGPT can help with grammar learning in education study and AI integration. This will be useful for future developments in AI language learning tools. Second, in Russian language pedagogy, where Russian grammar cases are a major problem for learners, this paper will explore whether AI tools such as ChatGPT can be used to improve on traditional ways of learning. Third, the results of this study are important for teachers. They can use these findings to better include AI in their teaching, such as using ChatGPT in language learning programs. This study will use students' feedback and their experiences with ChatGPT to suggest ways to improve AI tools for language learning. The goal is to make AI more helpful and successful in education.

Literature Review. The Russian language is noted for its grammatical complexity due to the presence of six cases: nominative, genitive, dative, accusative, instrumental, and prepositional. It means that nouns, pronouns, and adjectives are classified according to their role in the sentence, which means that the word is changed and the learner has to memorize different declension patterns (Ceytlin, Kruglyakova, 2024). This poses a particular problem, especially for speakers of languages that have no case system. Research indicate that learners may have difficulties selecting the correct case and this results in

errors which may lead to misunderstandings in communication. Moreover, the flexible word order in Russian, which is possible due to the presence of cases, is one more difficulty for learners who are used to more rigid syntactic patterns (Ceytlin, Kruglyakova, 2024). One way to help learners with grammar problems is to use artificial intelligence (AI) technologies. These tools can offer smart and personalized support for learning languages.

According to Alhusaiyan E. (Alhusaiyan, 2025: 2) AI can be defined as "the science and engineering of making intelligent machines", AI systems should do more than just imitate human thinking; they need to solve real-world problems in a smart and adaptable way**.** She argues that AI machines ought to perform a number of different activities and address unforeseen obstacles in dynamic settings, akin to human capabilities. Artificial Intelligence (AI) has gradually been integrated into educational systems to provide individualized learning and feedback. Alhusaiyan E. (Alhusaiyan, 2025) believes that AI should only support, enhance the educational process and human but not to replace human in any way. Some applications include intelligent tutoring systems, speech recognition, and natural language processing. According to Abdalgane, M and Othman, K.A. (Abdalgane, Othman, 2023), and Pokrivcakova S. (Pokrivcakova, 2019), AI-enhanced education provides tailored, flexible, inclusive, and stimulating learning experiences. It assists educators in managing duties such as evaluating numerous student submissions and delivering prompt feedback to learners (Bekou et al., 2024). The incorporation of AI in education offers a more adaptable, inclusive, and engaging learning atmosphere. Part of computer-assisted language learning (CALL), AI-backed technology in language education spans natural language processing, automated grading and feedback, adaptive learning systems, and smart tutoring systems. From CALL to intelligent computer-assisted language learning (ICALL), one is moving to better, more flexible, and customized learning opportunities (Pokrivcakova, 2019; Alhusaiyan, 2025). AI technology effectively accomplishes activities that would be unfeasible for an individual educator and offers crucial assistance to students, including immediate feedback from automated systems. These technologies provide individualized learning, and the learners are able to learn at their own pace and get instant feedback. For instance, AI powered language learning apps can check your pronunciation, correct it and recommend exercises based on your proficiency level (Bonner et al., 2023; Ali et al., 2023). This flexibility of the AI systems enables them to meet the needs of different learners and thereby improve on the effectiveness of language learning.

Research has shown that AI tools are effective in language education. For instance, in the study conducted by Abdalgane M. and Othman K.A. (Abdalgane, Othman, 2023), the researchers established that using AI-supported language skills especially reading skills and enhanced the learners' learning and retention of the textual material. Similarly, Alhusaiyan E. (Similarly, Alhusaiyan, 2025) reported that AI driven platforms with repetitive language practice improved language skills and accuracy of language use.

ChatGPT is a large language model by OpenAI that uses deep learning to generate human-like text responses to a given input (Roe, Perkins, 2023). Some of its features include: understanding context, providing detailed explanations, and engaging in conversation (Roumeliotis, Tselikas, 2023). To a language learner, ChatGPT can function as a talking companion, helping the learner to practice their target language in real time. Alongside ChatGPT, there are also Russian-language AI tools like GigaChat, which are trained on large amounts of Russian text and sometimes give more natural-sounding examples or explanations for Russian grammar. However, there is still not enough research comparing the two systems in detail. Studies show that ChatGPT helps students learn grammar better than traditional methods. As in the study

undertaken by Kucuk, in 2024 showed that students using ChatGPT made much greater progress compared to those who did not, proving that it is very helpful for learning grammar. It can describe grammatical concepts, create correct sentences and perform translations. In addition, the ability of ChatGPT to mimic the real life conversations helps the learners use language in different situations and therefore increase their linguistic competence (Kucuk, 2024). Yaping W. et al. (Yaping, et al., 2024: 376) in their studies stated that "ChatGPT has demonstrated impressive performance in Automated Writing Evaluation (AWE), showing a high degree of alignment with human raters". That means, ChatGPT is well designed and structured and doing well in Automated Writing Evaluation (AWE), giving results that are very similar to what human reviewers would provide. This connection shows it could be a useful tool for checking and giving feedback on writing including grammar.

One of its most admirable qualities is its simple, understandable capacity to clarify complex grammar rules. ChatGPT clarifies ideas and customizes its explanations to fit your comprehension level instead of depending on long textbook definitions (Obanoğullari, Özbek, 2025; Pang, et al., 2024). If a learner is unsure about perfective and imperfective verbs, for example, the system can offer a wide range of examples, clarify these ideas by means of several explanations, and even make analogies to related and similar constructions in other languages. Apart from that, ChatGPT can generate customized exercises. Stated differently, if a learner would like to practice the prepositional case, simply ask for fill-in-the-blank sentences or translation activities or any other relevant grammar activity, the ChatGPT will reply and create exercises and tasks accordingly (Chen, et al., 2023; Chan and Hu, 2023; Fuchs, 2023). In their studies, Obanoğullari F., Özbek Ö. (Obanoğullari, Özbek, 2025) and Pang S. et al (Pang, et al 2024: 38) point out that ChatGPT not only elucidates grammatical concepts but also facilitates a comparative analysis of Russian grammar in relation to the learner's native language. This is immensely beneficial as it facilitates the association of new concepts with pre-existing knowledge. For example, it can explain how Russian cases are similar to English, Chines, French, or Spanish cases, which makes learning simpler if you already know some these languages.

Another great feature of ChatGPT is the instant feedback as it is difficult to give instant customized feedback by teachers or in traditional learning methods especially when there are large classes (Chiu, et al., 2023). When students do not get quick feedback on their language mistakes, which limits their chances to fix them and improve their skills and without such quick input or feedback, language learners may feel frustrated, lose motivation, and have a hard time improving progressing; but ChatGPT can easily solve this problem as it gives instant feedback (Su and Yang, 2023). If a learner makes a mistake in a sentence or uses the wrong case or verb form, ChatGPT does not just point out that it's wrong but also provides the correct version, explains why the mistake happened, and shows the right way to do it (Obanoğullari, Özbek, 2025). Getting quick feedback helps students learn from their mistakes faster than if they were learning by themselves. These initiatives suggest a growing realization of the value of ChatGPT as a supplementary educational tool that can provide instantaneous feedback and create interactive learning environments (Hong, 2023). Thus, the integration of AI and specifically ChatGPT in language learning can be seen as potential ways to improve grammatical development and language achievement.

Beside all of the above advantages, there are issues and challenges related to ChatGPT; one of these issues is ChatGPT's lack of actual conversational abilities (Slamet, 2024). One criticism of ChatGPT is that its responses tend to use language that is more common in written discourse than in casual conversation. When addressing different countries and cultures, this

chatbot could produce biased answers. Sometimes ChatGPT mistakes in fixing language errors or unintentionally repeats sentences, which could confuse the learners (Slamet, 2024). One could argue that it does not reflect a conventional teacher able to lead you via a methodically arranged course of instruction (Ali, et al., 2023). Moreover, depending too much on ChatGPT can make it harder to develop important language skills like creativity and critical thinking. If students and teachers depend too much on AI for answers, they might not practice solving problems by themselves (Kostka, Toncelli, 2023; Slamet, 2024). In addition to that, not usually does ChatGPT provide the ideal explanation. It is only artificial intelligence, thus it can overlook minute features observed by a native speaker or real teacher. This could perplex students and perhaps cause them to practice something incorrectly (Obanoğullari, Özbek, 2025). Finally, if you ask ChatGPT the same question two times, it is possible that you will receive different responses. This can be confusing because the learner may not know which one is correct. A genuine teacher often explains things in the same way every time, but artificial intelligence may modify its response, which can make it more difficult to grasp and trust. These difficulties imply that traditional education should be supplemented rather than replaced by any types of artificial intelligence including ChatGPT.

Methodology and methods. This section details the research design, participants, data collection methods, and data analysis techniques used in this study to systematically explore students' opinions of using ChatGPT as a learning tool for Russian grammar cases. The present study employs a mixed-methods design, which integrates both quantitative and qualitative research approaches to capture a holistic view of students' experiences. The quantitative component is based on a self-designed questionnaire to collect numeric data on students' perceptions, usability, and productivity of ChatGPT, which can be statistically analyzed for patterns and relationships. The qualitative component involves the use of semi-structured interviews to obtain rich accounts of students' experiences, problems, and views on the application of ChatGPT in the acquisition of Russian grammar cases. This study involves fifteen English-speaking students from the Preparatory Faculty of Belgorod State University, all of whom are learning Russian as a foreign language. The participants were selected based on certain criteria to make sure that the data collected was relevant and sufficient. Some of these criteria include: being currently enrolled in the Preparatory Faculty, taking Russian grammar cases in their courses, and having used ChatGPT for language learning in other courses or personally. This sample selection ensures that the participants have had enough experience with the difficulties of Russian grammar and the use of ChatGPT as a learning tool, which will help them give practical views on its advantages and disadvantages for grammar learning.

However, it is important to note that the sample size is limited to only fifteen participants, which may restrict the generalizability of the findings of this study.

Research Results and Discussion. This section presents key findings from the questionnaire and interview data, examining students' perspectives on using ChatGPT as a tool for learning Russian grammar cases and the results are classified into three categories: (A) students' usability perspectives, (B) perceived benefits, and (C) limitations and challenges.

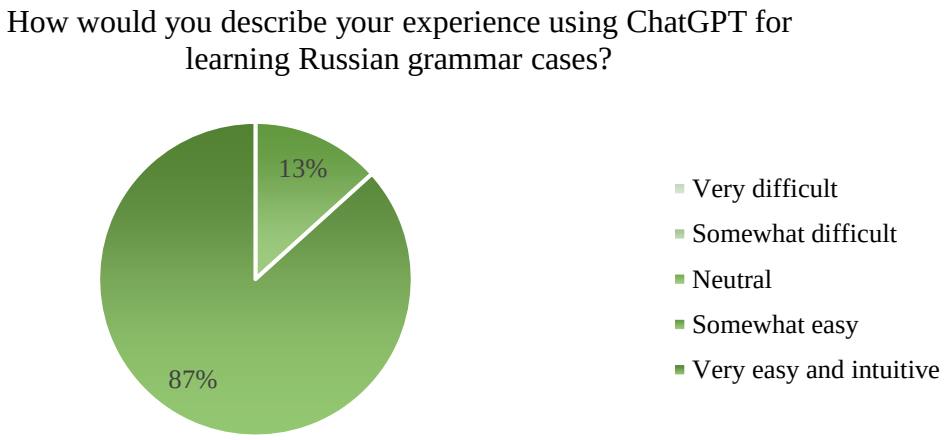


Fig. 1 Students' Experiences Using ChatGPT to Learn Russian Grammar Cases
Рис. 1 Опыт студентов использования ChatGPT для изучения русских грамматических падежей

Regarding usability, a significant majority of students (87%) reported that they found ChatGPT to be exceedingly user-friendly, while 13% indicated that they perceived it as somewhat simple to use. The majority of participants expressed their appreciation for the round-the-clock accessibility, which enabled them to obtain immediate grammar explanations beyond regular class hours. It is evident that the utilization of ChatGPT is quite straightforward, as no student reported encountering any difficulties in its use. The easy use of ChatGPT is viewed and mirrored in the interview as one of the participants stated that “I can practice grammar or Russian cases at any time I want, it gives me the feedback right away if I make a mistake”. Another one said that “It’s like having a tutor, ChatGPT is 24/7”.

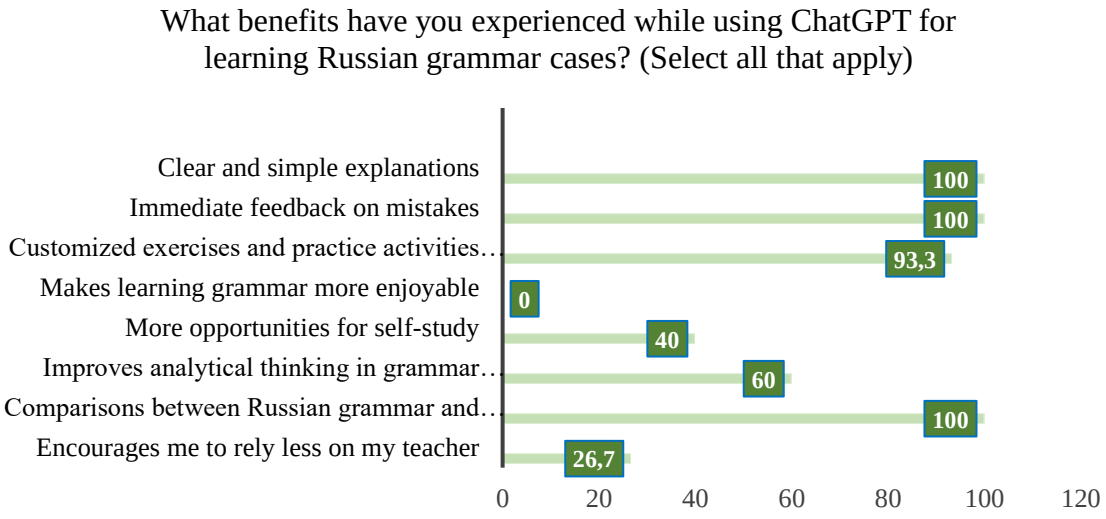


Fig. 2 The Benefits of Using ChatGPT for Learning Russian Grammar Cases
Рис. 2 Преимущества использования ChatGPT для изучения русских грамматических падежей

In regards to the benefits of ChatGPT for learning or studying Russian grammar cases as shown in Figure No. 2. It is clear in the chart that all the students (100%) agreed that ChatGPT helps them in explaining the Russian grammar cases in an easy and clear way, provide instant feedback on their mistakes as well as compare the Russian grammar cases to their native language grammar. One student stated that "When I do not understand a Russian case, I ask ChatGPT to help me compare it to English grammar, which makes it easier to understand". Also, almost most of the participants agreed that ChatGPT helps them to practice a variety of different activities, tasks or customized exercises. The chart also shows that (60%) of the participants think that ChatGPT has the ability to improve their analytical thinking in regards to Russian grammar cases and just (40%) think that this tool gives them more opportunities for self-study. While only (26,7%) of the students believe that ChatGPT can make them rely on themselves more than on teachers. Lastly, none of the participants thought that ChatGPT could make the Russian grammar cases enjoyable.

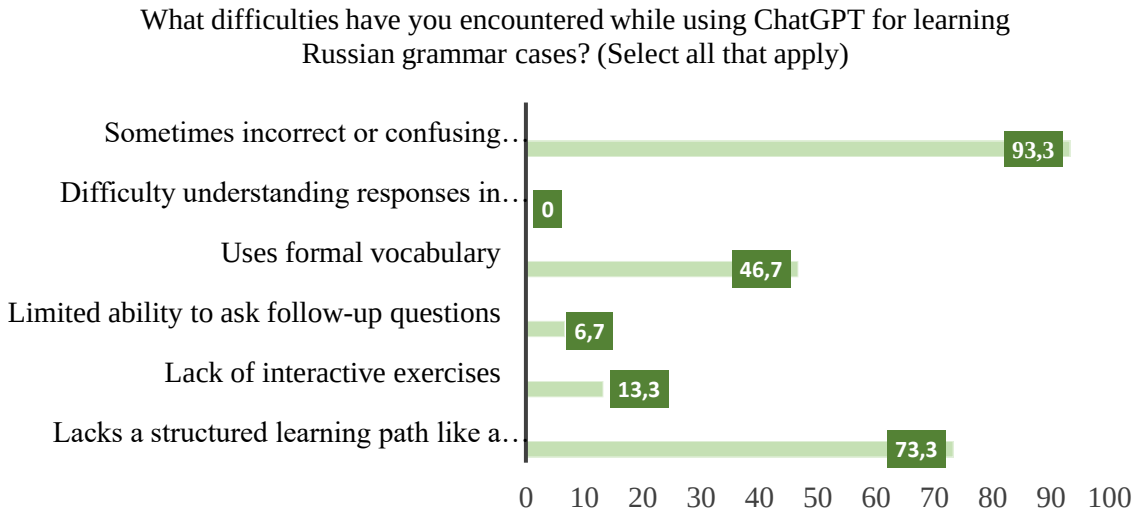
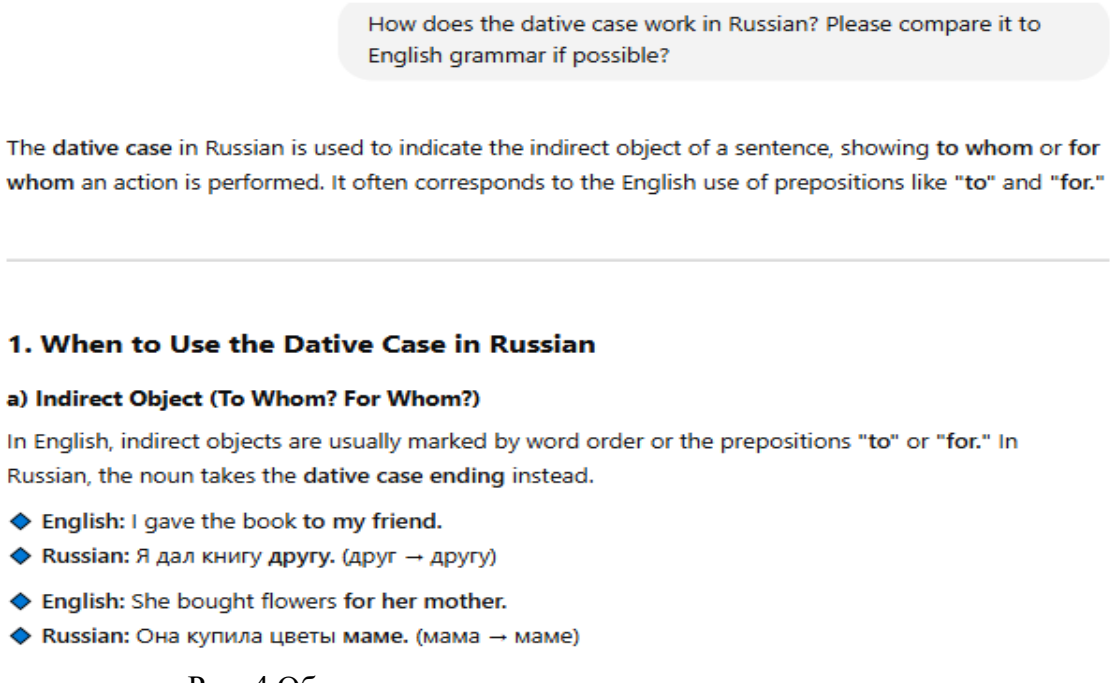


Рис. 3 Трудности использования ChatGPT для изучения русских падежей
Fig. 3 Difficulties of using ChatGPT for learning Russian grammar cases

Despite these advantages, several challenges emerged as it is shown on graph No.3 that more than a third of students (93,3%) sometimes encountered inaccuracies or somehow confusing explanations in ChatGPT's explanations or examples, requiring verification with teachers. As one of the students stated that "Once I did my homework with the help of ChatGPT but the teacher told me that was wrong". Additionally, approximately three-quarters (73,3%) of the students reported that ChatGPT lacks a structured learning path similar to that of a traditional teacher. Almost half of the students (46,7%) think that ChatGPT uses formal and academic words that may not be commonly used in their daily conversations. Also, it is important to note that none of the participants reported that ChatGPT does not work or has difficulties with the Russian language.

To find out how well ChatGPT can help with learning Russian grammar, a question was asked to ChatGPT: *"How does the dative case work in Russian? Please compare it to English grammar if possible?" The below f*igures 4-6 show different parts of its response. ChatGPT explained and gave a clear and structured explanation, breaking down the dative case into different functions like indirect objects, expressing necessity, age, feelings, and certain

actions. It also compared Russian grammar to English, making it easier for students to understand. The use of examples and tables help organize the information in a way that is simple and accessible. As mentioned above, most of the students agreed that ChatGPT is useful for learning grammar because it explains things clearly and compares Russian to their native language. A lot of students agreed that ChatGPT helps them learn grammar because it makes things clear and lets them compare Russian to their own language. Plus, ChatGPT is not just for explanations but students can ask follow-up questions, ask for more examples, make quizzes, create different tasks, or ask for more clarification. This makes ChatGPT a flexible and interactive tool that adapts to students' needs, helping them learn in a way that works best for them.


How does the dative case work in Russian? Please compare it to English grammar if possible?

The **dative case** in Russian is used to indicate the indirect object of a sentence, showing **to whom** or **for whom** an action is performed. It often corresponds to the English use of prepositions like "**to**" and "**for.**"

---

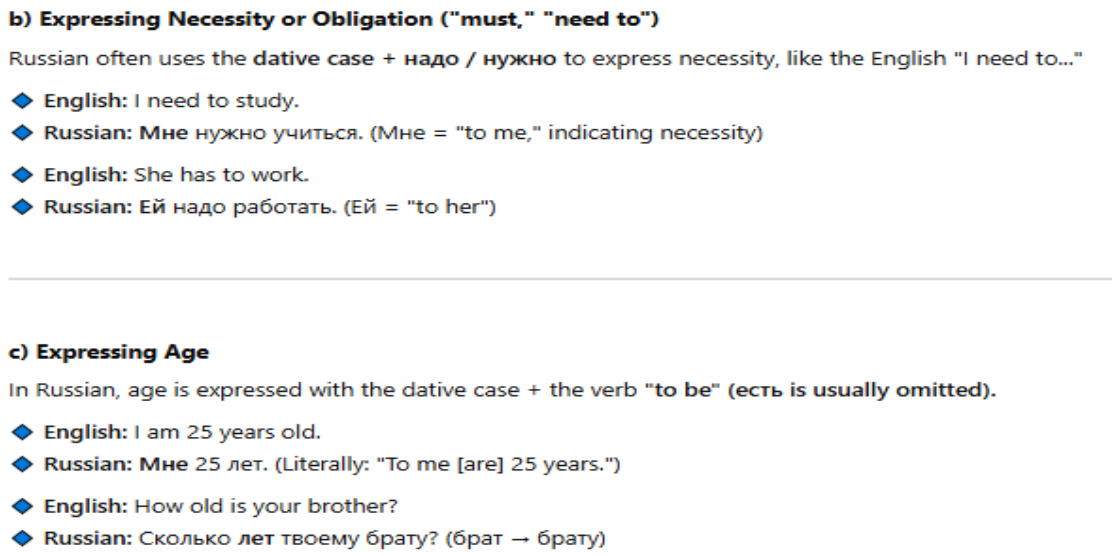
1. When to Use the Dative Case in Russian

a) Indirect Object (To Whom? For Whom?)

In English, indirect objects are usually marked by word order or the prepositions "**to**" or "**for.**" In Russian, the noun takes the **dative case ending** instead.

- **English:** I gave the book **to my friend.**
- **Russian:** Я дал книгу **другу.** (друг → другу)
- **English:** She bought flowers **for her mother.**
- **Russian:** Она купила цветы **маме.** (мама → маме)

Рис. 4 Объяснение дательного падежа в русском языке
Fig. 4 Explanation of the Dative Case in Russian


b) Expressing Necessity or Obligation ("must," "need to")

Russian often uses the **dative case + надо / нужно** to express necessity, like the English "I need to..."

- **English:** I need to study.
- **Russian: Мне** нужно учиться. (Мне = "to me," indicating necessity)
- **English:** She has to work.
- **Russian: Ей** надо работать. (Ей = "to her")

---

c) Expressing Age

In Russian, age is expressed with the dative case + the verb "**to be**" **(есть is usually omitted).**

- **English:** I am 25 years old.
- **Russian: Мне** 25 лет. (Literally: "To me [are] 25 years.")
- **English:** How old is your brother?
- **Russian:** Сколько **лет** твоему брату? (брат → брату)

Рис. 5 Использование дательного падежа в контексте
Fig. 5 Usage of the Dative Case in Context

2. How Russian Dative Compares to English Grammar

Concept	English Structure	Russian Example (Dative Case)
Indirect Object	"I gave the book to my friend."	Я дал книгу другу.
Necessity (Need to)	"I need to study."	Мне нужно учиться.
Age Expression	"I am 30 years old."	Мне 30 лет.
Feeling (Cold, Hot)	"I am cold."	Мне холодно.
Helping Someone	"He helps his mother."	Он помогает маме.

Рис. 6 Сравнение русского дательного падежа с английской грамматикой
Fig. 6 Comparison of the Russian Dative Case with English Grammar

Overall, students viewed ChatGPT as a valuable supplement for learning Russian grammar cases, offering instant and clear explanations as well as customized exercises. However, concerns about accuracy, contextual understanding, and formal language suggest that AI should complement rather than replace traditional learning methods.

In this section, the findings of the study are explained in the light of previous research on using AI in language learning specifically in the acquisition of Russian grammar.

The results show that students have a generally positive perception of using ChatGPT as a supplementary tool for learning Russian grammar cases. The participants of the survey approved the functionality of the application, which provided them with instant feedback and individual explanations. These results are in line with Chiu et al. (Chiu, et al., 2023) and Su and Yang (Su, Yang, 2023) who stated that interactive chatbots students can get immediate feedback right after the mistakes and can provide a number of different activities customized for individual needs. One of the interviews responses and supports this idea "Whenever I make mistakes, I ask ChatGPT to correct me and to explain why this sentence is wrong, this helps me understand the grammar much better". While ChatGPT offers one-click or fast feedback on mistakes, a few students thought teacher-led explanations sometimes were clearer. This is consistent with Hong (Hong, 2023), who underlined that although AI technologies like ChatGPT can offer instant feedback and interactive learning chances, their efficacy relies on how they are included into conventional teaching strategies.

One interesting thing was the grammar comparison capability of ChatGPT, which students found very useful and this aligns with the Pang S. et al. (Pang et al., 2024) who stated that ChatGPT has the ability to compare the grammar of different languages. One of the students commented, "I often ask ChatGPT to compare certain Russian cases or any Russian grammar to my native language which makes it easy for me to understand". This implies that artificial intelligence tools can enable students to link newly introduced ideas with past language skills. One of the major issues or challenges found was the incorrect information provided by ChatGPT especially in the case of grammar cases and sentence structure. Such inaccuracies are in line with those found by Slamet J. (Slamet, 2024) who noted that at times AI tools can provide contextually inapposite responses. As a technology, AI can help in reducing anxiety and providing private practice but may produce errors that require validation by human experts. The lack of contextualisation in ChatGPT's explanations reveals the need for human instructors in language learning. Finally, some students depended too much on the AI, and this led to shallow learning. This is supported by Kostka I., Toncelli R. (Kostka, Toncelli, 2023),

who argued that ChatGPT may not enhance problem solving or critical thinking skills.

The study presents several implications for practice for educators, students, and AI designers. First, ChatGPT should be used in pairs or groups, and teachers should make sure that students check the information obtained from the AI tool in textbooks or with native speakers. This will prevent students from over relying on the technology and encourage them to think critically. Also, teachers should concentrate on task-based learning, where students develop dialogues or work on particular grammar structures and use ChatGPT for checking. For students, the findings of the study suggest that ChatGPT should be employed as a learning companion for practice and asking questions, but not as the only source of learning. They should be encouraged to compare the AI outputs with other sources and learn actively through generating their own language structures. Instead of expecting changes from AI developers, it is more practical for teachers to guide students in understanding that ChatGPT may sometimes give incomplete or inaccurate explanations. Teachers can help students learn how to double-check AI answers, notice possible mistakes, and use reliable materials to confirm grammar rules. In this way, students learn to work with AI tools more safely and become more confident in identifying correct Russian grammar on their own.

The results of this study also show how important the teacher's role is when students use AI tools like ChatGPT. Before turning to ChatGPT, students really need to learn the basic rules of Russian cases from their teacher so they already know what to expect and how the forms work. After that, they can use ChatGPT to practice, but only if they keep checking and thinking carefully about the answers they receive. If students use the tool without any guidance or without questioning the explanations, they can easily misunderstand something or learn an incorrect form, which some participants in this study experienced. This makes it clear that AI can be helpful, but only when students use it carefully and always double-check things with their teacher or other reliable sources.

Another important point that came out of this study is how AI mistakes and "hallucinations" can affect English-speaking students who are learning Russian cases. Because Russian has a very different structure from English, even small errors in an AI-generated explanation can easily lead students to form the wrong rule or memorize an incorrect ending. Several participants mentioned moments where an answer looked correct at first glance but later turned out to be inaccurate. Understanding these risks can actually help improve students' literacy: when teachers encourage students to question unexpected answers and compare them with reliable sources, students become more aware of how Russian cases really work. In this way, the presence of AI mistakes becomes a learning opportunity that strengthens students' attention to form and accuracy.

It is also worth mentioning that there are Russian-language AI tools, such as GigaChat, which some students might use when learning Russian grammar. As GigaChat is specifically designed for the Russian language, it can provide clearer examples and more accurate case endings, particularly in everyday sentences, than ChatGPT. A short comparison suggests that both tools can be helpful, but neither should be used as a fully reliable source on its own. For students, this means that having access to a Russian-language AI can be useful, but they still need guidance from their teacher and traditional materials to understand Russian cases correctly.

Conclusions. This research has given a better understanding of how students use ChatGPT as a learning tool for Russian grammar cases and what challenges they encounter. The results show that although ChatGPT is considered convenient and helpful for drilling grammar concepts, it is not always perfect. The students liked the instant feedback, the individual activities and the examples but some of them were concerned about the correctness of

the information provided by ChatGPT. It shows that while ChatGPT can be a good assistance and a useful tool in the process of RFL, yet it is not enough to replace the traditional way of teaching. The tool can be more useful when used together with explanations from teachers and textbooks. These findings indicate that although AI tools such as ChatGPT have a number of advantages in the process of language learning, their effectiveness can depend on how they are applied. Teachers should assist students in using AI-supported materials as additional learning resources and encourage them to think critically about the information provided by AI. Since the study was conducted with a small sample of fifteen participants, the findings may not be fully generalizable. In the future, further investigations should continue to investigate the impact of ChatGPT on grammar learning over time and compare it with other AI tools. It would also be useful to increase the sample size to include students from various language backgrounds to determine how they apply and benefit from AI-assisted learning. Thus, knowing how to incorporate AI into the learning process with humans will enable educators to develop innovative learning environments that can help students learn independently and critically analyse various grammar rules. At the same time, the study shows that AI can sometimes give misleading or incorrect answers, so students really need guidance in double-checking ChatGPT's explanations to avoid picking up wrong grammar patterns.

References

Abdalgane, M. and Othman, K.A. (2023), "Utilizing artificial intelligence technologies in Saudi EFL tertiary level classrooms", *Journal of Intercultural Communication*, 23(1), 92-99. DOI: 10.36923/jicc.v23i1.124. (In UK).

Alhusaiyan, E. (2025), "A systematic review of current trends in artificial intelligence in foreign language learning", *Saudi Journal of Language Studies*, 5 (1), 1-16. https://doi.org/10.1108/SJLS-07-2024-0039. (In Saudi Arabia).

Ali, J.K.M., Shamsan, M.A.A., Hezam, T.A. and Mohammed, A.A. (2023), "Impact of ChatGPT on learning motivation: Teachers and students' voices", *Journal of English Studies in Arabia Felix*, 2(1), 41-49. https://doi.org/10.56540/jesaf.v2i1.51. (In Yemen).

Alzahrani, I.H. (2024), "Exploring Learners' beliefs on grammar Learning: importance and preferred methods", *Theory and Practice in Language Studies*, 14(5), 1475-1485. https://doi.org/10.17507/tpls.1405.20. (In UK).

Baidoo-Anu, D. and OwusuAnsah, L. (2023), "Education in the era of generative artificial intelligence (AI): Understanding the potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning", *Journal of AI*, 7(1), 52-62. https://doi.org/10.61969/jai.1337500. (In Turkey).

Bekou, A., Ben Mhamed, M. and Assissou, K. (2024), "Exploring opportunities and challenges of using ChatGPT in English language teaching (ELT) in Morocco", *Focus on ELT Journal*, 6(1), 87-106. https://doi.org/10.14744/felt.6.1.7. (In Morocco).

Bonner, E., Lege, R. and Frazier, E. (2023), "Large language model-based artificial intelligence in the language classroom: practical ideas for teaching", *Teaching English with Technology*, 23(1), 23-41. https://doi.org/10.56297/BKAM1691/WIEO1749. (In Cyprus).

Ceytlin, S.N. and Kruglyakova, T.A. (2024), "Case system in learning Russian as a first and second foreign language", *Russian Language Studies*, 22(1), 135-149. http://doi.org/10.22363/2618-8163-2024-22-1-135-149. (In Russia).

Chan, C.K.U. and Hu, W, (2023), "Students' voices on generative AI: perceptions, benefits, and challenges in higher education", *Int J Educ Technol High Educ*, 20(43), 1-18. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00411-8. (In Germany).

Chen, H., Yuan, K., Huang, Y., Guo, L., Wang, Y. and Chen, J. (2023), "Feedback is all you need: from ChatGPT to autonomous driving", *Science China Inf Sci*. 66(6), 166201. https://doi.org/10.1007/s11432-023-3740-x. (In Germany).

Chiu, T.K.F., Moorhouse, B.L., Chai, C.S. and Ismailov, M. (2023), "Teacher support and student motivation to learn with artificial intelligence (AI) based chatbot", *Interact Learn Environments*, 32(7), 3240-3256. https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2172044. (In UK).

Çobanoğullari, F. and Özbek, Ö. (2025), "AI-powered language learning: Developing the ChatGPT usage scale for foreign language learners", *Educ. Inf. Technol.* https://doi.org/10.1007/s10639-025-13342-w. (In Germany).

Farhi, F., Jeljeli, R., Aburezeq, I., Dweikat, F.F., Al-shami, S.A. and Slamene, R. (2023), "Analyzing the students' views, concerns, and perceived ethics about ChatGPT usage", *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 5, 1-8. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100180. (In Netherlands).

Fuchs, K. (2023), "Exploring the opportunities and challenges of NLP models in higher education: is Chat GPT a blessing or a curse?", *Front. Educ.* 8, 1-4. DOI: 10.3389/feduc.2023.1166682. (In Switzerland).

Hong, W.C.H. (2023), "The impact of ChatGPT on foreign language teaching and learning: Opportunities in education and research", *Journal of Educational Technology and Innovation*, 5(1), 37-45. DOI: https://doi.org/10.61414/jeti.v5i1.103. (In Australia).

Kohnke, L., Moorhouse, B. L. and Zou, D. (2023), "ChatGPT for language teaching and learning", *RELC Journal*, 54(2), 1-14. https://doi.org/10.1177/0033688223116286. (In UK).

Kostka, I. and Toncelli, R. (2023), "Exploring applications of ChatGPT to English language teaching: Opportunities, challenges, and recommendations", *The Electronic Journal for English as a Second Language (TESL-EJ)*, 27(3), 1-19. https://doi.org/10.55593/ej.27107int. (In USA).

Kucuk, T. (2024), "ChatGPT Integrated Grammar Teaching and Learning in EFL Classes: A Study on Tishk International University Students in Erbil, Iraq", *Arab World English Journal,* 1(1), 100-111. https://doi.org/10.24093/awej/ChatGPT.6. (In Malaysia).

Pang, S., Nol, E. and Heng, K. (2024), "ChatGPT-4o for English language teaching and learning: Features, applications, and future prospects", *Cambodian Journal of Educational Research*, 4(1), 35-56. https://doi.org/10.62037/cjer.2024.04.01.03. (In Cambodia).

Pokrivcakova, S. (2019), "Preparing teachers for the application of AI-powered technologies in foreign language education", *Journal of Language and Cultural Education*, 7(3), 135-153. https://doi.org/10.2478/jolace-2019-0025. (In Slovakia).

Roe, J. and Perkins, M. (2023), "What they"re not telling you about ChatGPT': Exploring the discourse of AI in UK news media headlines", *Humanities & Social Sciences Communications,* 10(1). https://doi.org/10.1057/s41599-023-02282-w. (In UK).

Roumeliotis, K.I. and Tselikas, N.D. (2023), "ChatGPT and open-AI models: A preliminary review", *Future Internet*, 15(6), 192. https://doi.org/10.3390/fi15060192. (In Switzerland).

Singh, O. (2023), "Artificial intelligence in the era of ChatGPT: Opportunities and challenges in mental health care", *Indian Journal of Psychiatry*, 65(3), 297-298. https://doi.org/10.4103/Indianpsychiatry.indianjpsychiatry_112_23. (In India).

Slamet, J. (2024), "Potential of ChatGPT as a digital language learning assistant: EFL teachers' and students' perceptions", *Discov Artif Intell*, 4(46) https://doi.org/10.1007/s44163-024-00143-2. (In Germany).

Su, J. and Yang, W. (2023), "Unlocking the power of ChatGPT: a framework for applying generative AI in education", *ECNU Rev Educ*, 6(3), https://doi.org/10.1177/20965311231168423. (In UK).

Xu, Y. and Shuang, Z. (2019), "A study of language transfer between Chinese and English to Russian as a second foreign language", *International Conference on Arts, Management, Education and Innovation* (ICAMEI 2019), 246-250. DOI:10.23977/icamei.2019.046. (In Canada).

Yaping, W., Yasmin, H.Z., Jimei, L. and Ying, P. (2024), "Opportunities and Challenges of Using ChatGPT as a Teaching Assistant in English Language Teaching: A Systematic Literature Review", *In Proceedings of the 2024 International Symposium on Artificial Intelligence for Education (ISAIE '24),* 375-382. https://doi.org/10.1145/3700297.3700362. (In USA).

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

About the authors:
Zana M. Abbas, Graduate Student, Department of Russian Language, Professional Speech and Intercultural Communication, Belgorod State National Research University.
Tatiana V. Samosenkova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Russian Language and Intercultural Communication, Belgorod State National Research University.

Данные авторов:
Аббас Зана Махмоод, аспирант кафедры русского языка, профессионально-речевой и межкультурной коммуникации, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.
Самосенкова Татьяна Владимировна, доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка и межкультурной коммуникации, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

(cc) BY

Оригинальное исследование

УДК 371

DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-1-0-4

S. Tobbi

What counts as academic rigour? Epistemic politics in MA dissertation assessment in an Algerian EFL department

University of Batna 2
53 Constantine Rd., Fesdis, Batna 05078, Algeria
s.tobbi@univ-batna2.dz

Received on December 31, 2025; accepted on March 17, 2026;
published on March 31, 2026

Abstract: *Introduction.* Academic rigour is central to graduate assessment but how written rubrics actually translate into examiners' judgements remains under-theorized. *Objective.* This paper investigates how standards of academic rigour are both articulated in written policy and enacted in practice when assessing Master of Arts dissertations. *Materials and Methods.* Drawing on a qualitative, multi-methods study conducted at the English Department, University of Batna 2, this research project employs a purposeful corpus comprising 120 Master's dissertations that were submitted between 1 May 2023 and 30 June 2025. Additionally, it incorporates the examiners' reports and semi-structured interviews with 12 supervisors and 13 examiners. A stratified sub-sample of 36 dissertations was analysed in depth. Data were examined through document analysis, thematic coding and cross-source triangulation to map written criteria against evaluative practice. *Results.* The results show that, although official rubrics supply clear procedural criteria, evaluators frequently rely on tacit interpretive standards so that policy and practice align only partially. Three interrelated mechanisms explain this divergence: methodological legibility (how clearly methodological choices make a thesis readable and defensible), supervisory socialisation (the informal norms supervisors transmit), and internal board composition (the mix of examiners' expertise and expectations). *Conclusion.* We argue that improving fairness and consistency requires calibrated rubrics augmented with annotated exemplars, routine examiner-calibration workshops, and targeted supervisor development to increase analytic transparency. The study's significance lies in offering an empirically grounded account of the policy – practice gap, providing concrete interventions for institutional assessment and quality-assurance, and setting an agenda for comparative and experimental research to evaluate the effectiveness of the proposed measures.

Keywords: academic rigour; dissertation assessment; higher education evaluation; examiner guidelines; rubric calibration

Information for citation: Saida Tobbi (2026), "What counts as academic rigour? Epistemic politics in MA dissertation assessment in an Algerian EFL department", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 12 (1), 47-59, DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-1-0-4.

Тобби С.

Что считается академической строгостью? Эпистемическая политика в оценивании магистерских диссертаций на алжирской кафедре EFL

Университет Батна 2
ул. Константина, 53, Фесдис, Батна, 05078, Алжир
s.tobbi@univ-batna2.dz

Статья поступила 31 декабря 2025; принята 17 марта 2026; опубликована 31 марта 2026

Аннотация. *Введение.* Академическая строгость играет центральную роль в оценивании магистерских работ, однако то, как письменные рубрики фактически трансформируются в суждения экзаменаторов, пока недостаточно теоретически осмыслено. *Цель*. В статье исследуется, как стандарты академической строгости формулируются в письменной политике и как они реализуются на практике при оценивании магистерских диссертаций. *Материалы и методы*. Опираясь на качественное многометодное исследование, проведённое на кафедре английского языка Университета Батна 2, работа использует целевой корпус из 120 магистерских диссертаций, защищённых в период с 1 мая 2023 года по 30 июня 2025 года, отчёты экзаменаторов по ним, а также полуструктурированные интервью с 12 научными руководителями и 13 экзаменаторами; углублённому анализу был подвергнут стратифицированный подвыборочный массив из 36 диссертаций. Данные были проанализированы посредством документ-анализа, тематического кодирования и триангуляции по различным источникам с целью сопоставления письменных критериев с оценочной практикой. *Результаты* показывают, что, хотя официальные рубрики содержат чёткие процедурные критерии, оценщики нередко опираются на неявные интерпретативные стандарты, вследствие чего политика и практика совпадают лишь частично. Это расхождение объясняется тремя взаимосвязанными механизмами: методологической читаемостью (тем, насколько ясно методологические решения делают диссертацию понятной и подлежащей защите), социализацией через научное руководство (неформальными нормами, передаваемыми руководителями), и внутренним составом комиссии (сочетанием экспертного опыта и ожиданий экзаменаторов). *Заключение.* Мы утверждаем, что повышение справедливости и согласованности требует калиброванных рубрик, дополненных аннотированными образцами, регулярных семинаров по согласованию оценивания между экзаменаторами и целенаправленного развития компетенций научных руководителей для повышения аналитической прозрачности. Значимость исследования состоит в том, что оно предлагает эмпирически обоснованное описание разрыва между политикой и практикой, предоставляет конкретные меры для институционального оценивания и обеспечения качества, а также задаёт повестку для сравнительных и экспериментальных исследований по проверке эффективности предложенных мер.

Ключевые слова: академическая строгость; оценивание диссертации; оценивание в высшем образовании; рекомендации для экзаменаторов; калибровка рубрики.

Информация для цитирования: С. Тобби (2026), “Что считается академической строгостью? Эпистемическая политика в оценивании магистерских диссертаций на кафедре EFL в Алжире”, *Научный результат. Педагогика и психология образования*, 12(1), 3-15, DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-1-0-4.

Introduction. Master’s dissertations operate as high-stakes gateways in higher education: they certify independent research capability and function as credentialing instruments for academic and professional advancement. Yet the precise meaning of “rigour” – the core criterion by which dissertations are judged – is rarely unambiguous. Written rubrics and departmental guidelines set out formal expectations, but the judgments that ultimately determine acceptance, revision or failure are produced in situated evaluative practices: in examiner reports, board deliberations, and day-to-day supervisory advice. In Algeria’s LMD system, dissertation evaluation carries particularly high epistemic stakes, as language hierarchies (among Arabic, French, and English), local disciplinary traditions, and institutional pressures for standardization all intersect.

A recent internal study in the English Department at the University of Batna 2 (Benbouabdallah, Benmekhlouf, 2023) reported widespread teacher support for a standardized rubric to increase marking consistency and efficiency; that study produced a detailed checklist of dissertation elements (title, originality, structure, methodology, analysis, depth of discussion, references, etc.). While practically useful, a checklist approach does not explain how criteria are interpreted, negotiated, and operationalised in practice. In particular, it leaves unexamined three core issues: (a) the gap between what is written and what is rewarded (how examiner reports and marks align with rubric items), (b) the role of local epistemic hierarchies (how language choices and methodological preferences function as proxies for rigour), and (c) the institutional configuration of gatekeeping (in Batna 2, boards comprise a chairperson, the student’s supervisor and an internal examiner – with no external examiners – a structure with important implications for local control over standards).

This study addresses these issues through a multi-method qualitative investigation of the English Department at the University of Batna 2. The empirical core is a corpus of 120 MA dissertations defended between May 2023 and June 2025 (the COVID period was intentionally excluded because emergency assessment practices would distort findings). These dissertations belong to the three departmental options – LLA (Language and Applied Linguistics), LC (Language and Culture), and Didactics – providing a cross-section of disciplinary orientations. The corpus analysis is complemented by a purposive, stratified set of in-depth readings of a sub-sample of dissertations and their examiner reports, and by semi-structured interviews with n = 25 departmental teachers (supervisors and internal examiners) sampled across Algerian academic ranks: Maître assistant (Assistant Lecturer); Maître de Conférences B (Associate Professor); Maître de Conférences A (Senior Associate Professor); and Full Professor.

The study asks the following research questions:

1. How do supervisors and internal examiners in the English Department at Batna 2 articulate the criteria of rigour when assessing MA dissertations?
2. To what extent do written departmental rubrics and guidelines correspond with evaluative practices evident in examiner reports and dissertation outcomes across the corpus of 120 dissertations?
3. What institutional and epistemic factors (e.g., originality, methodological norms, language and citation practices) shape the enactment of standards of rigour?

In response to these questions, the primary objective of this study is to investigate how standards of academic rigour are articulated in

departmental rubrics and enacted in examiner and supervisory practices, and to identify the institutional and epistemic mechanisms that mediate the translation of written criteria into evaluative outcomes.

This study makes a focused empirical and theoretical contribution. Empirically, it provides a corpus-based account of 120 MA dissertations (with 36 close-read cases) that links written rubrics, examiner reports and supervisor practices to concrete outcomes in an Algerian EFL context. Theoretically, it introduces a mechanism-level explanation for evaluative discretion by identifying three mediators − methodological legibility, supervisory socialisation and board composition − that translate written criteria into enacted judgements. Practically, it offers testable, institution-level interventions (calibrated exemplars, examiner calibration, supervisor development) that directly address the documented rubric–practice gap. Together these elements move the scholarly conversation beyond descriptive accounts of inconsistency toward an operational model for reducing evaluative variance.

Literature review. Research on postgraduate dissertation assessment treats rigour not as a single, self-evident property but as a multidimensional achievement produced in situated evaluative practice. Across the literature, scholars converge on several interdependent dimensions that examiners and committees mobilise: methodological soundness (robust design and transparent analytic procedures), theoretical and conceptual depth, analytical coherence, and trustworthiness/ethical reporting – the latter expressed in discipline-appropriate terms (e.g. validity/reliability or credibility/dependability/transferability). These dimensions operate less as neutral checkboxes than as normative axes that actors selectively invoke to justify judgements. (Goodman et al., 2020; Morse, 2015; Mullins, Kiley, 2002; Varela et al., 2021; Yadav, 2021).

A recurrent finding is the coexistence of two evaluative registers. One is procedural – checklist-like rubric language that notes the presence/absence of required elements (research questions, method chapter, bibliographic conventions) and offers administrative defensibility. The other is tacit and interpretive – idioms of “analytical depth”, “intellectual contribution”, and “conceptual engagement” that rubrics do not fully capture. Empirical analyses of examiner reports and defence interactions show that committees use procedural language instrumentally while substantive decisions often depend on tacit interpretive labour. This duality explains why formally compliant theses may still be asked for substantial revision, and why papers with strong conceptual claims can succeed despite presentation weaknesses. (Mullins, Kiley, 2002; Holbrook et al., 2004; Man et al., 2020).

Institutional responses commonly emphasise rubrics and QA frameworks because these instruments improve clarity and drafting. Yet scholarship warns that specification alone can privilege particular epistemic forms and leave substantive discretion intact: rubrics provide vocabularies and scaffolds but must be calibrated to be reliably determinative. Studies that compare written rubrics with enacted practice repeatedly find that rubrics function as justificatory covers for discretionary judgement unless accompanied by exemplification and shared interpretive work (Bukhari et al., 2021; Belcher et al., 2016; Reddy, Andrade, 2010).

Supervision is central to how standards are realised in practice. Supervisors translate tacit expectations into manuscripts by advising on structure, method transparency, and presentation; this editorial labour can standardise theses and advantage candidates whose supervisors possess stronger genre knowledge and networks. At the same time, supervisory mediation produces inequality when supervisory capacity is uneven, supporting calls for formal supervisor development (Lee, 2018; Bastola, Hu, 2020; Chugh et al., 2021).

Methodological heterogeneity further shapes legibility. Quantitative designs tend to yield discursively visible chains of evidence (sampling frames, tables, statistical summaries)

that boards find straightforward to evaluate; qualitative traditions require explicit analytic transparency (coding procedures, audit trails, reflexivity) to achieve equivalent credibility. Where exemplars and discipline-sensitive guidance are absent, qualitative work risks being read as anecdotal or under-analysed, thereby creating pressure to mimic quantitative legibility or to provide supplementary documentation (Morse, 2015; Varela et al., 2021; Crowe et al., 2024).

Institutional configuration and committee composition matter: the presence (or absence) of external examiners, reputational relations, and local disciplinary norms influence interpretive frames and gatekeeping dynamics. Internal-only boards can amplify local epistemic hierarchies; external examiners may introduce alternative perspectives and reduce insularity (Mullins, Kiley, 2002; Mafora, Lessing, 2016; Stigmar, 2018).

In EFL and international candidate contexts, language and rhetorical fluency interact with substantive assessment. Examiners sometimes conflate presentation and analytic substance, risking epistemic exclusion where language proficiency is taken as a proxy for scholarly merit. Interventions that scaffold disciplinary writing and separate language from epistemic contribution are therefore vital in multilingual contexts (Othman, Lo, 2023; Man et al., 2020; Tiwari, 2023).

These strands of research converge on a pragmatic conclusion: to make academic rigour more transparent and equitable, specification (rubrics) must be paired with social processes that render tacit norms explicit — notably calibrated rubrics with annotated exemplars, examiner calibration workshops, and supervisor development focused on analytic transparency. This combined strategy respects methodological plurality while reducing arbitrary local epistemic effects (Belcher et al., 2016; Bukhari et al. 2021; Kumar, Stracke, 2011).

Methodology and methods. Design. This study adopts a qualitative multi-method interpretive design with convergent triangulation to examine how standards of academic rigour are articulated, operationalised and legitimised in MA dissertation assessment. The design is appropriate because rigour is not a fixed or directly observable attribute but a socially constructed judgement produced through discourse, institutional routines and professional interpretation. Qualitative methods are therefore required to capture examiners' reasoning, the discursive work of assessment texts, and the mechanisms-such as supervisory mediation, methodological legibility and board dynamics-that shape evaluative outcomes. Multiple qualitative data sources are analysed in parallel and integrated through triangulation to explain divergences between written criteria and enacted practice. Limited descriptive quantification is used only to contextualise the corpus; the study's explanatory force rests on qualitative interpretation and case-level integration of evidence.

Setting and corpus construction. The empirical setting is the Department of English, University of Batna 2. The documentary corpus for analysis is a purposive sample of 120 MA dissertations drawn from the larger set of theses submitted to the department between May 2023 and June 2025. The sampling frame for this corpus was constructed as follows. First, the departmental registry of MA submissions for the period May 2023 – June 2025 was consulted and used to identify candidate files. Second, electronic copies of the identified dissertations were retrieved from the department repository or produced by scanning official printed copies. Third, each file was inspected for completeness (title page, abstract, chapters, bibliography and final board decision) and assigned an anonymised identifier. Fourth, associated artefacts (available internal examiner reports or marking sheets and the departmental guidelines/rubrics in force during the period) were collected and linked to the corresponding dissertation records.

The sample of 120 dissertations comprises 40 dissertations from each of the department's three principal options: LLA, LC, and Didactics. This balanced sampling across options supports

comparative reading across the department's main programme orientations.

Corpus and Sub-sample. Construction. Because the selected corpus was large for intensive interpretive reading, the analysis proceeded in two complementary tiers. Tier 1 applied concise objective coding across the full corpus of 120 dissertations to produce contextual descriptions that supported interpretive claims, while Tier 2 employed a stratified purposive sub-sample for close qualitative reading and case-level triangulation.

Tier 1 (corpus-wide coding) used a short coding sheet applied to every dissertation to capture essential interpretation-relevant features while deliberately avoiding heavy quantification. Tier 2 (close reading) selected a moderate sub-sample for in-depth analysis: a 36-case sub-sample with equal representation by option (12 per option) was drawn. Within each option, cases were stratified by year (2023, 2024, 2025), methodological orientation (qualitative, quantitative, mixed, theoretical) and grade band; within strata, individual theses were selected by random draw. The selection algorithm and the justification for any purposive inclusions were recorded in the Methods appendix to ensure transparency and reproducibility.

Supervisors and internal examiners associated with the close-read theses were prioritised for interview to enable case-level triangulation; where direct linkage to a sampled thesis was not possible because an individual was unavailable, interview recruitment was broadened purposively to maintain analytic breadth. Supervisor rank was recorded for contextual purposes but was not used as a selection criterion for the sub-sample.

Participants and recruitment. Interviews were conducted with departmental teachers who acted as supervisors or internal examiners during the study period. The target interview sample comprises approximately 25 teachers: 12 supervisors and about 13 examiners. Participants were purposively recruited on the basis of active supervisory or examining experience between May 2023 and June 2025 and with attention to capturing a range of research profiles and experience levels. While academic rank was recorded, it did not influence participant selection. Participants were recruited via an initial email invitation containing an information sheet. Interviews, conducted individually in English, were scheduled at each participant's convenience.

Data sources and instruments. Data sources comprise:

– The corpus of 120 selected dissertations (full files as collected and anonymised);

– The internal examiner reports;

– The departmental guidelines and any formal rubrics in force during the study period (see Appendix A); and

– Semi-structured interviews with the purposive sample of departmental teachers

The study employs two complementary coding instruments. The corpus coding sheet, applied to all 120 dissertations, records anonymised ID, year of submission, declared option (LLA/LC/Didactics), anonymised supervisor and internal examiner names, methodology type (qualitative / quantitative / mixed / theoretical), presence of explicit research question(s), presence of an explicit theoretical framework, approximate reference count band, grade band on the department's 0–20 scale (observed values in the sample fall between 10 and 17), and a binary flag indicating whether the examiner report records substantive concerns requiring revision (see Appendix B). The close-read coding frame used for the sub-sample was derived from Batna 2 University's English department rubric and expanded with inductive epistemic codes that capture conceptual clarity, theoretical engagement, methodological justification, data quality, analytic rigour, originality, literature use, citation practice patterns, academic writing quality and explicit examiner criticisms (see Appendix C).

Procedures and data handling. All dissertation files and examiner reports were anonymised at intake: student and staff names were replaced by coded identifiers and a secure,

encrypted key linking codes to identities was stored separately and only accessible to the principal investigator. The corpus coding sheet was piloted on a small set of sample files to refine definitions and coding bands; inter-coder checks were applied to a purposive 10% subset before full corpus coding to ensure consistency (see Appendix D).

Interviews were semi-structured, lasting approximately 45-75 minutes, audio-recorded with participant consent and professionally transcribed. Transcripts were anonymised and stored on encrypted drives. Interview guides began with broad questions about participants' definitions of rigour and proceeded to request concrete, anonymised examples from their supervisory or examining practice; participants were given the option to respond using composite or masked examples to protect confidentiality (see Appendix E).

Analysis. Analysis proceeded iteratively and comparatively. Corpus coding produced a concise descriptive backdrop that was reported sparingly and only to contextualise interpretive claims. Thematic analysis (reflexive approach following Braun, Clarke, 2006) was applied to interview transcripts and to the open interpretive segments of examiner reports. Critical discourse analysis (CDA) was applied to examiner reports and departmental guidelines to reveal how evaluative language constructs authority and frames standards of rigour. For each close-read thesis a triangulation matrix was produced that aligned rubric items and guideline statements (what is written) with examiner comments, thesis features and the supervisor/examiner's interview claims (what is enacted) (see Appendix F). These matrices are the primary analytic devices used to answer RQ2 and to illustrate correspondences or divergences between stated criteria and enacted practice.

Trustworthiness and reflexivity. Trustworthiness was enhanced through triangulation across documents and interviews, thick description and rich case vignettes, inter-coder checks on purposive subsets of close-read cases, and an audit trail that recorded sampling decisions and coding adjustments. Member checking was offered to a limited set of participants in the form of anonymised summaries of emergent findings. Reflexive memos documented the researcher's positionality and analytic decisions throughout the project.

Ethical considerations. Ethical approval was obtained before data collection. Informed written consent was secured for all interviews. Dissertation files and examiner reports were anonymised on intake; publications use anonymised citations and redacted quotations where necessary to prevent identification. Sensitive examiner comments are only quoted with explicit consent or presented in heavily anonymised form. All raw data are stored in encrypted media with restricted access.

Research Results and Discussion. This section presents the empirical analysis first and then interprets those findings. The analytic procedures combined reflexive thematic analysis of interview transcripts and open-text examiner comments with CDA of examiner reports and guidelines; case-level triangulation used a documented matrix that aligned dissertation features, examiner comments and interview claims for each close-read case.

At the corpus level, the distribution is balanced across the department's three options (40 dissertations in LLA, 40 in LC, and 40 in Didactics). Methodologically, the corpus is dominated by quantitative research: 60 dissertations (50%) employ quantitative designs, 36 (30%) use mixed methods, and 24 (20%) rely primarily on qualitative approaches. An explicit research question is stated in 96 dissertations (80%) and an explicit theoretical framework is visible in 78 ones (65%). Examiner reports flagged substantive methodological or reporting concerns in 24 dissertations (20% of the corpus). Grade bands cluster in the mid-range: approximately 10% of dissertations fall in the lowest band (grades 10-11), 60% in the middle band (12-14) and 30% in the upper band (15-17). These descriptive figures contextualise the interpretive claims that follow and are reported sparingly so as not to displace the study's qualitative emphasis.

Critical discourse analysis of examiner reports and departmental guidelines reveals a recurrent rhetorical double register. Examiner texts routinely invoke rubric-consistent language – explicit mentions of "research questions", "methodological clarity" and "formatting requirements" appear in a substantial number of reports – and these formal items are mobilised as explicit justificatory resources in accept/revise decisions. At the same time, examiner reports also regularly use tacit evaluative idioms, such as "analytical depth", "intellectual contribution" and "conceptual engagement", which do not map neatly onto checklist items. The CDA shows that rubric language is used instrumentally: it legitimates administrative decision-making, while tacit idioms articulate the department's implicit standards of scholarly value.

Interviews with supervisors and examiners illuminate how these discursive registers are lived and operationalised. Participants articulate rigour in a dual mode: as procedural defensibility and as interpretive contribution. A supervising senior associate professor captured this duality succinctly: "We ask for a method chapter that is readable and auditable; that gives the board something concrete to point to. But when it comes to awarding merit, we are looking for a thesis that actually argues — not just reports" [Sup-11]. An examiner explicitly described the evaluative asymmetry between methodological forms: "Quantitative work presents chains of evidence in a way boards like to see; qualitative work must build an equivalent chain – coding steps, traces of interpretation – otherwise we ask for more detail" [Exam-09]. Interviews also describe supervisory labour as a mechanism of alignment: supervisors routinely advise on the format and presentation that boards recognise, and in many cases assist in revising method chapters and results prior to submission.

Triangulation across corpus analysis, examiner reports and interviews reveals that rigour is articulated and enacted through two interlocking registers: procedural compliance and epistemic contribution. Departmental templates and written guidelines supply a formal vocabulary centred on explicit research questions, methodological transparency and structural completeness, and examiner reports frequently invoke these elements as justificatory resources in accept or revise decisions. However, both examiner discourse and interview accounts show that these procedural criteria function primarily as instruments of defensibility in board deliberations, while substantive judgements often hinge on tacit normative assessments such as analytical depth, conceptual engagement and intellectual contribution. The convergence of corpus-level templates, rubric-consistent examiner language and explicit examiner reflections confirms that procedural criteria provide the formal scaffold of evaluation, but tacit interpretive judgements ultimately shape how rigour is enacted in practice.

These evaluative dynamics are closely linked to the evidentiary legibility of methodological choices. While the corpus distribution indicates that quantitative designs are prevalent (50%, with a further 30% using mixed methods), close analysis of examiner reports reveals that methodological form alone does not guarantee evaluative security. In fact, 56% of quantitative dissertations were explicitly asked to provide additional procedural detail, including clearer sampling procedures, analytic steps and reliability measures. Examiner interviews clarify the mechanism underlying this pattern: boards privilege forms of evidence that are visibly traceable and auditable, such as statistical tables, coding frameworks and explicit procedural chains. Methodological rigour, therefore, is not evaluated solely on epistemological grounds but also on how clearly the evidentiary process is rendered visible and defensible to evaluators. Evidentiary legibility emerges as a key currency in assessment, shaping how methodological choices are interpreted and valued.

Supervisory practice plays a central role in mediating this legibility by translating tacit

departmental expectations into concrete manuscript features. In the close-read sub-sample, 15 of 36 dissertations (42%) showed clear evidence of supervisor-driven restructuring prior to submission, including reorganised method sections, clarified analytic procedures and documented supervisory annotations. Interview data corroborate that supervisors actively socialise students into the implicit evaluative norms of the department. As one senior supervisor explained, "Part of supervision is showing students how to package their work so it reads as research that can be defended" [Sup-04]. Through this process, supervisors effectively convert implicit evaluative criteria into explicit textual features, thereby shaping how dissertations are subsequently interpreted by examination boards. Supervisory intervention thus functions as an informal standardisation mechanism, influencing whether a dissertation will be read charitably or critically.

At the same time, analysis reveals a persistent gap between written rubric criteria and the interpretive standards that guide actual evaluation. In the stratified close-read sample, explicit alignment between rubric criteria and examiner justification was observed in only 19 of 36 cases (53%), while in the remaining 17 cases (47%), examiner reports foregrounded evaluative criteria not explicitly specified in the rubric. Interviewees acknowledged that rubric language is often invoked strategically, particularly in borderline decisions, to provide procedural legitimacy. As one examiner noted, "We quote the guideline to be transparent; sometimes it is our shield". Critical discourse analysis shows that rubric references and tacit evaluative idioms coexist within examiner reports, but serve different functions: rubric language legitimates administrative decisions, while tacit criteria articulate substantive scholarly value. This pattern demonstrates that rubrics do not fully constrain evaluation but operate alongside interpretive practices shaped by local epistemic norms.

Two case vignettes illustrate how these mechanisms operate in practice. Dissertation T12-LLA-2024 presented a novel interpretive argument but lacked detailed documentation of coding procedures. The examiner report acknowledged the conceptual originality but recommended revisions because the evidentiary chain was insufficiently visible, noting that the "claims are interesting but lack a clear coding trail". The supervising lecturer confirmed that supervision had prioritised argumentation and framing, and that the student had not anticipated the board's demand for explicit procedural traceability. In contrast, dissertation T07-DID-2023 presented a clearly structured quantitative design with explicit sampling and transparent analytic steps. Examiner reports praised the "robust chain of evidence" despite limited theoretical originality, and interview commentary confirmed that evidentiary visibility facilitated confident evaluation. Taken together, these cases demonstrate that rigour is not determined solely by conceptual innovation or methodological choice, but by the extent to which scholarly claims are rendered procedurally legible within the department's evaluative framework.

Analytically, these findings converge on a central conclusion: written rubrics and guidelines structure departmental expectations and supply a shared vocabulary, but enacted standards of rigour are produced in practice through interactions among methodological legibility, supervisory mediation and board-level interpretive habits. The triangulated evidence demonstrates not only where rubric and practice align, but also the mechanisms that explain divergence – local expectations about evidentiary form, supervisory editorial labour, and the internal composition of boards that privileges reputational influence.

Inter-coder reliability checks of the corpus coding process showed 90% raw agreement on binary items (explicit research questions, explicit theoretical framework, rubric-report alignment) and a Cohen's kappa of 0.78 for the rubric-report alignment variable, indicating substantial agreement; discrepancies were resolved through consensus coding and refinement of the codebook. These reliability

measures increase confidence that the patterns reported above reflect systematic features of the corpus and not idiosyncratic coding decisions.

In sum, the analysis answers the research questions by showing how supervisors and examiners articulate rigour in dual registers, how written criteria correspond with enacted practice only partially, and how institutional and epistemic factors mediate which forms of scholarship are rewarded.

This study reframes MA dissertation evaluation as an active interpretive process in which written instruments, local practices, and interpersonal dynamics collectively determine what counts as rigour. Rather than simply documenting inconsistency between rubrics and practice, the paper offers a new explanatory lens: the dual-register framework. This framework – which distinguishes a procedural, rubric-oriented register from a tacit, interpretive register and shows how they interact as mechanisms of justification and exclusion – is the paper's principal conceptual contribution.

The originality of the dual-register claim lies in three moves. First, it formalises an analytic distinction that prior work has only observed discursively: we do not merely note that discretion exists; we specify the registers through which discretion is enacted and the functional roles those registers play in adjudication (defensibility vs. substantive valuation). Second, it links those registers to concrete mechanisms – methodological legibility, supervisory socialisation, and board composition – thereby moving from description to causal explanation. Third, it shows empirically how the registers are invoked strategically (for example, rubrics are cited as administrative cover even when tacit evaluative judgments determine the substantive outcome), which explains persistent rubric–reality divergence. In short, the dual-register framework translates a vague observation about "discretion" into an operational model for understanding and changing evaluative practice.

From this conceptual vantage, three analytic insights follow. First, methodological legibility is not a neutral technical issue but an institutional currency: artifacts that reduce interpretive effort (tables, sampling frames, coding logs) become de facto tokens of rigour because they allow boards to adjudicate with low cognitive cost. Second, supervisory socialisation functions as a distributive mechanism: supervisors who convert tacit expectations into legible manuscript practices effectively confer evaluative advantage on their candidates. Third, board composition shapes interpretive latitude: internal-only configurations amplify local norms and reputational dynamics, whereas external perspectives tend to broaden interpretive repertoires. These insights are not additive descriptions; together they specify how the dual registers are realised in everyday assessment work.

The theoretical payoff of this account is practical as well as analytic. If rigour is produced through interacting registers and mediating mechanisms, then interventions that target only one surface (e.g., more detailed rubrics) will have limited effect. Instead, the model argues for paired reforms that simultaneously alter documentary expectations and shared interpretive practices: calibrated rubrics accompanied by annotated exemplars, regular examiner calibration sessions using anonymised exemplars, and structured supervisor development focused on documenting analytic processes. These interventions flow directly from the mechanisms identified by the dual-register framework, and they are testable in departmental or inter-departmental pilot studies.

Methodologically, the study illustrates the value of triangulating corpus-level description, close reading, and interview data to trace how discursive practices (examiner reports, supervisory edits) instantiate evaluative registers. Analytically, the dual-register framework can be applied beyond this single department: it provides a heuristic for comparative work that seeks to map how differing institutional architectures (e.g., use of external examiners, national QA regimes) shift

the balance between procedural and interpretive registers.

Limitations are modest but important: the single-department focus constrains claims of generalisability, and the absence of external examiner data in this context shapes the specific configurations observed. Nonetheless, the explanatory scope of the dual-register framework suggests clear pathways for future research – experimental evaluations of exemplar-based calibration, longitudinal ethnographies of supervisory socialisation, and comparative studies across institutional types – each of which can test whether changing interpretive practice reduces evaluative variance.

In sum, this study's novel contribution is not only empirical description but conceptual translation: it turns the commonplace recognition that "rubrics are not everything" into a precise framework that explains how and why rubrics are incomplete, and it points to interventions that address the root mechanisms by which evaluative judgements are produced.

Conclusion. This study reframes MA dissertation assessment as a process of epistemic adjudication in which written criteria, local practices, and interpersonal dynamics jointly determine what counts as rigour. Its core contribution is conceptual: by showing that evaluative judgements are enacted through distributed interpretive work, the study shifts the analytic focus from whether rubrics exist to how institutional arrangements and everyday practices translate those rubrics into outcomes. This reframing foregrounds the politics of interpretation rather than treating evaluation as a merely technical exercise.

Practically, the findings point to institutional reforms that operate at the level of shared interpretation and capacity rather than only at the level of paperwork. Departments seeking fairer, more transparent assessment should therefore prioritise measures that make tacit expectations explicit and that build collective reading practices among supervisors and examiners. Finally, while the single-department design limits claims of broad generalisability, the argument produces clear, testable propositions for comparative and experimental work-most pressingly, whether exemplar-based calibration and targeted supervisor development measurably reduce evaluative variance and unequal student burdens.

For policymakers, the study suggests that fairness requires both rule specification and capacity building: regulatory instruments (rubrics, examiner guidelines) should be coupled with funded examiner calibration and supervisor training. Implementing such paired reforms at departmental and national levels will be the clearest route to aligning written expectations with enacted judgements.

References

Bastola, N. and Hu, G. (2020), "Supervisory feedback across disciplines: Does it meet students' expectations?", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46, 407-423. https: // doi.org/10.1080/02602938.2020.1780562. (In UK).

Belcher, B., Rasmussen, K., Kemshaw, M. and Zornes, D. (2016), "Defining and assessing research quality in a transdisciplinary context", *Research Evaluation*, 25(1), 1-17. https: // doi.org/10.1093/reseval/rvv0. 25. (In UK).

Benbouabdallah, H. and Benmekhlouf, I. (2023), "Teachers' opinions regarding the main standards for evaluating a master thesis: The case of EFL teachers at the Department of English, Batna 2 University", Unpublished Master's dissertation, University of Batna 2, Batna, Algeria.

Bourdieu, P. (1988), Homo academicus, Stanford University Press, Stanford, United States.

Bourke, S. and Holbrook, A. (2013), "Examining PhD and research masters theses", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(4), 407-416. https: // doi.org/10.1080/02602938.2011.638738. (In UK).

Bukhari, N., Jamal, J., Ismail, A. and Shamsuddin, J. (2021), "Assessment rubric for research report writing: A tool for supervision", *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 18(2), 1-43. https: // doi.org/10.32890/mjli2021.18.2.1. (In Malaysia).

Chugh, R., Macht, S. and Harreveld, B. (2021), "Supervisory feedback to postgraduate research students: A literature review", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(5), 683-697.

https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1955241. (In UK).

Braun, V. and Clarke, V. (2006), "Using thematic analysis in psychology", *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa. (In UK).

Crowe, M., Slater, P. and McKenna, H. (2024), "Demonstrating research quality", *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 32(3), 686-688. https://doi.org/10.1111/jpm.13145. (In UK).

Goodman, P., Robert, R. and Johnson, J. (2020), "Rigor in PhD dissertation research", *Nursing Forum*, 55(4). https://doi.org/10.1111/nuf.12477. (In UK/In USA)

Holbrook, A., Bourke, S., Lovat, T. and Dally, K. (2004), "Investigating PhD thesis examination reports", *International Journal of Educational Research*, 41, 98-120. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2005.04.008. (In Netherlands).

Knorr-Cetina, K. (1999), Epistemic cultures: How the sciences make knowledge, Harvard University Press, Cambridge, United States.

Kumar, V. and Stracke, E. (2011), "Examiners' reports on theses: Feedback or assessment?", *Journal of English for Academic Purposes*, 10, 211-222. https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.06.001. (In UK).

Lee, A. (2018), "How can we develop supervisors for the modern doctorate?", *Studies in Higher Education*, 43, 878-890. https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1438116. (In UK).

Mafora, P. and Lessing, A. (2016), "The voice of the external examiner: Experiences from South African higher education", *South African Journal of Higher Education*, 28, 1295-1314. https://doi.org/10.20853/28-4-389. (In South Africa).

Man, D., Xu, Y., Chau, M., O'Toole, J. and Shunmugam, K. (2020), "Assessment feedback in examiner reports on master's dissertations in translation studies", *Studies in Educational Evaluation*, 64, 100823. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100823. (In UK/In Netherlands).

Morse, J.M. (2015), "Critical analysis of strategies for determining rigor in qualitative inquiry", *Qualitative Health Research*, 25, 1212-1222. https://doi.org/10.1177/1049732315588501. (In USA).

Mullins, G. and Kiley, M. (2002), "'It's a PhD, not a Nobel Prize': How experienced examiners assess research theses", *Studies in Higher Education*, 27(3), 369-386. https: // doi.org/10.1080/0307507022000011507. (In UK).

Othman, J. and Lo, Y. (2023), "Constructing academic identity through critical argumentation: A narrative inquiry of Chinese EFL doctoral students' experiences", *SAGE Open*, 13. https://doi.org/10.1177/21582440231218811. (In USA).

Phuong, H., Phan, Q. and Le, T. (2023), "The effects of using analytical rubrics in peer and self-assessment on EFL students' writing proficiency: A Vietnamese contextual study", *Language Testing in Asia*, 13. https://doi.org/10.1186/s40468-023-00256-y. (In UK).

Reddy, Y.M. and Andrade, H. (2010), "A review of rubric use in higher education", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435-448. https: // doi.org/10.1080/02602930902862859. (In UK).

Sadler, D.R. (2009), "Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 159-179. https: // doi.org/10.1080/02602930801956059. (In UK).

Stigmar, M. (2018), "Learning from reasons given for rejected doctorates: Drawing on some Swedish cases from 1984 to 2017", Higher Education, 77, 1031-1045. United Kingdom. https://doi.org/10.1007/s10734-018-0318-2. (In UK).

Tiwari, H. (2024), "Behind the curtain: External Examiners' Experiences about Thesis Evaluation", *Shanti Journal*, 4(1). https://doi.org/10.3126/shantij.v4i1.70529. (In Nepal).

Varela, M., Lopes, P. and Rodrigues, R. (2021), "Rigour in the management case study method: A study on master's dissertations", *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 19, 1-13. (In UK).

Vita, G. and Begley, J. (2023), "A framework of 'doctorateness' for the social sciences and postgraduate researchers' perceptions of key attributes of an excellent PhD thesis", *Studies in Higher Education*, 49, 1884-1899. https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2281540. (In UK).

Yadav, D. (2021), "Criteria for good qualitative research: A comprehensive review", *The Asia-Pacific Education Researcher*, 31, 679-689. https://doi.org/10.1007/s40299-021-00619-0. (In Singapore/In Philippines).

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

About the author:
S. Tobbi, Associate Professor, PhD, Batna 2 University, Faculty of Letters and Foreign Languages, Department of English Language and Literature, Algeria.
Тобби С., доцент, кандидат наук, Университет Батна 2, факультет литературы и иностранных языков, кафедра английского языка и литературы, Алжир.

(cc) BY

Оригинальное исследование

УДК 378.1

DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-4-0-5

[1] **Карабутова Е.А.**,
[2] **Прокопенко Ю.А.***,
[2] **Баркалова А.Ф.**,
[3] **Костюкович Е.Ю.**

Лингводидактический потенциал идиом политического дискурса в формировании иноязычной коммуникативной компетенции студентов вуза

[1] Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,
ул. Политехническая, д. 29, 195251, Россия
[2] Белгородский государственный исследовательский университет,
ул. Победы, д. 85, Белгород, 308015, Россия
prokopenko_yu@bsuedu.ru*
[3] Московский государственный строительный университет,
Ярославское шоссе, д. 26, г. Москва, 129337, Россия

*Статья поступила 29 октября 2025; принята 17 марта 2026;
опубликована 30 марта 2026*

Аннотация. *Введение.* Изучение идиоматических выражений в политическом медиадискурсе представляет собой актуальное направление современной лингводидактики, поскольку данные единицы выступают не только носителями образности, но и инструментом воздействия на массовое сознание. Стратегическое использование идиом политической тематики, в частности, в выступлениях Дональда Трампа, требует разработки специальных методических подходов в преподавании английского языка. *Цель статьи* – проанализировать лингводидактический потенциал идиом английского языка на материале речевой практики американского политика и разработать практико-ориентированные задания для формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов посредством дискурсивной деятельности. *Материалы и методы.* Исследование носит комбинированный характер, интегрируя лингвистический анализ и педагогическое проектирование. Источниковедческую базу составляют 15 публичных выступлений Д. Трампа, отобранных методом сплошной выборки. Педагогический компонент исследования реализован через методы проектирования учебных заданий и моделирования учебных ситуаций, что позволило разработать и апробировать дидактический комплекс для формирования коммуникативной компетенции студентов. *Результаты.* В ходе исследования выявлено, что идиомы в политическом дискурсе выполняют манипулятивную и упрощающую функции, что позволяет эффективно воздействовать на целевую аудиторию; разработан комплекс заданий (анализ видеофрагментов, ролевые дебаты, лингвокультурный анализ, написание эссе), направленных на формирование навыков распознавания, интерпретации и критического осмысления идиом. Апробация комплекса показала статистически значимое улучшение результатов студентов: прирост в умении объяснять

значение идиом в контексте составил 53,4%, а в уместном использовании идиом в устной речи – 66,7%. *Заключение.* Использование идиоматики политического дискурса в обучении иностранному языку доказало свою эффективность для развития не только языковых навыков, но и критического мышления, медиаграмотности и межкультурной компетенции студентов, что соответствует современным требованиям к подготовке специалистов в высшей школе.
Ключевые слова: идиома; иностранный язык; иноязычная коммуникативная компетенция; политический дискурс; лингводидактика

Информация для цитирования: Карабутова Е.А., Прокопенко Ю.А., Баркалова А.Ф., Костюкович Е.Ю. Лингводидактический потенциал идиом политического дискурса в формировании иноязычной коммуникативной компетенции студентов вуза // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2026. Т.12. №1. С. 60-74. DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-1-0-5.

[1] **E.A. Karabutova**,
[2] **Yu. A. Prokopenko***
[2] **A.F. Barkalova**,
[3] **E.Y. Kostyukovich**

Developing foreign language communicative competence through political discourse idioms: a linguodidactic perspective

[1] Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University
29 Polytechnicheskaya St., St. Petersburg, 195251, Russia,
[2] Belgorod State National Research University
85 Pobedy St., Belgorod, 308015, Russia
prokopenko_yu@bsuedu.ru*
[3] Moscow State University of Civil Engineering
26 Yaroslavskoye Shosse, Moscow, 129337, Russia

Received on October 29, 2025; accepted on March 17, 2026;
published on March 30, 2026

Abstract. *Introduction.* The study of idiomatic expressions in political media discourse is a relevant area of modern linguodidactics, since these units serve not only as carriers of imagery, but also as a tool to influence mass consciousness. The strategic use of idioms, particularly in D. Trump's speech samples, requires the development of special methodological approaches to English course. *The purpose of this article* is to analyze the linguodidactic potential of English idioms based on the speech practice of an American politician and to develop pragmatic-oriented tasks for the formation of foreign-language communicative competence of students through discourse-based activities. *Materials and methods*. The study is of a combined nature, integrating linguistic analysis and didactic methods. The source base consists of 15 public speech data by D. Trump, selected by continuous sampling. The teaching component of the study is implemented through the methods of designing educational tasks and modeling real-life situations, which allow creating certain learning tasks and educational environment, enabling the implementation of a didactic complex for developing students' communicative competence. *Results.* The study reveals that idioms used in political discourse serve manipulative and simplifying

functions, enabling effective target audience influence. A complex of tasks (video analysis, role-playing debates, linguocultural analysis, essay writing) is developed to foster skills in recognizing, interpreting, and critical understanding of idioms. Pilot testing demonstrates statistically significant academic skills improvement: the ability to explain the meaning of idioms in the context is 53.4%, and the adequate use of idioms in discourse-based classroom activities is 66.7%. *Conclusion*. The effectiveness of political discourse idiomatic expressions for a foreign language teaching/learning process is approved to be the integral part for developing not only language skills of students, but also their critical thinking ability, media literacy and cross-cultural communicative competence, that corresponds to the modern requirements for training future specialists in higher education institutions.
Keywords: idiom; foreign language; foreign language communicative competence; political discourse; linguodidactics

Information for citation: Karabutova, E.A., Prokopenko, Yu. A., Barkalova, A.F. and Kostyukovich, E.Y. (2026), "Developing foreign language communicative competence through political discourse idioms: a linguodidactic perspective" *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 12 (1), 60-74, DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-1-0-5.

Введение (Introduction). Изучение идиоматических выражений в рамках преподавания английского языка в вузе представляет значительный научный и практический интерес. В лингводидактике и смежных дисциплинах существует много исследований, посвященных различным аспектам политического дискурса. Фундаментальные работы в области политической лингвистики (Баранов,1991; Шейгал, 2000; Chilton, 2004) позволили увидеть в дискурсе инструмент власти и манипуляции. В свою очередь, труды по теории метафоры (Charteris-Black,2018; Musolff, 2016) продемонстрировали, как устойчивые образные единицы формируют картину мира адресата. Однако, несмотря на обилие лингвистических исследований идиоматики, ее лингводидактический потенциал, особенно в контексте формирования критического мышления и медиаграмотности студентов, остается раскрытым не в полной мере. Настоящее исследование направлено на восполнение этого пробела. Мы предлагаем конкретный методический инструментарий для работы с идиомами политического дискурса.

Особое внимание в этом контексте приобретает политический дискурс, где «обороты, обладающие наибольшей степенью идиоматичности, являются и наиболее полифункциональными, что позволяет автору медиатекста достичь искомого перлокутивного эффекта» (Барабаш, 2025: 128). Публичные выступления американских политиков, в частности, Дональда Трампа, демонстрируют насыщенное и стратегически обоснованное использование идиом, чтобы «легко производить свой эффект <...>, позволяя, по возможности, незаметно манипулировать сознанием аудитории» (Демьянков, 2003: 119). Выбор речевой практики именно Дональда Трампа в качестве эмпирической базы данного исследования обусловлен рядом уникальных черт его идиостиля. Во-первых, риторика характеризуется намеренным отходом от традиционного академического политического языка в сторону разговорного, даже просторечного регистра, что делает его речь насыщенной идиоматикой (Charteris-Black, 2018). Во-вторых, такие авторские неологизмы и брендированные идиомы, как "drain the swamp", "fake news", "witch hunt" и

др., не только стали вирусными, но и сформировали устойчивые фреймы восприятия политической реальности миллионами людей, что доказывает их высокий манипулятивный потенциал (Kreis, 2017). В-третьих, простота и повторяемость его идиоматических конструкций делают их идеальным дидактическим материалом для студентов с уровнем B2+, позволяя легко идентифицировать, анализировать и впоследствии воспроизводить данные единицы в учебных дискуссиях. Таким образом, идиомы, будучи устойчивыми образами иноязычной картины мира в политическом медиадискурсе, представляют собой весьма ценный материал для изучения в рамках лингвокультурного подхода и для реализации устного/письменного дискурса в целях формирования коммуникативной компетенции студентов как необходимого условия реализации требований ФГОС высшей школы. Организация обучения языкам, по мнению М. Даро, основанная на дискурсивном анализе, позволяет рассматривать «рекуррентные лексические и грамматические элементы, входящие в разнообразные сочетания, которые придают особую окраску речепроизводству в определенных сферах» (Darot, 1975).

Цель исследования заключается в анализе лингводидактического потенциала идиом на примере речевой практики Дональда Трампа и разработке практико-ориентированных заданий для интеграции в межкультурную коммуникацию студентов посредством дискурсивной деятельности в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Методология и методы (Methodology and methods). Данное исследование носит смешанный характер, поскольку сочетает в себе как качественный лингвистический анализ языковых средств изучаемого языка, так и разработку практических педагогических решений для формирования коммуникативной компетенции студентов вуза посредством дискурсивной деятельности.

Методологическую основу составляют:

− Дискурс-анализ – предполагает выявление и интерпретацию идиом в контексте политического дискурса, определение их функций (манипуляция, упрощение, создание образа);

− Лингвокультурологический подход – направлен на раскрытие культурно-исторического контекста отобранных идиом и объяснение их воздействия на целевую аудиторию с точки зрения функциональности;

− Коммуникативно-деятельностный подход – предполагает ориентацию на формирование коммуникативной компетенции посредством практических ситуативно-обусловленных заданий;

− Прагматический анализ – основан на изучении того, как идиомы используются в рамках достижения конкретных коммуникативных целей (убедить, мобилизовать, опорочить оппонента).

Основными методами исследования послужили: метод сплошной выборки, лингвистического описания и классификации, контекстуальный анализ, а также методы моделирования, педагогического проектирования, экспертной оценки (на перспективу) и пилотное тестирование.

Источниковедческую базу лингвистического анализа составили 15 публичных выступлений Д. Трампа (инаугурационные речи, выступления на митингах, обращения к нации) за период 2016-2020 гг. Общий объем проанализированного корпуса текстов составляет 50 000 словоупотреблений. Методом сплошной выборки из них извлечено 45 контекстов употребления идиоматических выражений, которые впоследствии классифицированы по тематическому и функциональному принципу и использованы для разработки дидактического комплекса. Критерием отбора идиом для разработки учебных заданий послужила их частотность употребления в дискурсе Трампа и наличие

манипулятивного или оценочного компонента.

Теоретическая основа (The theoretical basis). Коммуникативная компетенция, являющаяся центральной категорией как зарубежной, так и отечественной лингводидактики, представляет собой комплекс знаний и практических навыков, обеспечивающих способность к иноязычному речевому общению. Данная компетенция подразумевает владение дискурсом на изучаемом языке в соответствии с нормами и культурными традициями его носителей.

В свете коммуникативного подхода дискурс рассматривается исследователями как «важный и неотъемлемый агент коммуникации, который выступает носителем и ретранслятором смыслов, ценностей, идей, образов, мнений, интерпретаций и прочих ментальных и виртуальных образований» (Русакова, 2006: 10). В теории коммуникации Т. ван Дейка дискурс представляет собой письменный или речевой продукт коммуникативного действия (Дейк, 2013). Главная цель коммуникации в рамках дискурса находит отражение в концепции К. Хайланда – не только сообщить некоторую информацию, но и убедить адресата/аудиторию в правоте излагаемой точки зрения (Hyland, 2005).

Научные труды отечественных и зарубежных исследователей (Барабаш О.В., Баранов А.Н., Дронов К.С., Завьялов В.В., Русакова О.Ф., Darot M., Hyland K., Charteris-Black J., Kreis R., Musolff A. и др.) посвящены различным видам дискурса: политическому, экономическому. юридическому, академическому, научному и т.д. В частности, современные зарубежные исследования подчеркивают роль идиом в концептуализации политических процессов. Так, А. Мазольфф (Musolff, 2016) детально анализирует, как метафорические и идиоматические модели (например, концепт «гнилого» государства) формируют общественное мнение в разных странах, что напрямую коррелирует с задачами нашего лингвокультурологического анализа. Дж. Чартерис-Блэк (Charteris-Black, 2018) разрабатывает теорию политической мифологии, где ключевая роль отводится именно идиомам как «свернутым» мифам, что обосновывает наш выбор в качестве объекта для развития критического мышления студентов. В рамках данного исследования рассматриваются особенности политического дискурса и значимость организации различных дискурсивных форм деятельности для реализации академических задач коммуникативной направленности.

Политический дискурс определяется в научной литературе как совокупность «всех речевых актов, используемых в политических дискуссиях, а также правил публичной политики, освященных традицией и проверенных опытом» (Баранов,1991: 6). Очевидно, что политические объединения формируются согласно общим восприятиям ценностей их участников. А человеческий дар речи выполняет функцию «указания» – то есть обозначения, коммуникации – того, что, согласно такому общему восприятию, считается выгодным или невыгодным для группы, а также того, что считается правильным и неправильным в рамках этой группы (Chilton, 2004: 5). По мнению Савельевой И.В., в демократическом обществе свобода интерпретации политического текста реципиентом свидетельствует о ключевой характеристике современного медийного дискурса – активной позиции адресата. Данная точка зрения находит выражение в формировании дискурсивных смыслов через широкий спектр речевых интенций и репрезентацию идеологически окрашенных оценок и модусов (Савельева, 2022: 59). Шейгал Е.И. отмечает, что содержательное ядро такой коммуникации реализуется в публичной дискуссии вокруг трёх фундаментальных вопросов: распределение общественных ресурсов, контроль над механизмами принятия решений и применение санкций, подразумевающих право на легитимное

наказание или поощрение (Шейгал, 2000: 35).

В контексте данного исследования политический дискурс рассматривается с точки зрения особенностей полифонии культур посредством сопоставления, соизучения иноязычной и родной лингвокультур участников политического общения. Восприятие изучаемой культуры сквозь призму родных традиций в рамках политического дискурса способствует межкультурному взаимодействию. Данный процесс позволяет обучающимся выявлять сходства и различия в идиоматических единицах, сопоставляемых лингвокультур, развивая навыки восприятия идиом как феноменов иной ментальности, которые, «будучи всегда достоянием одного только языка»[1], требуют особого осмысления. Сравнительный анализ идиом с собственным культурным опытом обогащает индивидуальную картину мира студентов, расширяя границы их мироощущения и формируя более объемное понимание политических процессов.

В данном исследовании представляется важным рассматривать категорию дискурса, вслед за Савельевой И.В., комплексно: «и как процесс, сопровождающий общение в рамках определенной, социально значимой тематики, и как результат, предполагающий производство устных высказываний и спонтанных письменных текстов» (Савельева, 2022).

В целях реализации дискурсивной деятельности в рамках актуальной тематики (в том числе и политической) студенту вуза необходимо при конструировании высказывания уметь выбирать из арсенала усвоенных лингвистических единиц изучаемого языка наиболее подходящие для заданной коммуникативной ситуации. При этом его коммуникативное поведение должно быть детерминировано социальными правилами, национально-культурными традициями, оценками и ценностями носителей языка, которые формируют культурологическое знание и определяют допустимые параметры содержания речи. Таким образом, вышеуказанные факторы обеспечивают релевантный контекст высказываний участников политического дискурса. Однако необходимо помнить, что и само высказывание создает контекст определенной направленности. Эта мысль прослеживается в трудах Добросклонской Т.Г., полагающей, что контекст – «важнейшая экстралингвистическая составляющая структурных определений дискурса», которая включает такие аспекты, как «исторический, временной, социальный, политический, культурно-идеологический» (Добросклонская, 2014: 82).

Таким образом, в свете методики организации дискурсивной деятельности необходимо «обеспечивать не только усвоение обучающимися «суммы знаний» об изучаемом явлении, но и способствовать возникновению нового типа отношения к указанному объекту, т.е. необходимо перевести обучающихся от ориентации на получение правильного результата к ориентации на правильное применение усвоенного» (Жуйков, 1972: 71-85). Иными словами, необходимо организовать дискурсивную деятельность студентов на иностранном языке таким образом, чтобы знание изучаемого языка и способность обучающихся понимать язык обеспечили возможность эффективно реализовать коммуникативную интенцию участников общения в академических целях (Karabutova et al, 2020: 44).

Результаты исследования и их обсуждение (Research results and discussion). Для методики обучения иностранным языкам наиболее ценным считаем рассмотрение понятия дискурс учеными как «процесс и результат речемыслительной деятельности автора в устной или письменной форме вербальными и невербальными средствами и

[1] Литературная энциклопедия (ЛЭС) (в 11 томах, 1929-1939). URL: https://niv.ru/doc/dictionary/literary-encyclopedia/fc/slovar-200-1.htm#zag-2017 (дата обращения: 28.10.2025).

интерпретации реципиентом получаемого речевого произведения с учетом авторского и в условиях личного контекста общения» (Сысоев, Завьялов, 2018). Данная трактовка дискурса актуализирует два ключевых лингводидактических аспекта: процессуальный, предполагающий овладение дискурсом через непосредственную речевую деятельность, и результативный, где итогом этой деятельности выступает законченный продукт – текст или дискурс (Дронов, 2018).

Необходимо отметить, что организация дискурса для реализации академических целей на базе идиоматических выражений обусловлена их эффективностью в построении аргументации и силой художественной образности, а также стремлением автора воздействовать на интеллектуальную, волевую и эмоциональную сферу адресата. Такое воздействие реализуется посредством «высказываний для совершения «речевых актов», таких как информирование, совет, вопрос, просьба, предупреждение, обещание, приказание, выражение благодарности и т.п.», что свидетельствует о перформативном характере дискурса (Падучева, 2010: 19).

Методика обучения студентов вуза политическому дискурсу, направленная на овладение иноязычной коммуникативной компетенцией, предполагает организацию обучения посредством разнообразных форм. Считаем целесообразным рассмотреть некоторые из них.

Понимание, анализ и воспроизведение лексического материала, представленного заголовком статьи, метафорой, идиоматическим выражением, эпитетами, абстрактными понятиями, стереотипизированной лексикой должны учитывать не только интенции автора, но и когнитивный базис реципиента – фоновые знания, взгляды и оценочные суждения. В целях формирования и совершенствования аналитико-прогностических умений студентов предлагается высказать аргументированные предположения о содержании и проблематике предложенного материала с помощью ассоциативного контекста, указать причину актуальности употребления в речи.

Решение проблемных вопросов в этом плане признается весьма эффективным, поскольку такая работа позволяет обсуждать альтернативные подходы, подкрепляя точку зрения системной аргументацией.

Дебаты служат для организации коллективного обучения и создают условия для реализации мыслительной деятельности в процессе аргументативной коммуникации. Это способствует приближению учебного процесса к ситуациям реального общения и аутентичной коммуникации. При этом формирование речевых стратегий согласия и несогласия основывается на системе интеллектуальных операций, включающей анализ, синтез, сравнение и обобщение. Особую значимость в контексте политического дискурса приобретает развитие умения «выражать несогласие без использования прямого отрицания *нет*» (Харламова, Фролова, 2013), что способствует формированию более сложных и убедительных форм аргументации.

Презентации и доклады целенаправленно развивают базовые коммуникативные компетенции, центральное место среди которых занимает навык структурированного и эффективного донесения информации до конкретной аудитории, а также умение аргументировать и убеждать в рамках заданной тематики публичного выступления. Содержание докладов/материала презентаций студентов должно отражать самостоятельное решение заданной проблематики политической направленности.

Реферирование новостных статей, по нашему убеждению, способствует не только «формированию лингвистической компетенции студентов, но и обеспечивает развитие личностного потенциала. Исследовательская деятельность развивает аналитические способности студентов,

создает условия для формирования навыков грамотной формулировки мыслей и смыслового акцентирования в устной и письменной речи. Данные навыки реализуются, в частности, через освоение техники реферирования с использованием соответствующих речевых клише, а также через развитие компетенций самопрезентации и публичного выступления» (Мороз, Кабазова, 2013).

Краткое изложение прочитанного/услышанного (Summary) с использованием конкретных дискурсивных формул опирается на следующие ключевые требования:

− Лаконичность и ясность (*Concise and Clear*) – сжатая и содержательная передача наиболее важной информации в понятной форме.

− Объективность (*Objective*) – объективное отражение замысла и смысла автора исходного текста без какой-либо личной интерпретации.

− Полнота и точность (*Comprehensive and Accurate*) – точная передача всех ключевых тезисов и идей оригинального произведения без добавления информации или мнений, отсутствующих в исходном материале.

− Тон и стиль изложения (*Writing tone and style*) – краткое изложение не содержит прямых цитат исходного произведения и пишется собственными словами, авторским стилем.

В рамках представленного исследования разработан и апробирован комплекс заданий, интегрирующих аутентичный материал политического дискурса в учебный процесс, в целях формирования у обучающихся вуза навыков распознавания, интерпретации и критического осмысления, а также для развития способности студентов уместно использовать идиоматические выражения в контексте политической коммуникации на уровне B2+.

Задание № 1 – «Анализ видеофрагмента: идентификация и контекстуальная интерпретация идиом» – направлено на развитие навыков аудирования, формирование умения вычленять идиоматические выражения из спонтанной речи и определять их значение на основе контекста. В качестве материала использовалась видеозапись публичного выступления Дональда Трампа (например, инаугурационная речь или выступление на предвыборном митинге). Структура и методический алгоритм выполнения задания включают 3 этапа:

1. Преддемонстрационный этап (Pre-watching step) – предполагает актуализацию темы и введение ключевых лексических единиц (например, drain the swamp, fake news, deep state, etc.) без раскрытия их семантики для создания проблемной ситуации: “Discuss in pairs linguistic features that make politician's language persuasive and memorable”.

2. Демонстрационный этап (While-watching step) – направлен на просмотр обучающимися видеофрагмента выступления политика дважды и выполнение задания по внесению в таблицу/ы услышанных идиом (Idioms), отмечая ключевые слова контекста (Context/keywords) и предполагаемое значение (Hypothesized Meaning).

3. Последемонстрационный этап (Post-watching step) – представляет собой обсуждение в мини-группах семантики, прагматической функции и культурно-исторического контекста каждой идиомы с последующим, при необходимости, интерактивным объяснением преподавателя. В качестве рефлексии студентам предлагается объяснить практическую значимость использования каждой идиомы в предложенном фрагменте (“Explain the intended pragmatic effect of each particular idiom using in the context”). Оценка успешности выполнения данного задания основана на следующих критериях: точность идентификации идиомы на слух, обоснованность контекстуальной догадки о

значении, глубина последующего анализа прагматической функции.

Задание №2 предложенного комплекса включает ролевую игру «Политические дебаты», цель которой – развитие навыков спонтанной монологической и диалогической речи студентов, основанной на корректном использовании изученных идиом. Для этого заранее подготовлены карточки с распределением ролей (“Republican candidate”, “Democratic candidate”, “Moderator”) и список целевых идиом (например, drain the swamp, witch hunt, deep state, hit a homerun, fake news, etc.) для обязательного использования в речи. Во время подготовительного этапа студенты знакомятся с ролями и темой дебатов (например, “Election Integrity: The Problem of Fake News” или “Government Reform: Draining the Swamp vs. Preserving Institutions”) и организуют свою речь с использованием указанных идиоматических выражений. Основная часть этапа сфокусирована непосредственно на проведении самих дебатов под руководством преподавателя-модератора, который фиксирует использование студентами языковых средств в иноязычной речи. Во время рефлексии преподаватель совместно с обучающимися анализирует эффективность применения идиом, задавая, вопросы типа: “Were the idioms used appropriately? How did they affect the persuasiveness and emotional impact of the arguments?” Оценка успешности выполненного задания проводится по следующим критериям: уместное и естественное включение идиом в речь, беглость речи, стратегическая эффективность использования идиом для усиления аргументации в процессе коммуникации.

Задание № 3 направлено на проведение сопоставительного лингвокультурного анализа в целях формирования межкультурной компетенции посредством выявления сходства и различия в идиоматике политического дискурса разных лингвокультур. В качестве учебной задачи предлагается заполнить таблицу для анализа идиом двух культур по указанным критериям.

Первый этап задания предполагает индивидуальную работу каждого студента по заполнению таблицы (табл. 1) в процессе поиска культурных аналогов и объяснения различий идиоматических выражений родного и иностранного языков в политическом общении.

Таблица 1

Критерии сопоставительного лингвокультурного анализа идиом политического дискурса

Table 1

Criteria for a comparative linguistic and cultural analysis of idioms in political discourse

Идиома	Перевод	Русский эквивалент	Культурные различия
Drain the swamp	«Осушение болота»	«Расчистить авгиевы конюшни»	Оба выражения означают борьбу с запущенной системой, но разный мифологический/природный фон
Witch hunt	«Охота на ведьм»	«Охота на ведьм»	Прямой аналог, но в американском контексте чаще связан с современными политическими скандалами, а в L1 — с историческими репрессиями

Второй этап представляет собой групповую дискуссию с обсуждением вопросов: “Why are some idioms translated directly, while others require clarification? How does cultural context shape the idioms we use for politics?” Критерии оценки успешности выполнения задания: точность подбора

эквивалента, глубина анализа культурных коннотаций и различий.

Задание № 4 предполагает написание аналитического эссе, направленного на развитие навыков письменной речи аргументативного плана и критического анализа использования языка в политических целях. В качестве материала используются примеры из средств массовой информации и опорный список идиом. На подготовительном этапе проводится мозговой штурм и обсуждение тезисов в ответ на вопрос: "Can simplified language (e.g., idioms) be a powerful tool of political propaganda?" Основной этап включает непосредственно написание эссе на одну из тем: The role of idioms (e.g., "drain the swamp") in shaping political agendas; "Fake news" as a linguistic tool for discrediting media and undermining trust. Основное требование для выполнения задания – использовать 3-4 изученные идиомы в качестве примеров для аргументации собственного мнения. Оценивается успешность выполнения задания по следующим критериям: логичность структуры высказывания, убедительность аргументации, подкрепленная примерами-идиомами, грамотность и уместность их использования. Для проверки работы в парах студентов более продвинутого уровня используется метод взаимной оценки по следующим критериям: уместность использования идиом, логичность и содержательная полнота аргументации и наличие критического анализа.

Апробация разработанного методического комплекса проводилась в два этапа в двух академических группах студентов 4 и 5 курса (N=22, уровень владения языком B2+) Педагогического института НИУ «БелГУ», обучающихся по направлению «Английский язык и история», в течение 4 аудиторных занятий (общей продолжительностью 8 академических часов).

Процедура предварительного и итогового тестирования была структурирована следующим образом:

1. *Пре-тест (Pre-test)* – проводился за неделю до начала апробации и включал четыре блока заданий, соответствующих измеряемым навыкам:

– Аудирование: Просмотр незнакомого 3-минутного фрагмента выступления Д. Трампа с заданием выписать услышанные идиомы и кратко объяснить их значение на основе контекста (максимум 10 баллов: по 0,5 за каждую идентифицированную идиому (всего 8 идиом) и по 0,5 за верную контекстуальную догадку).

– Чтение: Анализ письменного текста (колонки политического обозревателя) с заданием найти и объяснить значение 5 идиом (по 2 балла за каждую, итого 10 баллов).

– Письменная речь (контекстуальное объяснение: Студентам предлагалось 5 идиом (drain the swamp, witch hunt, deep state, fake news, to hit a home run) вне контекста и требовалось написать предложение, демонстрирующее понимание значения каждой (по 2 балла за предложение, итого 10 баллов).

– Устная речь: Индивидуальное 2-минутное монологическое высказывание на тему "The role of media in modern politics" с целью спонтанного использования целевой идиоматики. Оценивалось уместное использование идиом (до 5 баллов) и общая беглость/аргументация (до 5 баллов), итого 10 баллов. Оценивание проводилось двумя независимыми экспертами с последующим усреднением баллов для повышения объективности.

2. *Пост-тест (Post-test)* – был проведен через неделю после завершения цикла занятий и полностью дублировал структуру и критерии оценки пре-теста, но с использованием иного видеофрагмента и иного письменного текста на аналогичную тематику, что позволило нивелировать эффект «узнавания» материала.

3. *Анкетирование* – проводилось анонимно после пост-теста и содержало вопросы, направленные на выявление

субъективной оценки студентами эффективности методики, а также разбор возникших трудностей. Вопросы были как закрытыми (с оценкой по шкале Ликерта), так и открытыми. Респондентам были заданы вопросы, например, «Оцените по 5-балльной шкале, насколько вырос Ваш интерес к изучению языка, благодаря работе с политическим дискурсом?», «Что было самым сложным в заданиях на использование идиом в дебатах?», «Помогает ли теперь понимание идиом лучше распознавать манипулятивные техники в СМИ?».

Качественный анализ результатов, включая обратную связь от респондентов, позволил зафиксировать количественный прирост и выявить ряд проблем и ограничений, возникших в ходе апробации (табл. 2).

Таблица 2

Сравнительные результаты предварительного и итогового тестирования

Table 2

A comparison of the results from the pre-test and the post-test

Проверяемый навык / аспект	Средний балл (до апробации)	Средний балл (после апробации)	Прирост, %
Узнавание идиом на слух (аудирование)	6.2 / 10	8.7 / 10	+40.3%
Умение объяснить значение идиомы в контексте	5.8 / 10	8.9 / 10	+53.4%
Уместное использование идиом в речи (устная речь)	4.5 / 10	7.5 / 10	+66.7%
Узнавание идиом в письменном тексте	7.1 / 10	9.2 / 10	+29.6%

Представленный дидактический комплекс позволяет эффективно использовать аутентичный материал политического дискурса в обучении. Это обеспечивает не только расширение лексического запаса студентов, но и формирование критического мышления. Языковая личность, которую мы развиваем в таком формате, становится способной к анализу и интерпретации сложных явлений современного публичного пространства. Апробация заданий, базирующихся на использовании идиоматических выражений политического дискурса, подтвердила их эффективность для подготовки компетентной личности, обладающей языковым знанием и способной реализовать коммуникативные цели в межкультурной коммуникации политической направленности.

Полученные результаты требуют сопоставления с выводами других исследователей и осмысления в контексте более широких теоретических дискуссий.

Во-первых, выявленный высокий прирост в умении объяснять значение идиом в контексте (+53,4%) подтверждает тезис Т.Г. Добросклонской о контексте как важнейшей экстралингвистической составляющей дискурса (Добросклонская, 2014). Погружение в аутентичный политический контекст выступлений Д. Трампа позволило студентам не просто заучить дефиниции, но освоить прагматику употребления идиом. Этот вывод согласуется с позицией П.В. Сысоева и В.В. Завьялова, которые подчеркивают необходимость обучения иностранному языку в процессе дискурсивной деятельности, а не изолированным языковым единицам (Сысоев, Завьялов, 2018).

Во-вторых, наибольший прирост (66,7%) и одновременно самый низкий исходный балл (4,5) навыка продуктивного использования идиом в устной речи

подтверждают положение лингводидактики о том, что рецептивные навыки (узнавание) формируются быстрее продуктивных (порождение). Полученная положительная динамика, на наш взгляд, доказывает, что интенсивная и методически правильно организованная дискурсивная практика (в частности, ролевые дебаты) способна эффективно сократить этот разрыв. Наши данные поддерживают выводы Н.С. Харламовой и И.Ю. Фроловой, которые рассматривают дебаты как мощный катализатор активизации употребления лексических единиц в виде идиом в спонтанной речи (Харламова, Фролова, 2013).

В-третьих, 78% респондентов отметили, что улучшилось понимание манипулятивных механизмов языка. Это перекликается с теоретическими идеями В.З. Демьянкова о скрытом воздействии идиом (Демьянков, 2003) и с трактовкой Дж. Чартерис-Блэка, который называет идиому «свернутым мифом» (Charteris-Black, 2018). Таким образом, студентам удалось выучить новые слова и овладеть инструментом критической деконструкции политического текста, что является ключевой метапредметной компетенцией.

Вместе с тем, полученные данные определенно противоречат некоторым устоявшимся подходам. Так, ряд исследователей, например, С.Ф. Жуйков подчеркивали важность «правильного применения усвоенного» (Жуйков, 1972). Однако наш эксперимент показал, что на пути к этому «правильному применению» (в дебатах) неизбежен этап «механической вставки» идиом, который нарушал естественность речи. Это указывает на необходимость пересмотра линейной модели «знание >применение» в пользу циклической модели, предполагающей фазу экспериментирования и даже неизбежность ошибок. Кроме того, зафиксированная некоторыми студентами «усталость от политики» ставит под сомнение универсальность метода и требует его адаптации путем чередования с другими темами, что перекликается с идеей М. Даро о необходимости учета «рекуррентных элементов» в разных сферах, а не концентрации внимания на одной из них (Darot, 1975).

Несмотря на достижение положительного результата в целом, необходимо отметить, что в ходе апробации был выявлен ряд проблем и сформулированы важные выводы. Во-первых, наибольшую сложность для студентов (на что указывает исходно самый низкий балл 4,5/10 и, одновременно, самый высокий прирост 66,7%) представил этап *продуктивного* использования идиом в спонтанной речи (дебаты). Многие студенты в ходе ролевой игры (Задание № 2) стремились использовать в речи заученную идиому на механической основе, что нарушало естественное течение дискуссии. Вывод: требуется увеличение доли подготовительных упражнений, ориентированных на «гибкую подстановку» и семантизацию идиом в вариативных микроконтекстах до участия студентов в свободной дискуссии. Во-вторых, при выполнении сопоставительного лингвокультурного анализа (Задание №3) часть студентов испытывала трудности с подбором точных аналогов в родном языке, что приводило к поверхностному анализу культурных коннотаций. Вывод: задание следует дополнить примерами русскоязычных политических идиом и клише для проведения более глубокого сравнительного анализа. В-третьих, некоторые студенты отмечали в открытых вопросах анкеты усталость от «политической» тематики к концу четвертого занятия, что указывает на необходимость учета сбалансированного чередования организации политического дискурса и других видов речевой деятельности в ходе тематического планирования.

Таким образом, обсуждение результатов показывает, что разработанный комплекс не только эффективен сам по себе, но и вносит вклад в верификацию и

уточнение ряда теоретических положений современной лингводидактики, а также высвечивает новые проблемные зоны для дальнейших исследований.

Качественный анализ обратной связи от респондентов обеспечил следующие результаты: по мнению 95% студентов работа с аутентичным политическим дискурсом повысила мотивацию и интерес к изучению языка; увереннее стали чувствовать себя 87% студентов при восприятии на слух идиом в спонтанной политической речи; лучше понимают средства использования языка для манипуляции 78% респондентов.

Заключение (Conclusion). Проведенное исследование подтвердило высокий лингводидактический потенциал идиом политического дискурса (на примере выступлений Д. Трампа) для формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов. Лингвистический анализ позволил выявить ключевые функции идиом (манипулятивная, упрощающая, оценочная) и отобрать релевантный языковой материал. На этой основе был разработан и апробирован комплекс практико-ориентированных заданий, интегрирующих дискурсивный и лингвокультурологический подходы.

Статистически значимый прирост показателей (от 29,6% до 66,7%) по всем измеряемым параметрам доказал эффективность предложенной методики. Важным результатом является, во-первых, количественное улучшение таких языковых навыков как аудирование, чтение и говорение. Во-вторых, качественное развитие метапредметных компетенций: критического мышления, медиаграмотности и межкультурной осведомленности. К такому выводу позволяют прийти как данные анкетирования, так и анализ обсуждений со студентами.

Разработанный комплекс заданий может использоваться в вузовской практике преподавания английского языка, в частности в курсах «Практика устной и письменной речи», «Практикум по культуре англоязычного дискурса». Перспективы дальнейших исследований мы видим в расширении источниковедческой базы за счет включения дискурса других политических деятелей. Сам комплекс упражнений может быть адаптирован для студентов с другим уровнем языковой подготовки (B1, B1+) а также для обучения другим видам дискурса, например, экономическому.

Список литературы

Барабаш О.В. Фразеология с семантикой игры в политическом медиадискурсе // Политическая лингвистика. 2025. № 2 (110). С. 126-132.

Баранов А.Н., Казакевич Е.Г. Парламентские дебаты: традиции и новации. М.: Знание. 1991. 64 с.

Дейк ван Т.А. Дискурс и власть: репрезентация доминирования в языке и коммуникации / пер. с англ. М.: Либроком. 2013. 344 с.

Демьянков В.З. Интерпретация политического дискурса в СМИ // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования: учебное пособие / отв. ред. М.Н. Володина. М.: Изд-во Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова. 2003. С. 116-133.

Добросклонская Т.Г. Политический медиадискурс в контексте дискурсивных исследований // Язык и социальная динамика: сб. материалов науч.-практ. конф. с междунар. участием. 2014. Т. 14. № 1. С. 106-115.

Дронов К.С. Обучение академическому дискурсу в целях обучения иностранному языку студентов лингвистических направлений подготовки // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 175. С. 45-51.

Жуйков С.Ф. Психологические основы оценки знаний по русскому языку и умственное развитие школьников // Вопросы психологии. 1972. № 3. С. 71-74.

Мороз Н.Ю., Кабазова А.В. Реферирование новостной статьи как метод коммуникативной практики в обучении студентов английскому языку на IV–V курсах // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2013. № 668. С. 185-189.

Падучева Е.В. Высказывание и его соотнесенность с действительностью: референциальные аспекты семантики местоимений / отв. ред. В.А. Успенский. 6-е изд., испр. М.: Изд-во ЛКИ. 2010. 296 с.

Русакова О.Ф. Современные теории дискурса. Опыт классификаций // Современные теории дискурса: мультидисциплинарный анализ. Екатеринбург: Дискурс-Пи. 2006. С. 10-28.

Савельева И.В. Непрофессиональный политический дискурс как новое коммуникативное явление: лингвопрагматический и лингвоперсонологический аспекты моделирования: дис. ... д-ра филол. наук. Кемерово. 2022. 485 с.

Сысоев П.В., Завьялов В.В. Обучение иноязычному письменному юридическому дискурсу студентов направления подготовки «Юриспруденция» // Язык и культура. 2018. № 41. С. 308-326. DOI: 10.17223/19996195/41/19.

Харламова Н.С., Фролова И.Ю. Дебаты как профессиональная составляющая в обучении иностранным языкам в области политических наук // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2013. № 668. С. 148-161.

Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса: дис. … д-ра филол. наук. Волгоград. 2000. 440 с.

Charteris-Black J. Analysing Political Speeches: Rhetoric, Discourse and Metaphor. 2nd ed. London: Palgrave Macmillan. 2018. 356 p. DOI: 10.1057/978-1-352-00401-2.

Chilton P.A. Analysing Political Discourse: Theory and Practice. New York: Taylor & Franci. 2004. 48 p. DOI: 10.4324/9780203423675.

Darot M. Discours mathematique et discours didactique. Paris: BELC. 1975.

Grabias S. Jezyk w zachowaniach spolecznych. Lublin. 1997.

Hyland K. Metadiscourse. London; New York: Continuum. 2005. 230 p. DOI: 10.5040/9781474211824.

Karabutova E.A., Akinshina I.B., Prokopenko Yu.A. Forming and Developing Students' Communicative Competence: from Reading to Speaking // Research Result. Pedagogy and Psychology of Education. 2020. Vol. 6. №. 2. P. 42–50. DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-2-0-5.

Kreis R. The “Tweet Politics” of President Trump // Journal of Language and Politics. 2017. Vol. 16. №. 4. P. 607-626. DOI: 10.1075/jlp.17032.kre.

Musolff A. Political Metaphor Analysis: Discourse and Scenarios. London: Bloomsbury Academic. 2016. 208 p. DOI: 10.5040/9781472598259.

References

Barabash, O.V. (2025), “Phraseologisms with Game-Based Semantics in Political Media Discourse”, *Politicheskaya Lingvistika*, 2 (110), 126-132. (In Russian).

Baranov, A.N. and Kazakevich, E.G. (1991*), Parlamentskie debaty: traditsii i novatsii* [Parliamentary Debates: Traditions and Innovations], Znanie, Moscow, Russia.

Dijk van T.A. (2013), *Diskurs i vlast: reprezentatsiya dominirovaniya v yazyke i kommunikatsii* [Discourse and Power: Representation of Dominance in Language and Communication], Translated by Kozhemyakina, E.A., Pereverzeva, E.V., Amatova A.M., Librokom, Moscow, Russia.

Demyankov, V.Z. (2003), “Interpretation of political discourse in mass media”, in Volodina, M.N. (Ed.), *Yazyk SMI kak objekt mezhdistsiplinarnogo issledovaniya* [Mass Media Language as an Object of Interdisciplinary Research], Moscow State University Publishing, Moscow, Russia, 116-133.

Dobrosklonskaya, T.G. (2014), “Political media discourse in the context of discourse studies”, *Yazyk i sotsial'naya dinamika: Sbornik materialov nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem*, 14 (1), 106-115. (In Russian).

Dronov, K.S. (2018), “Teaching academic discourse for foreign language teaching of students of linguistic specialties”, *Vestnik Tambovskogo Universiteta. Seriya: Gumanitarnye Nauki,* 23(175), 45-51. (In Russian).

Zhuykov, S.F. (1972), “Psychological foundations of assessing knowledge of the Russian language and mental development of schoolchildren”, *Voprosy Psikhologii*, 3, 71-84. (In Russian).

Moroz, N.Yu. and Kabazova, A.V. (2013), “Abstracting a news article as a method of communicative practice in teaching English to fourth and fifth year students”, *Vestnik Moskovskogo Gosudarstvennogo Lingvisticheskogo Universiteta*, 668, 185-189. (In Russian).

Paducheva, E.V. (2010), *Vyskazyvanie i ego sootnesennost's deystvitel'nost'yu: referentsial'nye aspekty semantiki mestoimeniy* [Utterance and Its Correlation to Reality: Referential Aspects of Pronoun Semantics], LKI Publishing, Moscow, Russia.

Rusakova, O.F. (2006), Modern theories of discourse. Classification experience, *Sovremennye teorii diskursa: mul'tidistsiplinarnyy analiz* [Modern Discourse Theories: Multidisciplinary Analysis], Diskurs-Pi, Yekaterinburg, Russia, 10-28.

Savelieva, I.V. (2022), "Non-Professional Political Discourse as a New Communication Phenomenon: Linguistic-Pragmatic and Linguistic-Personological Aspects of Modeling", Abstract of D.D. dissertation, 10.02.19 Theory of language, Kemerovo State University, Kemerovo, Russia.

Sysoev, P.V. and Zavyalov, V.V. (2018), "Teaching foreign language written legal discourse to law students", *Yazyk i Kul'tura*, 41, 308-326. (In Russian)

Kharlamova, N.S. and Frolova, I.Yu. (2013), "Debates as a professional component in teaching foreign languages in political sciences", *Vestnik Moskovskogo Gosudarstvennogo Lingvisticheskogo Universiteta*, 668, 148-161. (In Russian).

Sheygal, E.I. (2000), "Semiotics of Political Discourse", Abstract of Ph.D. dissertation, Volgograd, Russia.

Chilton, P.A. (2004), *Analysing Political Discourse: Theory and Practice*, Taylor & Francis, New York, USA.

Darot, M. (1975), *Discours mathematique et discours didactique*, BELC, Paris, France.

Charteris-Black, J. (2018), *Analysing Political Speeches: Rhetoric, Discourse and Metaphor*, 2nd ed., Palgrave Macmillan, London, UK.

Grabias, S. (1997), *Jezyk w zachowaniach spolecznych*, Lublin, Poland.

Hyland K. (2005), Metadiscourse. London; New York: Continuum. DOI: 10.5040/9781474211824.

Karabutova E.A., Akinshina I.B. and Prokopenko Yu.A. (2020), "Forming and Developing Students' Communicative Competence: from Reading to Speaking", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 6(2), 42-50. DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-2-0-5. (In Russian).

Kreis R. (2017), "The "Tweet Politics" of President Trump", *Journal of Language and Politics*, 16 (4), 607-626, Netherlands. DOI: 10.1075/jlp.17032.kre

Musolff A. (2016), Political Metaphor Analysis: Discourse and Scenarios. London: Bloomsbury Academic. DOI: 10.5040/9781472598259.

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

Данные авторов:
Карабутова Елена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого.
Прокопенко Юлия Александровна, кандидат социологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.
Баркалова Анна Федоровна, магистрант кафедры иностранных языков, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.
Костюкович Елена Юрьевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков и коммуникации, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет.
About the authors:
Elena A. Karabutova, Candidate of Pedagogical sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University.
Yulia A. Prokopenko, Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Belgorod State National Research University.
Anna F. Barkalova, Master's Degree Student of the Department of Foreign Languages, Belgorod State National Research University.
Elena Y. Kostyukovich, Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages and Communication, Moscow State University of Civil Engineering.

(cc) BY

Оригинальное исследование

УДК 378.147:373.3 **DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-1-0-6**

Беловецкая Л.Э.

Интегрированная программа подготовки учителей (ITEP) в Индии: механизмы формирования профессиональных компетенций будущих преподавателей английского языка

Северодонецкий технологический институт (филиал)
Луганского государственного университета им. В. Даля
пр-кт Советский, д. 59а, г. Северодонецк,
Луганская Народная Республика, 293401, Россия
linabelovetskaia@yandex.ru

*Статья поступила 17 ноября 2025; принята 17 марта 2026;
опубликована 30 марта 2026*

Аннотация. *Введение.* Реформирование системы педагогического образования в Индии в соответствии с Национальной политикой образования 2020 года обусловило внедрение интегрированной программы подготовки учителей (Integrated Teacher Education Programme – ITEP). Данная четырёхлетняя модель бакалавриата призвана преодолеть разрыв между теоретической и практической подготовкой педагогов, что определяет актуальность её изучения. В контексте подготовки учителей-предметников программа ITEP предлагает уникальную двойственную роль для английского языка, который может выступать как в качестве профилирующей дисциплины, так и обязательного компонента общеязыковой подготовки, что требует тщательного анализа механизмов формирования профессиональных компетенций. *Цель работы* заключалась в выявлении и характеристике механизмов формирования профессиональных компетенций будущих учителей английского языка в рамках программы ITEP, реализуемых через её учебные модули и систему педагогической практики, без проведения экспериментальной верификации. *Материалы и методы.* Эмпирическую базу исследования составили нормативные документы Национального совета по подготовке учителей (NCTE) и рабочие учебные планы университетов, реализующих ITEP. Проведен сравнительный анализ учебных планов 6 ведущих университетов и институтов Индии, реализующих ITEP: Kurukshetra University, University of Calcutta, Pondicherry University, Regional Institute of Education (NCERT), Mysore, University of Delhi, а также Aligarh Muslim University. Это позволило охватить различные региональные и институциональные модели подготовки учителей, включая как пилотные, так и недавно внедренные программы (2023-2025 гг.). *Результаты исследования и их обсуждение.* В результате исследования была выявлена и охарактеризована пятикомпонентная структура профессиональной готовности учителя английского языка в рамках ITEP, интегрирующая предметно-языковую, методико-дидактическую, цифрово-педагогическую, оценочную и практическую составляющие. Установлено, что формирование компетенций обеспечивается скоординированным взаимодействием дисциплинарных треков (Major/Minor), психолого-

педагогических и методических курсов, модулей по ИКТ и пролонгированной, поэтапно организованной школьной практики. Выявлены системные вызовы, связанные с внедрением ITEP, такие как инфраструктурные ограничения и дефицит квалифицированных кадров. Намечены пути совершенствования программы, включая обогащение цифрового модуля заданиями по работе с ИИ, развитие CLIL-компетенции через встроенные тренинги и унификацию оценочного инструментария для практики. *Заключение*. Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что программа ITEP представляет собой целостную, многоуровневую и практико-ориентированную модель, в которой формирование профессиональных компетенций будущего учителя английского языка происходит синергетически через интеграцию предметного знания, методического инструментария, цифровой среды и педагогической практики, скреплённых единой оценочной культурой. Нормативный «каркас» программы обеспечивает структуру и последовательность этого процесса. Опыт ITEP демонстрирует эффективность интегрированного подхода и может быть учтён при совершенствовании программ педагогического образования в других странах.
Ключевые слова: Integrated Teacher Education Programme; ITEP; учитель английского языка; профессиональные компетенции; предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL); цифровая грамотность; школьная практика; формирующее оценивание, образование в Индии

Информация для цитирования: Беловецкая Л.Э. Интегрированная программа подготовки учителей (ITEP) в Индии: механизмы формирования профессиональных компетенций будущих преподавателей английского языка // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2026. Т.12. №1. С. 75-92. DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-1-0-6.

L.E. Belovetskaia

Integrated Teacher Education Programme (ITEP) in India: Mechanisms for the Formation of Professional Competencies of Future English Language Teachers

Severodonetsk Technological Institute, Branch of Vladimir Dahl
Lugansk State University
59a Sovetsky Ave., Severodonetsk, 293401, Lugansk People's Republic, Russia
linabelovetskaia@yandex.ru

Received on November 17, 2025; accepted on March 17, 2026;
published on March 30, 2026

Abstract. *Introduction*. The reform of the teacher education system in India, in accordance with the National Education Policy 2020, has led to the implementation of the Integrated Teacher Education Programme (ITEP). This four-year Bachelor's model is designed to bridge the gap between theoretical and practical teacher training, highlighting its relevance. Within the context of subject teacher training, the ITEP programme uniquely positions English as a dual entity, serving as both a primary specialisation and a compulsory element of general language training. This necessitates an in-depth examination of the mechanisms through which professional competencies are formed.

The purpose of the work was to identify and characterize the mechanisms for developing the professional competencies of future English language teachers within the ITEP programme, implemented through its academic modules and teaching practice system, without conducting experimental verification. *Materials and methods.* The empirical base of the study consisted of regulatory documents from the National Council for Teacher Education (NCTE) and the curricula of universities implementing ITEP. A comparative analysis was conducted of the curricula of six leading Indian universities and institutions implementing the ITEP: Kurukshetra University, University of Calcutta, Pondicherry University, the Regional Institute of Education (NCERT), Mysore, the University of Delhi, and Aligarh Muslim University. This selection ensured the coverage of diverse regional and institutional models of teacher training, encompassing both pilot and recently introduced programmes (2023-2025). *Results and discussion.* The study identified and characterized a five-component structure of the English language teacher's professional readiness within ITEP, integrating subject-linguistic, methodological-didactic, digital-pedagogical, assessment, and practical components. It was established that competency formation is ensured by the coordinated interaction of disciplinary tracks (Major/Minor), psychological-pedagogical and methodological courses, ICT modules, and prolonged, sequentially organized school practice. Systemic challenges related to the implementation of ITEP were identified, such as infrastructure limitations and a shortage of qualified personnel. Ways to improve the programme were outlined, including enriching the digital module with tasks on working with AI, developing CLIL competency through embedded training, and standardizing assessment tools for teaching practice. *Conclusion*. The analysis allows us to conclude that the ITEP programme is a holistic, multi-level, and practice-oriented model in which the formation of professional competencies of a future English language teacher occurs synergistically through the integration of subject knowledge, methodological tools, the digital environment, and teaching practice, bound together by a unified assessment culture. The programme's regulatory framework ensures the structure and sequence of this process. The ITEP experience demonstrates the effectiveness of the integrated approach and can be considered in the improvement of teacher education programmes in other countries.
Keywords: Integrated Teacher Education Programme; ITEP; English language teacher; professional competencies; Content and Language Integrated Learning (CLIL); digital literacy; school practice; formative assessment; education in India

Information for citation: Belovetskaia, L.E. (2026), “Integrated Teacher Education Programme (ITEP) in India: Mechanisms for the Formation of Professional Competencies of Future English Language Teachers” *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 12 (1), 75-92, DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-1-0-6.

Введение. (Introduction). Реформирование системы педагогического образования является ключевым приоритетом образовательной политики Индии. В соответствии с директивами Национального совета по подготовке учителей (National Council for Teacher Education, NCTE) с 2019 года началось масштабное внедрение четырёхлетней программы интегрированного педагогического образования (Integrated Teacher Education Programme – ITEP). Следует отметить, что отдельные учебные заведения (в частности, региональные институты образования) приступили к реализации данной программы ещё до её официального утверждения, выступив в качестве пилотных площадок. Однако,

несмотря на наличие пилотных проектов, система педагогического образования Индии к моменту принятия NEP 2020 столкнулась с рядом системных проблем, требующих безотлагательного решения. Ключевыми проблемами, обусловившими необходимость реформы, являлись:

1. Модель «3+1» или «3+2», предполагающая последовательное получение предметного (бакалавриат) и педагогического (B.Ed.) образования, приводила к нарушению преемственности и формированию разрыва между фундаментальной предметной подготовкой выпускников и их практическими педагогическими компетенциями.

2. Содержание программ B.Ed. характеризовалось доминированием абстрактного теоретического знания, не подкрепленного актуальным контекстом школы. Педагогическая практика, в свою очередь, носила формальный характер и отличалась недостаточным объемом, что не позволяло будущим учителям в полной мере овладеть необходимыми профессиональными навыками.

3. Низкое качество подготовки в ряде учреждений в сочетании с размытостью карьерных траекторий способствовали восприятию профессии учителя как «запасного варианта» профессиональной реализации, что снижало мотивацию и приток талантливых абитуриентов в педагогические вузы.

4. Существование значительного количества педагогических колледжей с вариативными стандартами, недостаточным уровнем аккредитации и слабой материально-технической базой препятствовало обеспечению единого высокого стандарта качества подготовки педагогических кадров.

Разрешение указанных противоречий потребовало концептуального пересмотра сложившейся модели. Интегрированная программа подготовки учителей (ITEP) была предложена как инструмент формирования целостной, практико-ориентированной и привлекательной системы педагогического образования, способной преодолеть накопившиеся системные недостатки.

Инициатива ITEP нормативно закреплена в Национальной политике в области образования до 2020 года и подчеркивает центральную роль учителя в формировании будущих поколений. Программа основывается на принципах междисциплинарности, интеграции фундаментальных знаний, ценностных ориентаций и практико-ориентированной подготовки под руководством опытных наставников. Ключевой задачей ITEP выступает системная интеграция следующих компонентов: предметной подготовки; методики преподавания английского языка; цифровой грамотности; национальной системы оценивания. Ключевым структурным элементом ITEP является компонент «Дисциплинарные / междисциплинарные курсы» (Disciplinary/Inter-disciplinary Courses), в рамках которого обучающийся избирает одну или две предметные области для углубленной специализации, что в дальнейшем определяет его профессиональный профиль[1].

В контексте подготовки учителей-предметников место и роль английского языка в данной программе являются двойственными, что требует четкого терминологического и содержательного разграничения. Во-первых, английский язык может выступать в качестве профилирующей дисциплины (major specialization). В этом случае он выбирается студентом в рамках компонента «Дисциплинарные курсы» из раздела «Языки» (Languages). Данная образовательная траектория предполагает фундаментальную подготовку в области

[1] Government of India; National Council for Teacher Education. The Gazette of India: Notification on Integrated Teacher Education Programme (ITEP). New Delhi, 2021.

лингвистики, англоязычной литературы и, что наиболее важно, освоение методологии преподавания данного предмета через блок «Специфические для ступени содержательно-педагогические курсы» (Stage-Specific Content-cum-Pedagogy Courses). Таким образом, выпускник формирует компетенции, необходимые именно для профессиональной деятельности в качестве учителя английского языка. Во-вторых, английский язык выполняет функцию обязательного компонента языковой подготовки в рамках курсов «Язык-I» и «Язык-II» (Ability Enhancement & Value-Added Courses). Эти курсы, где «Язык-I» определяется в соответствии с Восьмым приложением к Конституции Индии, являются инвариантными для всех слушателей ITEP, независимо от их предметной специализации. В данном аспекте английский язык изучается как средство коммуникации и инструмент для развития общих языковых компетенций, что не является тождественным целевой подготовке педагога-филолога. Реализация этих задач осуществляется в строгом соответствии с нормативными требованиями и рабочими учебными планами университетов.

Исследования, проведённые в Индии, показывают, что ITEP обладает значительным потенциалом для трансформации педагогического образования. Так, индийский ученый R. Mandal и соавторы подчеркивают способность программы преодолевать разрыв между теоретической подготовкой и практикой через встроенные элементы экспериментального обучения и педагогические стажировки (Mandal et al., 2025). F. Altaf и A. Haider, в свою очередь, отмечают, что ITEP способствует формированию более мотивированных и профессионально ориентированных педагогов, поскольку студенты выбирают профессию учителя осознанно уже на этапе поступления в бакалавриат (Altaf, Haider, 2025). Однако их исследование также выявило серьёзные проблемы, включая недостаточную инфраструктуру, дефицит квалифицированных преподавателей, способных работать в междисциплинарном формате, и финансовые ограничения.

Эмпирическое исследование восприятия ITEP преподавателями в Дели/NCR, проведенное M. Asagar, подтвердило общую положительную оценку программы с точки зрения сокращения времени подготовки учителей и повышения карьерной гибкости (Asagar, 2024). Вместе с тем были отмечены проблемы в области проектирования учебного плана, нехватки ресурсов и логистики взаимодействия с партнёрскими школами. J. Nial, P. Rout и H. Nag акцентируют внимание на организационных вызовах, таких как необходимость трансформации моно-дисциплинарных колледжей в многопрофильные учреждения и риски перегрузки студентов из-за совмещения предметной и педагогической подготовки в сжатые сроки (Nial et al., 2024).

Опыт Индии демонстрирует важность системного подхода к реформированию педагогического образования, включая: разработку чётких стандартов (например, National Professional Standards for Teachers – NPST); внедрение технологий и цифровых инструментов в подготовку учителей; создание механизмов непрерывного профессионального образования (Continuous Professional Development – CPD).

Этот опыт перекликается с современными исследованиями в области подготовки педагогов, в частности, учителей иностранного языка. Так, работы российских авторов подчеркивают необходимость формирования комплексной профессиональной подготовленности, включающей предметные, методические и цифровые компетенции (Ананьина, 2022). В условиях полиязычия и интеграции предметно-языкового обучения (CLIL) особую актуальность приобретает способность учителя органично сочетать изучение языка и дисциплинарного

содержания (Бабич и др., 2021; Мисюрева, Санникова, 2023), а также использовать исследовательские методы (IBL) для активизации познавательной деятельности учащихся.

Цифровая трансформация образования ставит перед подготовкой учителей новые задачи. С.В. Колядко, Л.Г. Мартыненко, Ю.Н. Глухова и С.В. Титова выделяют компоненты цифровой компетенции педагога, адаптированные к эпохе искусственного интеллекта (Колядко и др., 2024; Титова, 2022). Это напрямую соотносится с дидактическими функциями ИИ в обучении языкам, подробно описанными П. Сысоевым (Сысоев, 2023), и моделями применения чат-ботов в образовательном процессе (Сысоев, Филатов, Сорокин, 2023). Подготовка педагогов к использованию ИИ требует формирования специальных умений, что находит отражение в исследованиях С.В. Титовой и И.В. Харламенко (Титова, Харламенко, 2025).

Для оценки уровня сформированности профессиональных компетенций будущих учителей, в том числе в области CLIL, эффективным инструментом выступают рубрики с четкими дескрипторами и индикаторами, разработанные (Сидоренко и др., 2023). Формирование иноязычной профессиональной коммуникации на основе CLIL в рамках профильных треков, как это предлагают С.В. Полякова и С.С. Фахриева, может служить успешной моделью для интеграции языковой и предметной подготовки в программах типа ITEP (Полякова, Фахриева, 2024).

Таким образом, опыт реализации индийской программы ITEP, подкрепленный нормативной базой (4 Year Integrated Teacher Education Progr, и современные исследования в области методики преподавания иностранных языков, цифровизации и CLIL демонстрируют общемировой тренд на создание интегрированных, практико-ориентированных и технологически насыщенных моделей подготовки учителей, способных гибко реагировать на вызовы XXI века.

Цель исследования – выявить и охарактеризовать механизмы формирования профессиональных компетенций будущих учителей английского языка в рамках программы ITEP, реализуемые через учебные модули и педагогическую практику.

Материалы и методы (Methodology and methods). Эмпирическую базу исследования составили нормативные документы, регламентирующие реализацию интегрированной программы педагогического образования (ITEP) в Индии. В их числе: Официальное уведомление Национального совета по подготовке учителей (NCTE) от 2021 года, устанавливающее нормы и стандарты для ITEP[2], а также рабочие учебные планы и программы университетов, реализующих данную программу (на примере Aligarh Muslim University[3], University of Calcutta[4], Regional Institute of Education (NCERT), Mysore)[5] (B.A.B.Ed. programme, 2023; Syllabus for B.A. / B.Sc. / B.Com. / B.Mus., n.d.[6]; 4 Year Integrated Teacher Education

[2] Government of India; National Council for Teacher Education. The Gazette of India: Notification on Integrated Teacher Education Programme (ITEP). New Delhi, 2021.

[3] Aligarh Muslim University, Department of Education. ITEP (B.A. B.Ed., B.Sc. B.Ed.) 2023: Curriculum structure [Curriculum document]. Aligarh Muslim University, 2023. URL: https://api.amu.ac.in/storage//file/76/undergraduate/currl/1754506847.pdf (дата обращения: 01.07.2025).

[4] University of Calcutta. Notification No. CSR/54/2024: Syllabus of English (4-year Honours & Honours with Research and 3-year MDC) courses of studies under CCF 2022. Kolkata: University of Calcutta, 2024. URL: https://www.caluniv.ac.in/ccf-ug/files/English-CSR-54.pdf (дата обращения: 24.10.2025).

[5] Regional Institute of Education (NCERT), Mysore. B.A.B.Ed. programme: Regulations, scheme, syllabi & course(s) of study. Mysore: Regional Institute of Education, 2023. URL: https://riemysore.ac.in/sites/default/files/2023-02/BABEd.pdf (дата обращения: 24.10.2025).

[6] Syllabus for B.A. / B.Sc. / B.Com. / B.Mus. (Honours & General) Courses in English under CBCS (Semesters I-IV). University of Calcutta, [б.г.]. URL: https://www.caluniv.ac.in/ccf-ug/files/English-CSR-54.pdf (дата обращения: 15.05.2024).

Programme (ITEP) launched, 2023-24[7]. Отбор шести университетов для углубленного анализа учебных планов ITEP осуществлялся на основе системы заранее определенных критериев, призванных обеспечить репрезентативность выборки. Основными критериями выступили:

1. Географическая репрезентативность. В выборку были включены высшие учебные заведения, представляющие различные макрорегионы Индии: северные штаты (Aligarh Muslim University, Kurukshetra University, University of Delhi), восточные штаты (University of Calcutta), а также южные штаты (Pondicherry University, Regional Institute of Education (NCERT), Mysore). Данный подход позволил учесть возможную региональную специфику в имплементации федеральных образовательных стандартов.

2. Статус внедрения программы. С целью анализа как устоявшихся, так и недавно внедренных практик, в выборку вошли университеты, имевшие статус пилотных площадок, осуществлявших апробацию интегрированных программ до их официального запуска (например, Regional Institute of Education, Mysore), и вузы, приступившие к реализации ITEP с момента ее нормативного утверждения в 2023-2024 учебном году.

Выборка отражает институциональное многообразие системы высшего образования Индии и включает многопрофильные центральные университеты и специализированные институты педагогического профиля.

Процедура анализа учебных планов и сопутствующей документации (силлабусов, регламентов прохождения практики) включала несколько последовательных этапов: На первом этапе осуществлялся сбор официальных версий документов, размещенных в открытом доступе на веб-сайтах отобранных университетов. Анализу подвергались учебные планы (curriculum structures), рабочие программы дисциплин (syllabi). На втором этапе проводился контент-анализ текстов документов с целью выделения ключевых категорий для последующего сравнения. В качестве единиц анализа выступали: общая кредитная структура программы, перечень обязательных (core) и вариативных (elective) дисциплин, содержание модулей, направленных на формирование цифровых компетенций, описание этапов и содержания педагогической практики, а также формы и процедуры текущего и итогового контроля. Заключительный этап предполагал сопоставление выделенных категорий по всем шести университетам с использованием единой аналитической матрицы.

Сравнение проводилось по следующим критериям: соотношение объемов (в зачетных кредитах) предметной подготовки (Major) и психолого-педагогического блока (Education); наличие, содержание и объем курсов, направленных на развитие цифровых компетенций (ICT in Education, Educational Technology); структура, продолжительность и содержательное наполнение различных этапов педагогической практики (наблюдение, микропреподавание, стажировка); инструментарий и процедуры формирующего оценивания (assessment for learning), зафиксированные в документах. Дополнительными материалами выступили научные публикации, отражающие российский и международный опыт в области методики преподавания иностранных языков, предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL), цифровизации образования и формирования оценочной грамотности.

Результаты исследования и их обсуждение. (Research Results and Discussion). Проведенный анализ нормативных документов и учебных планов позволил выявить и охарактеризовать

[7] 4 Year Integrated Teacher Education Programme (ITEP) launched in 57 reputed Central/State Government Universities/Institutions from academic session 2023-24: Press Information Bureau. URL: https://pib.gov.in/PressReleasePage.aspx?PRID=1904184 (дата обращения: 18.05.2025).

целостную структуру профессиональной готовности будущего учителя английского языка в рамках программы ITEP. Данная структура интегрирует пять ключевых компонентов: предметно-языковую, методико-дидактическую, цифрово-педагогическую, оценочную и практическую составляющие.

Таблица

Сравнительный анализ реализации ключевых компонентов ITEP в ведущих университетах Индии

Table

Comparative analysis of the implementation of key components of ITEP in leading universities in India

Компонент ITEP	Общие характеристики программ	Специфические характеристики программ
Предметный блок (Major)	Высокий объем кредитов (≈ 60-70), углубленное изучение языка и литературы.	В University of Delhi больший упор на современную лингвистику, в University of Calcutta – на историко-филологическую традицию.
Педагогический блок	Обязательные курсы по психологии, философии, социологии образования, методике преподавания.	В Kurukshetra University сильнее выражен модуль по работе с одаренными детьми, в Pondicherry University – по инклюзивному образованию.
Цифровые компетенции (ICT)	Наличие обязательного курса «ICT in Education» или аналогичного.	Только в Regional Institute of Education (NCERT), Mysore в силлабусе прямо упоминается работа с национальными платформами (SWAYAM, DIKSHA).
Педагогическая практика	Поэтапная структура: наблюдение → микропреподавание → стажировка.	Длительность стажировки варьируется: от 16 до 20 недель в разных вузах.
Оценивание	Соотношение текущего контроля и экзамена (обычно 40/60). Наличие курса «Assessment for Learning».	В Aligarh Muslim University подробнее прописаны критерии для портфолио студента-практиканта.

Проведенный сравнительный анализ по единой матрице позволил не только подтвердить наличие пятикомпонентной структуры, но и выявить как универсальные,

так и вариативные черты реализации ITEP в разных вузах. Как видно из таблицы при сохранении общего «каркаса», заложенного NCTE, университеты обладают определенной автономией, что позволяет адаптировать программу к региональным условиям и научным школам.

Профессиональная готовность будущего учителя английского языка в рамках программы ITEP концептуализируется как пятикомпонентная структура, интегрирующая предметно-языковую, методико-дидактическую, цифрово-педагогическую, оценочную и практическую составляющие. Нормативная основа программы предусматривает реализацию данной модели через многоуровневую учебную траекторию, включающую профили предметной подготовки («Major/Minor»), междисциплинарные модули, курсы развития универсальных и профессиональных умений, цикл психолого-педагогических дисциплин и систему пролонгированной школьной практики. В рабочих программах университетов данная структура операционализируется через фиксированные категории курсов («Major/Minor/Multidisciplinary/Ability Enhancement/Skill Enhancement/Value Added»), а также норматив посещаемости (не менее 80% для аудиторных занятий и 90% для практик), что обеспечивает регламентированный объем аудиторной и полевой практики, необходимый для формирования заявленных компетенций (B.A. B.Ed. programme, 2023; Syllabus for B.A. / B.Sc. / B.Com. / B.Mus., n.d.; 4 Year Integrated Teacher Education Programme (ITEP) launched, 2023-24; Aligarh Muslim University, Department of Education, 2023, Kurukshetra University, 2025[8]; University of Calcutta, 2024; Pondicherry University, 2024[9]; RIE Mysore, 2023; University of Delhi, 2024[10]).

Обратимся к подробному анализу каждого из выделенных компонентов. Следующим структурным элементом, обеспечивающим профессиональную готовность, выступает предметно-языковая подготовка. Основу предметной подготовки составляет дисциплинарное ядро, реализуемое в рамках курсов основной специализации (Major) по английскому языку и литературе общим объемом 68 кредитов. Данный блок включает углубленное изучение лингвистических дисциплин (теория языка, грамматика, фонетика), освоение корпуса зарубежной литературы (британская, американская, мировая) и формирование устойчивых навыков академического письма и анализа текста.

Дополнительная предметная специализация (Minor) объемом 36 кредитов обеспечивает изучение второго учебного предмета (например, история, экономика, другой иностранный язык). Это способствует расширению профессионального кругозора будущего педагога и создает содержательную основу для реализации в дальнейшей практике методологии предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL).

Специализированная языковая подготовка последовательно реализуется через ряд практико-ориентированных курсов. На начальном этапе (Семестр I) курс «Языковая подготовка-1» направлен на

[8] Kurukshetra University, Institute of Teacher Training & Research. Scheme and Syllabus of 4-Year Integrated Teacher Education Programme (ITEP) under NEP-2020 w.e.f. the session 2024-25 (B.A. B.Ed. & B.Sc. B.Ed.). Kurukshetra: Kurukshetra University, 2025. URL: https://kuk.ac.in/wp-content/uploads/2025/01/Scheme-and-Syllabus-of-ITEP-under-NEP-2020-w.e.f.-the-session-2024-25.pdf (дата обращения: 24.10.2025).

[9] Pondicherry University, School of Education. Integrated Teacher Education Program (ITEP: 4-Year Duration): B.A., B.Ed. Programme (Semester) Regulations and Syllabus (2023-24 Onwards). Pondicherry: Pondicherry University, 2024. URL: https://www.pondiuni.edu.in/wp-content/uploads/2024/03/SyllabusNEP-ITEP_BABEd_Revised.pdf (дата обращения: 24.10.2025).

[10] University of Delhi, Faculty of Education. Integrated Teacher Education Programme ITEP: Curriculum Structure and Course Syllabi (Semester 1 & 2) – Middle & Secondary. Delhi: University of Delhi, 2024. URL: https://www.du.ac.in/uploads/new-web/14032024_nep-117_Final_notificaiton_ITEP.pdf (дата обращения: 24.10.2025).

оттачивание общих языковых компетенций. На завершающем этапе (Семестр VII) курс «Академическое письмо и подготовка публикаций» обеспечивает формирование навыков, критически важных для осуществления будущей профессиональной деятельности, включая написание научных статей и создание учебно-методических материалов, что непосредственно развивает компетенции академической коммуникации (B.A. B.Ed. programme, 2023; Syllabus for B.A. / B.Sc. / B.Com. / B.Mus., n.dAligarh Muslim University, Department of Education, 2023).

Не менее важной составляющей рассматриваемой модели является методико-дидактический инструментарий. Формирование методико-дидактического инструментария в ITEP, представленное курсами по педагогике и методике преподавания, получает свое концептуальное развитие в современных международных и отечественных исследованиях. В частности, результаты анализа последних публикаций показывают устойчивый сдвиг к предметно-языковой интеграции (CLIL) и к матрицам описания готовности преподавателя к CLIL-урокам, где фиксируются показатели предметного содержания, языкового сопровождения, стратегий визуализации и языковой поддержки (Мисюрева, Санникова, 2023). Предложены процедуры оценки уровня CLIL-компетенции преподавателя на уровне вуза (шкалы и индикаторы для самооценки и внешнего наблюдения) (Сидоренко и др., 2023), что согласуется с потребностью ITEP в объективируемых профилях результативности практикантов. Для прикладных направлений зафиксирован эффект CLIL-технологий на формирование профессиональной иноязычной коммуникации (например, историко-политологические профили), что расширяет поле педагогических профилей подготовки в ITEP (Полякова, Фахриева, 2024).

Параллельно с формированием предметно-языковой компетенции осуществляется психолого-педагогическая и методическая подготовка будущего учителя. Фундаментальную основу данного блока составляют курсы, изучаемые в течение первых четырех семестров: «История индийского образования», «Развитие ребенка и педагогическая психология», «Философские и социологические перспективы образования». Содержание этих дисциплин направлено на осмысление ключевых для педагога вопросов: целевых ориентиров образования, закономерностей психического развития, обучающихся и социальной роли учителя. Методическая подготовка реализуется через специализированные педагогические курсы (PEDA). На начальном этапе (Семестр IV) закладываются общие основы преподавательской деятельности в рамках курса «Основы педагогики». Интеграция теоретических знаний и практических умений происходит на последующих этапах обучения (Семестры V-VI) в ходе изучения цикла дисциплин «Методика преподавания языков на средней ступени» и «Содержание и методика преподавания языков на средней ступени». В рамках данных курсов формируются компетенции, необходимые для проектирования урока английского языка, разработки и отбора учебных материалов (Teaching Learning Materials), а также применения современных педагогических подходов. К последним относится, в частности, предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL), позволяющее будущему педагогу преподавать дисциплину из области дополнительной специализации (Minor) на английском языке, и коммуникативный подход, ориентированный на комплексное развитие речевых навыков (аудирования, говорения, чтения и письма) (B.A. B.Ed. programme, 2023; Syllabus for B.A. / B.Sc. / B.Com. / B.Mus., n.d; Aligarh Muslim University, Department of Education, 2023).

Наряду с традиционными методиками, программа ITEP уделяет значительное внимание цифрово-педагогической

грамотности, что находит отклик в актуальных отечественных исследованиях. Так, в работах последних лет развернут контур «цифровой компетенции будущего учителя иностранного языка»: владение ИКТ-средами, проектирование цифровых заданий, правовые и этические нормы, алгоритмическая грамотность и готовность к использованию ИИ-инструментов в обучении (Титова, 2022; Титова, Харламенко, 2025).

Параллельно обсуждается внедрение сервисов ИИ в курсах методики и в учебной коммуникации (генеративные ассистенты, чат-боты, автоматизация обратной связи), где сформулированы требования к дидактическому контролю, прозрачности, подбору параметров подсказок и к оцениванию источников (Сысоев, 2023; Сысоев и др., 2023). В ITEP соответствующие умения формируются за счет курсов “ICT in Education”, “Educational Technology”, “Assessment for Learning”, “Internship Tasks” и использования национальных цифровых образовательных платформ (SWAYAM, DIKSHA, PARAKH и др.) (B.A. B.Ed. programme, 2023; Syllabus for B.A. / B.Sc. / B.Com. / B.Mus., n.d; Aligarh Muslim University, Department of Education, 2023).

Неотъемлемой и структурно выверенной составляющей интегрированной программы педагогического образования (ITEP) выступает система пролонгированной и поэтапно организованной педагогической практики, обеспечивающая последовательное погружение в профессиональную среду и целенаправленное формирование профессиональной готовности будущего учителя. Проведенный анализ структуры практики позволяет выделить несколько взаимосвязанных этапов. Начальным этапом данной системы является школьное наблюдение (VI семестр), в рамках которого осуществляется анализ профессиональной деятельности учителя, особенностей поведения и возрастного развития учащихся, а также специфики образовательной среды школы. Следует особо подчеркнуть, что данный этап выполняет важную функцию адаптации и первичного осмысления педагогической реальности. Последующим этапом выступает преддипломная практика (V семестр), содержанием которой становится проведение пробных уроков в условиях микрогруппы (peer teaching). Ключевой задачей данного этапа является отработка базовых методических умений и получение оперативной обратной связи в смоделированных условиях, что минимизирует риски последующей самостоятельной работы. Важным компонентом практической подготовки, обеспечивающим формирование проектировочных умений, является создание дидактических материалов (VII семестр). В процессе данной деятельности происходит не только разработка наглядных пособий, дидактических игр и рабочих листов, адаптированных для обучения английскому языку, но и закладываются основы методического творчества.

Кульминационным элементом всей системы становится педагогическая стажировка (VIII семестр), предполагающая продолжительное погружение в профессиональную деятельность. Содержательное наполнение данного этапа включает самостоятельное проведение уроков, проверку письменных работ учащихся и организацию внеучебной деятельности. Необходимо констатировать, что именно этот этап обеспечивает непосредственный перенос и апробацию сформированных предметно-языковых и методических компетенций в условиях реального образовательного процесса.

Завершающим компонентом практической подготовки является выполнение исследовательского проекта на базе образовательного учреждения (VIII семестр). Данный компонент ориентирован на идентификацию и анализ конкретной педагогической проблемы, а также поиск и апробацию путей ее решения. Таким

образом, формируются не только основы исследовательской компетенции, но и готовность к рефлексивному анализу и проектированию собственной профессиональной деятельности.

В заключение следует отметить, что вся описанная система практики неразрывно связана с формированием оценочной компетенции. Это, в свою очередь, обеспечивает способность будущего педагога к объективному оцениванию образовательных результатов учащихся и критическому самоанализу, что является залогом его последующего профессионального роста. Связь между рабочим учебным планом программы ITEP и формированием профессиональных компетенций реализуется через систему структурно-содержательных соответствий. Так, предметные треки “Majors/Minors” в комплексе с междисциплинарными модулями обеспечивают усиление языкового и содержательного компонентов будущего занятия в рамках предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL). В качестве ожидаемых результатов данного блока выступают разработанные студентами конспекты уроков с детализированным языковым планированием, включающим отбор терминологии, формул речевых действий и визуальных опор, а также тематические мини-проекты.

Курс “ICT in Education” направлен на формирование специализированного профиля технологико-педагогического проектирования (TPACK), что подразумевает целенаправленный подбор цифровых инструментов в соответствии с типами языковых задач, разработку сценариев с применением генеративного искусственного интеллекта и последующей верификацией материалов, а также освоение этических аспектов их использования и принципов академической добросовестности.

Совокупность курса “Assessment for Learning” и этапов школьной практики способствует становлению оценочной культуры будущего педагога, проявляющейся в способности разрабатывать критерии для оценки устной монологической и диалогической речи, письменных работ различных жанров и заданий в формате CLIL, а также осуществлять калибровку оценочных шкал и участвовать в процедурах модерации (B.A. B.Ed. programme, 2023; Syllabus for B.A. / B.Sc. / B.Com. / B.Mus., n.d; Aligarh Muslim University, Department of Education, 2023).

Нормативное закрепление требований к посещаемости (80-90%) и четкая этапность практики формируют ответственность, которая материализуется в виде портфолио учебных занятий, карт наблюдения и рефлексивных отчетов, согласованных с университетскими и школьными наставниками (B.A. B.Ed. programme, 2023; Syllabus for B.A. / B.Sc. / B.Com. / B.Mus., n.d; Aligarh Muslim University, Department of Education, 2023).

Несмотря на продуманность структурного каркаса, реализация программы ITEP сталкивается с рядом системных вызовов. К их числу, как показывают исследования, относятся инфраструктурные и ресурсные ограничения, особенно в сельских и удалённых регионах; недостаточная готовность преподавательского состава к реализации интегрированных программ, требующих совмещения предметной и педагогической подготовки; административные и финансовые сложности, включая необходимость координации между различными факультетами и обеспечения достаточного финансирования; а также вопросы адаптации учебных планов к местным условиям и потребностям (Mandal et al., 2025; Altaf & Haider, 2025; Asagar, 2024).

Сопоставительный анализ рабочих учебных планов и регулятивных документов (Gazette Notification NCTE) позволяет выявить системное построение четырёхлетнего интегрированного

образовательного пути. Данная модель характеризуется ранним погружением в школьную среду, поэтапным расширением профессиональной ответственности и сквозным формированием цифровых и оценочных компетенций на всех этапах подготовки. Важно подчеркнуть, что в Gazette Notification жёстко регламентированы продолжительность программы (4 года, 8 семестров), централизованный отбор через National Testing Agency (NTA) и унифицированные требования к академическим дням, что минимизирует вариативность базовых параметров программ.

В свою очередь, учебный регламент конкретизирует кредитную структуру, номенклатуру курсов (Foundation/Interdisciplinary/Ability Enhancement/Skill Enhancement), а также приоритет проектной и полевой активности при сохранении соотношения текущей и итоговой аттестации (40%/60%). Следует отметить, что норматив посещаемости (80% для курсов и 90% для практик) жёстко увязывает формирование компетентностных результатов с реальным объёмом аудиторной и школьной работы.

Переходя к анализу формируемых компетенций, целесообразно структурировать его по следующим блокам, в рамках которых программа ITEP создаёт содержательную основу, а исследования в области методики преподавания иностранных языков уточняют конкретные показатели их сформированности. Обратимся к подробному анализу каждого из выделенных компонентов.

1) Предметно-языковая и методическая подготовка. Следует отметить, что модули Education и Pedagogy of School Subjects формируют дидактический каркас для преподавания английского языка. В контексте предметно-языкового интегрирования особую релевантность приобретает доказательная база, связанная с методологией CLIL в высшей школе: проведённые обзоры, свидетельствуют об устойчивом положительном эффекте интеграции содержания и языка для развития академического письма, терминологической грамотности и читательских стратегий на L2 (Сидоренко и др., 2023: 255-257). При этом в российских исследованиях подчёркивается требование к специальной подготовке педагога, включающей планирование задач с двуединой целью, отбор аутентичных источников и организацию формирующего оценивания, что органично сочетается с проектной и полевой компонентами ITEP.

2) Оценочная грамотность и система оценивания. Несмотря на то, что базовое соотношение 40% текущей оценки и 60% итогового экзамена задаёт общие рамки, для подготовки учителя английского языка требуется разработка расширенного инструментария: критериальных рубрик для продуктивных видов речевой деятельности (говорение/письмо), заданий на развитие медиативных стратегий и накопительных «портфелей» практики. В данной связи отечественные публикации по оценочной грамотности указывают на необходимость интеграции аналитических шкал, дескрипторов CEFR и обратной связи, привязанной к конкретной задаче, что полностью согласуется с проектной и практико-ориентированной структурой ITEP (Титова, Харламенко, 2025: 66- 68).

3) Цифровая и ИИ-грамотность преподавателя. В условиях реформирования педагогического образования данный комплекс компетенций становится ключевым. Анализ работ, посвящённых применению ИИ в иноязычном образовании, позволяет зафиксировать ряд устойчивых положительных эффектов: использование чат-ботов способствует увеличению объёма речевой практики, сокращает временные затраты на подготовку упражнений, поддерживает траекторию индивидуализации, в то время как генеративные подсказки позволяют выстраивать детализированную оценочную обратную связь для письменных работ и устных высказываний. Таким образом, для

ITEP, в рамках которого акцентируется интеграция технологий в учебный план, представляется целесообразным внедрение кейсов «обучение с ИИ-ассистентом» в модули Ability/Skill Enhancement, уже содержащие проектные задания и формирующее оценивание. Данный подход напрямую соответствует установке NEP 2020 на формирование у педагогов навыков работы с цифровыми инструментами[11].

Вместе с тем, необходимо констатировать, что в публикациях, анализирующих реализацию ITEP, подчёркивается наличие системных ограничений: риски академического недобросовестного поведения (плагиата), дефицит инструментов для автоматической оценки сложных навыков, а также общая проблема недостаточной цифровой грамотности, которая напрямую влияет на качество работы с ИИ (Титова, 2022: 138-140; Mandal et al., 2025; Altaf & Haider, 2025; Asagar, 2024; Nial et al., 2024). Кроме того, успешное внедрение подобных инноваций сдерживается инфраструктурными проблемами, особенно в регионах, что обуславливает необходимость комплексного, а не точечного подхода к цифровой трансформации педагогического образования. В контексте преподавания английского языка в индийской образовательной среде центральным становится вопрос формирования умения строить задания, направленные на развитие медиативных и интеркультурных стратегий. При этом наблюдается необходимость увязывания предметных тем Major/Minor с академической лексикой. Следует отметить, что российские исследования в области межкультурной и лингвокультурологической подготовки позволяют утверждать, что использование/интеграция текстов различной дисциплинарной принадлежности в учебные задачи способствует повышению точности лексико-грамматических выборов, а также качества аргументации учащихся. Таким образом, представленная логика напрямую согласуется с принципом двухпрофильности, заложенным в основу ITEP (Ананьина, 2022; Сидоренко и др., 2023).

Сопоставление программных требований и результатов, обсуждаемых в корпусе отечественных исследований, позволяет выявить ряд содержательных акцентов для англоязычного профиля в ITEP:

– *CLIL как интегративный каркас.* В контексте интеграции предмета и языка публикации, посвященные методологии CLIL, свидетельствуют о устойчивой эффективности тематических блоков, в которых академическая лексика, коммуникативные задачи интегрированы в предметное содержание Major/ Minor. При этом для программы ITEP данная модель обеспечивает формирование целостной связки «предмет – язык – оценивание», а также позволяет нивелировать рассогласование между методикой преподавания английского языка и содержанием профиля Major.

– *ИИ-инструменты в системе формирующего оценивания.* Как показывают исследования в области применения чат-ботов и генеративной обратной связи, их грамотная интеграция способствует увеличению частоты и разнообразия языковой практики. Ключевым условием при этом представляется корректная разработка критериев и образцов (Сысоев, 2023).

– *Развитие оценочной грамотности.* В условиях формирования продуктивных речевых умений возникает необходимость создания в рамках ITEP банка задач, снабженных дескрипторами CEFR, рубриками и протоколами модерации. Отечественные публикации по проблемам оценивания в языковом образовании

[11] Government of India; National Council for Teacher Education. The Gazette of India: Notification on Integrated Teacher Education Programme (ITEP). New Delhi, 2021.

подчеркивают значимость использования оценочных шкал и процедур согласования критериев внутри команд педагогов-наставников (Титова, Харламенко, 2025).

– *Совершенствование структуры и содержания школьной практики*. Следует отметить, что жесткие нормативы посещаемости, с одной стороны, повышают дисциплину и служат гарантией качества практики, но с другой – влекут за собой риски формального («символического») участия. В качестве компенсаторного механизма целесообразным представляется внедрение системы обязательных продуктов деятельности (видеофрагменты уроков, листы наблюдений, протоколы самоанализа), а также организация межсеместровых «мостиков» в формате мини-исследований.

Заключение (Conclusions). Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что формирование профессиональных компетенций будущего учителя английского языка в рамках программы ITEP представляет собой целостный, многоуровневый и практико-ориентированный процесс, интегрирующий пять ключевых компонентов в единую систему. Выявленный механизм формирования профессиональных компетенций реализуется через систему взаимосвязанных и взаимодополняющих процессов.

Предметно-языковая компетенция детерминирована углубленным изучением дисциплин основной и дополнительной специализации (Major/Minor), что создает когнитивную основу для имплементации методологии предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) и обеспечивает трансформацию пассивного владения языком в активный инструмент преподавания академического содержания. Методико-дидактическая компетенция формируется в рамках последовательной образовательной траектории − от освоения фундаментального психолого-педагогического знания к его операционализации в специализированных методических курсах, где происходит трансформация теоретических знаний в практические умения проектирования учебного процесса, подбора дидактических материалов и применения релевантных педагогических подходов. Цифрово-педагогическая компетенция развивается посредством интеграции технологического компонента в образовательный процесс, при этом курсы по ИКТ и образовательным технологиям формируют не только пользовательские навыки, но и способность к технологико-педагогическому проектированию, предполагающему критический отбор, дидактически обоснованное использование и создание цифровых образовательных ресурсов, включая инструменты искусственного интеллекта. Практическая компетенция формируется через пролонгированную и структурно-иерархизированную систему педагогических практик, где последовательная смена профессиональных модусов − от наблюдения и микропреподавания к автономной стажировке и реализации исследовательских проектов – обеспечивает трансформацию профессиональной позиции от наблюдателя к рефлексирующему практику. Оценочная компетенция интегрируется в образовательный процесс пронизывая все его компоненты; через освоение специализированных дисциплин и непосредственное взаимодействие с образовательной средой у будущего педагога формируется способность к имплементации принципов формирующего оценивания, разработке критериев и аналитической интерпретации образовательных результатов.

Таким образом, компетенции учителя английского языка в ITEP формируются не изолированно, а синергетически: предметное знание (Major/Minor) наполняется методическим инструментарием (Pedagogy), который, в свою очередь, активируется и совершенствуется в цифровой среде (ICT) и

проверяется на практике (Internship) через призму объективного оценивания (Assessment). Нормативный «каркас» программы обеспечивает структуру и последовательность этого процесса, а его качественное наполнение современным методическим содержанием (CLIL, ИИ, критериальное оценивание) определяет конечный результат – подготовку гибкого, рефлексирующего и профессионального учителя.

Опыт ITEP демонстрирует эффективность интегрированной модели, где формирование компетенций является не суммой отдельных курсов, а результатом их тесного взаимодействия и направленности на единую цель – подготовку учителя для школы XXI века. Этот опыт может быть учтён при проектировании и совершенствовании программ подготовки учителей в других странах, включая Россию, особенно в контексте интеграции предметного и педагогического знания, использования технологий и усиления практической составляющей в обучении будущих педагогов.

Список литературы

Ананьина Л.Н. Профессиональная подготовка учителя иностранного языка // StudNet. 2022. Т. 5. № 6. С. 6650-6657.

Бабич И.М., Омарова В.К., Баратова А.А., Чуркина Н.И. Интеграция IBL и CLIL в подготовке будущих учителей к преподаванию естественных наук в условиях полиязычия // Интеграция образования. 2021. Т. 25. № 2 (103). С. 304-320. DOI: 10.15507/1991-9468.103.026.202102.304-320.

Колядко С.В., Мартыненко Л.Г., Глухова Ю.Н. Цифровая компетенция будущего учителя иностранного языка в области использования технологий искусственного интеллекта: содержательный аспект // Вестник Томского государственного университета. 2024. № 504. С. 164-174. DOI: 10.17223/15617793/504/18.

Мисюрева А.О., Санникова С.В. CLIL-технологии в зарубежных системах образования // Focus on Language Education and Research. 2023. Т. 4. № 2. С. 45-60. DOI: https://doi.org/10.35213/2686-7516-2023-4-2-45-60.

Полякова С.В., Фахриева С.С. Формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов историко-политологического факультета на основе технологии CLIL // Педагогическое образование. 2024. Т. 5. № 7. С. 255-260.

Сидоренко Т.В., Замятина О.М., Розанова Я.В. Оценка уровня CLIL-компетенции преподавателя университета // Язык и культура. 2023. № 64. С. 252-272. DOI: 10.17223/19996195/64/14.

Сысоев П.В. Искусственный интеллект в образовании: осведомлённость, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 10. С. 9-33. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33.

Сысоев П.В., Филатов Е.М., Сорокин Д.О. Чат-боты в обучении иностранному языку: проблематика современных работ и перспективы предстоящих исследований // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023. № 3. С. 46-59. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-26-3-3.

Титова С.В. Карта компетенций преподавателя иностранных языков в условиях цифровизации образования // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 5. С. 133-149. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-5-133-149.

Титова С.В., Харламенко И.В. Подготовка педагогических кадров к использованию искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2025. № 1. С. 66-84. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-28-1-5.

Acharjee A. Revolutionize Teacher Education in the Context of NEP 2020// International Journal for Multidisciplinary Research (IJFMR). 2025. Vol. 7. №. 4, July-August, Art. 51420, India, URL: https://www.ijfmr.com/papers/2025/4/51420.pdf (дата обращения: 28.10.2025).

Altaf F., Haider A. Implementation of Integrated Teacher Education Programme (ITEP) In India: Strengths and Challenges // East African Journal of Education Studies. 2025. Vol. 8. №. 3. P. 7283. DOI: 10.37284/eajes.8.3.3404.

Asagar M.S. Assessing the Integrated Teacher Education Program (ITEP): A Study on Perception Among Faculty in Delhi/NCR // International Journal of Cultural Studies and Social Sciences. 2024. Vol. 20. Issue 1. №. 43. P. 35-44.

Bhadwal A., Mehra N., Baliya J. N. Integrated Teacher Education and Educational Transformation: A Vision of NEP 2020 // GAP Interdisciplinarities. 2025. Vol. VIII. Issue I. P. 202-206.

Mandal R., Mete J., Biswas R. M. ITEP In India: Problems and Prospects Under NEP 2020 // International Journal of Innovative Science and Research Technology. 2025. Vol. 10. №. 5. P. 2940-2946. DOI: 10.38124/ijisrt/25may1596.

Nial J.K., Rout P.K., Nag H. Integrated Teacher Education Program in NEP 2020: Opportunities and Challenges // International Journal of Novel Research and Development (IJNRD). 2024. Vol. 9. №. 4. Art. IJNRD2404327. P. 229-231.

Sumi V.S. Transforming Teacher Education in India: The Implementation of Integrated Teacher Education Programme (ITEP) // Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies. 2024. Vol. 13. №. 83. P. 197-205.

Tomar S., Srivastava R.K., Aleem M. Perception of Student-Teachers on 4- Years Integrated Teacher Education Programme (ITEP) // Embracing the Integrated Teacher Education Programme (NEP-2020): Exploring Perspectives and Confronting Challenges: Proceedings of the National Conference. Bidar: MANUU College of Teacher Education. 2024. P. 32.

References

Ananina, L.N. (2022), “Professional training of a foreign language teacher”, *StudNet*, 5(6), 6650-6657. (In Russian).

Babich, I.M., Omarova, V.K., Baratova, A.A. and Churkina, N.I. (2021), “Integration of IBL and CLIL in the training of future teachers for teaching natural sciences in a multilingual environment”, *Integration of Education*, 25(2), 304-320, DOI: 10.15507/1991-9468.103.026.202102.304-320. (In Russian).

Kolyadko, SV., Martynenko, L.G. and Glukhova, Yu.N. (2024), “Digital competence of the future foreign language teacher in the field of using artificial intelligence technologies: content aspect”, *Tomsk State University Bulletin*, (504), 164-174. DOI: 10.17223/15617793/504/18. (In Russian).

Misyureva, A.O. and Sannikova, S.V. (2023), “CLIL technologies in foreign education systems”, *Focus on Language Education and Research*, 4(2), 45-60. DOI: https://doi.org/10.35213/2686-7516-2023-4-2-45-60. (In Russian).

Polyakova, S.V. and Fakhrieva, S.S. (2024), “Formation of foreign language professional communicative competence of students of the Faculty of History and Political Science based on CLIL technology”, *Pedagogical Education*, 5(7), 255-260, (In Russian).

Sidorenko, T.V., Zamyatina, O.M. and Rozanova, Ya.V. (2023), “Assessment of the level of CLIL competence of a university teacher”, *Language and Culture*, (64), 252-272. DOI: 10.17223/19996195/64/14. (In Russian).

Sysoev, P.V. (2023), “Artificial Intelligence in Education: Awareness, Readiness and Practice of Using Artificial Intelligence Technologies by Higher School Teachers in Professional Activities”, *Higher Education in Russia*, 32(10), 9-33. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33. (In Russian).

Sysoev, P.V., Filatov, E.M. and Sorokin, D.O. (2023), “Chatbots in foreign language learning: issues of current works and prospects for future research”, *Moscow University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, (3), 46-59. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-26-3-3. (In Russian).

Titova, S.V. (2022), “Competence map of a foreign language teacher in the context of education digitalization”, *Higher Education in Russia*, 31(5), 133-149. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-5-133-149. (In Russian).

Titova, S.V. and Kharlamenko, I.V. (2025), “Training of teaching staff for the use of artificial intelligence in teaching foreign languages”, *Moscow University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, (1), 66-84. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-28-1-5. (In Russian).

Acharjee, A. (2025), “Revolutionize Teacher Education in the Context of NEP 2020”, *International Journal for Multidisciplinary Research (IJFMR)*, 7(4), July-August, Art. 51420, India, available at: https: // www.ijfmr.com/papers/2025/4/51420.pdf (Accessed 28 October 2025). (In India).

Altaf, F. and Haider, A. (2025), “Implementation of Integrated Teacher Education Programme (ITEP) Strengths and Challenges”, *East African Journal of Education Studies*, 8(3), 72-83. DOI: 10.37284/eajes.8.3.3404. (In India).

Asagar, M.S. (2024), “Assessing the Integrated Teacher Education Program (ITEP): A Study on Perception Among Faculty in Delhi/NCR”,

International Journal of Cultural Studies and Social Sciences, 20(1), 35-44, available at: https://ssrn.com/abstract=5093431 (Accessed 01 July 2025). (In India).

Bhadwal, A., Mehra, N. and Baliya, J.N. (2025), "Integrated Teacher Education and Educational Transformation: A Vision of NEP 2020", *GAP Interdisciplinarities*, VIII(I), 202-206. (In India).

Mandal, R., Mete, J. and Biswas, R.M. (2025), "ITEP In India: Problems and Prospects Under NEP 2020", *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, 10(5), 2940-2946. DOI: 10.38124/ijisrt/25may1596. (In India).

Nial, J.K., Rout, P.K. and Nag, H. (2024), "Integrated Teacher Education Program in NEP 2020: Opportunities and Challenges", *International Journal of Novel Research and Development (IJNRD)*, 9(4), c229-c232. (In India).

Sumi, V.S. (2024), "Transforming Teacher Education in India: The Implementation of Integrated Teacher Education Programme (ITEP)", Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies, 13(83), 197-205. (In India).

Tomar, S., Srivastava, R.K. and Aleem, M. (2024), "Perception of Student-Teachers on 4-Years Integrated Teacher Education Programme (ITEP)", in Embracing the Integrated Teacher Education Programme (NEP-2020): Exploring Perspectives and Confronting Challenges: Proceedings of the National Conference, MANUU College of Teacher Education, Bidar, 32. (In India).

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:
Беловецкая Лина Эдуардовна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой социально-гуманитарных наук, Северодонецкий технологический институт (филиал) Луганского государственного университета имени Владимира Даля.
About the author:
Lina E. Belovetskaia, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Social Sciences and Humanities, Severodonetsk Technological Institute, Branch of Vladimir Dahl Lugansk State University.

(cc) BY

Оригинальное исследование

УДК 376.5 **10.18413/2313-8971-2025-11-4-0-7**

[1] **Зангиев Д.В.**,
[2] **Шеремет Е.А.***

Сущность физкультурно-рекреативной деятельности в контексте профилактики отклонений в поведении обучающихся

[1] Федерация многоборья готов к труду и обороне Белгородской области
мкр. Королева, д. 28, г. Старый Оскол, 309502, Россия
[2] Белгородский государственный национальный исследовательский университет
(Старооскольский филиал)
мкр. Солнечный, д. 18, г. Старый Оскол, 309502, Россия
helen.sher@bk.ru*

*Статья поступила 17 декабря 2025; принята 17 марта 2026;
опубликована 30 марта 2026*

Аннотация. *Введение.* Рост разнообразных форм девиантного поведения среди обучающихся актуализирует поиск ресурсных, средовых методов профилактики. Физкультурно-рекреативная деятельность обладает значительным, но методологически не до конца осмысленным потенциалом в данном контексте, что требует углубленного анализа ее сущностных оснований, структуры и механизмов воздействия. *Цель работы* состоит в теоретическом анализе и раскрытии сущности физкультурно-рекреативной деятельности как педагогического средства профилактики девиантного поведения, выявлении компонентов ее системной структуры и описании ключевых психолого-педагогических механизмов воздействия. *Материалы и методы исследования.* Исследование носит теоретический характер. Применялись методы теоретического анализа и синтеза научной литературы, сравнительно-сопоставительный метод, метод теоретического моделирования и структурно-функциональный анализ. *Результаты исследования.* Раскрыта сущность физкультурно-рекреативной деятельности как целенаправленного, педагогически организованного процесса, интегрирующего двигательную активность, оздоровительные практики и досуговое взаимодействие для формирования личностных и социальных ресурсов, альтернативных девиациям. Выявлен и систематизирован комплекс психолого-педагогических механизмов профилактического воздействия на трех уровнях: личностно-аффективном (катарсическая разрядка, позитивное самоутверждение), социально-интерактивном (нормативная интеграция, позитивная идентификация) и деятельностно-поведенческом (обучение новым паттернам, формирование осознанной телесности). *Заключение.* Установлено, что профилактическая эффективность физкультурно-рекреативной деятельности обусловлена ее альтернативно-компенсаторной природой, ценностной насыщенностью и социальной опосредованностью. Реализация потенциала требует целостного подхода, учитывающего все компоненты предложенной модели и целенаправленной активизации описанных механизмов. Полученные результаты создают теоретическую основу для перепроектирования практики физкультурно-

рекреативной деятельности в образовательных организациях в сторону усиления ее профилактической функции.
Ключевые слова: девиантное поведение; профилактика; физкультурно-рекреативная деятельность; психолого-педагогические механизмы; обучающиеся

Информация для цитирования: Зангиев Д.В., Шеремет Е.А. Сущность физкультурно-рекреативной деятельности в контексте профилактики отклонений в поведении обучающихся // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2026. Т.12. №1. С. 93-106. DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-1-0-7.

[1] **D.V. Zangiev**,
[2] **E.A. Sheremet***

The nature of physical education and recreational activities in the context of preventing deviations in students' behavior

[1] MultiAthlon GTO (Ready For Labor And Defense)
Federation of the Belgorod Region
28 Koroleva Microdistrict, Stary Oskol, 309502, Russia
[2] Belgorod State National Research University (Stary Oskol Branch),
18 Solnechny Microdistrict, Stary Oskol, 309502, Russia
helen.sher@bk.ru*

Received on December 17 2025; accepted on March 17, 2026;
published on March 30, 2026

Abstract. *Introduction.* The rise of diverse forms of deviant behavior among students necessitates the search for resource-based, environmental prevention methods. In this context, the significant, yet methodologically under-recognised, potential of physical education and recreational activities requires an in-depth analysis of their fundamental principles, structure and mechanisms of influence. *The aim of the study* is to analyse and reveal the nature of physical education and recreational activities as a pedagogical means of preventing deviant behaviour. It also aims to identify the components of their systemic structure and describe the key psychological and pedagogical mechanisms of influence. *Materials and methods*. The study is theoretical in nature. Methods used included theoretical analysis and synthesis of scientific literature, comparative and contrastive methods, theoretical modeling, and structural-functional analysis. *Results*. The article explores the nature of physical education and recreational activities as a purposeful, pedagogically organized process integrating physical activity, health practices, and leisure interactions to foster personal and social resources that provide an alternative to deviance. A set of psychological and pedagogical mechanisms for preventive interventions was identified and systematized at three levels: personal-affective (cathartic release, positive self-affirmation), social-interactive (normative integration, positive identification), and activity-behavioral (learning new patterns, developing a conscious sense of corporeality). *Conclusion*. It was established that the preventative effectiveness of physical education and recreational activities is determined by their alternative-compensatory nature, value-rich nature, and social mediation. Realizing this potential requires a holistic approach that considers all components of the proposed model and the targeted activation of the described mechanisms. The obtained results provide a theoretical basis for redesigning physical education and recreational activities in educational institutions to strengthen their preventative function.

Keywords: deviant behavior; prevention; physical education and recreational activities; psychological and pedagogical mechanisms; students

Information for citation: Zangiev, D.V. and Sheremet, E.A. (2026), "The nature of physical education and recreational activities in the context of preventing deviations in students' behavior" *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 12 (1), 93-106, DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-1-0-7.

Введение (Introduction). Современная образовательная экосистема сталкивается с комплексом вызовов, среди которых особую тревогу вызывает рост разнообразных форм девиантного поведения в детско-юношеской среде. Под девиантным поведением в контексте данной работы понимается устойчивое действие или система действий, отклоняющихся от социально-правовых, морально-нравственных и психологических норм, принятых в конкретном обществе и образовательной организации, и несущих потенциальный или реальный ущерб самому индивиду или его окружению. Традиционные проявления (агрессия, школьный вандализм, ранние аддикции) сегодня усугубляются новыми, цифровыми формами (кибербуллинг, игровая и интернет-зависимость), а также ростом аутоагрессивных настроений и социальной апатии.

В условиях ограниченной эффективности традиционных запретных и лекционно-просветительских форм профилактики актуализируется поиск ресурсных подходов, направленных не на борьбу с симптомами, а на развитие внутреннего потенциала личности и создание альтернативной, развивающей среды в рамках первичной профилактической деятельности с подростками, отклоняющимися в поведении. В этом аспекте физкультурно-рекреативная деятельность представляет собой мощный, в своем потенциале, инструмент. Ее общеоздоровительная и досуговая функции очевидны, однако ее глубинная сущность как целостного социально-педагогического феномена, обладающего уникальной профилактической действенностью, требует специальной концептуализации.

Анализ научной литературы в области физической культуры (В.К. Бальсевича, Л.И. Лубышевой и др.), девиантологии (Я.И. Гилинского, В.Д. Менделевича и др.), психологии спорта (Е.П. Ильина, А.Ц. Пуни и др.) показывает, что проблема изучается преимущественно фрагментарно. Исследуются либо влияние отдельных видов спорта на агрессию, либо оздоровительный эффект рекреации, либо общие воспитательные возможности физического воспитания. Отсутствует комплексное рассмотрение физкультурно-рекреативной деятельности именно как особого вида деятельности со своей внутренней логикой, структурой и механизмами воздействия на личность в контексте профилактики девиаций. Существует теоретический разрыв между признанием важности физкультурно-рекреативной деятельности и научным пониманием потенциала и механизма действия в профилактическом ключе.

Цель статьи – осуществить концептуальный анализ и раскрыть сущность физкультурно-рекреативной деятельности как педагогического средства профилактики девиантного поведения, выявить компоненты ее системной структуры и описать ключевые психолого-педагогические механизмы, опосредующие ее воздействие.

Методология и методы исследования (Methodology and Methods). В соответствии с целью использовался комплекс взаимодополняющих методов теоретического исследования: теоретический анализ и синтез философской, психолого-педагогической, социологической

и методической литературы по проблемам девиантологии, теории физической культуры, рекреалогии и педагогики. Это позволило выявить основные векторы изучения проблемы и существующие дефиниции; абстрагирование и идеализация – для выделения сущностных, инвариантных характеристик физкультурно-рекреативной деятельности в отвлечении от частных, ситуативных форм ее реализации; сравнительно-сопоставительный метод – для проведения смысловых границ между понятиями «физическое воспитание», «спорт», «рекреация» и понятием «физкультурно-рекреативная деятельность»; метод теоретического моделирования – использовался для моделирования физкультурно-рекреативной деятельности, которая, отражает состав, взаимосвязи и функции основных компонентов деятельности в контексте профилактики; структурно-функциональный анализ – применялся для декомпозиции целостного феномена физкультурно-рекреативной деятельности на составляющие элементы (структура) и определения вклада каждого элемента в достижение общего профилактического эффекта (функция); диалектический метод – способствовал рассмотрению профилактического потенциала физкультурно-рекреативной деятельности в единстве и противоречии ее составляющих: дисциплины и свободы, напряжения и релаксации, индивидуального достижения и командного взаимодействия. Данный методологический комплекс обеспечил возможность непротиворечивого и многоуровневого концептуального анализа проблемного вопроса.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Ключевым принципом профилактики, согласно трудам ряда специалистов (Л.Н. Бочарникова, Е.В. Змановская, В.Д. Менделевич, и др.) является работа с этиологией девиаций. Именно поэтому физкультурно-оздоровительные и рекреационные формы занятий стоит рассматривать как один из наиболее действенных способов влияния на условия, способствующие проявлению девиантного поведения (Бочарникова, 2019; Змановская, 2004; Менделевич, 2008).

Изучение генезиса и всесторонний анализ феномена физической рекреации выступают необходимой предпосылкой для раскрытия её содержательного наполнения, основной идеи и внутреннего устройства в системе физической культуры, видом которой она является. Под данной деятельностью подразумевается организованный активный отдых, основанный на физических упражнениях, спортивных играх и использовании естественной среды. Конечной целью является достижение состояния удовольствия, повышение жизненного тонуса и настроения, что способствует возобновлению психической и физической трудоспособности, а также эмоциональному обновлению (Рыжкин, 1997).

Отметим мнение А.В. Воронкова в том, что: «объектом физической рекреации является конкретный индивид, а предметом – его психофизическое состояние и все то, что определяет его социальное существование» (Воронков, 2007). Как показывает опыт А.Э. Беланова, А.В. Воронкова и других ученых, необходимо, чтобы «все получали положительные эмоции и удовлетворение от учебной и внеучебной деятельности в учебном заведении. Наиболее популярными внеурочными занятиями считаются физкультурно-спортивные направления» (Беланов, 2017; Воронков, 2007). Поддерживаем мнение ученых и считаем, что это подразумевает потенциал физического воспитания профилактировать девиантное поведение.

Проведенный анализ позволяет определить физкультурно-рекреативную деятельность в контексте профилактики девиаций как целенаправленный, педагогически организованный процесс, интегрирующий двигательную активность, оздоровительные практики и досуговое

взаимодействие в специально созданной социально-психологической среде, основной функцией которого является формирование у обучающихся личностных и социальных ресурсов, альтернативных девиантным формам поведения, через удовлетворение базовых психологических потребностей конструктивным путем. Сущность физкультурно-рекреативной деятельности раскрывается через совокупность следующих взаимосвязанных характеристик:

1. Альтернативно-компенсаторная природа физкультурно-рекреативной деятельности создает законное и социально одобряемое «поле» для реализации потребностей, которые в иных условиях могут стать основой девиации: потребности в риске и острых ощущениях (туризм, скалолазание, спортивные игры), в самоутверждении и признании (спортивные соревнования, выполнение нормативов), в снятии психоэмоционального напряжения (циклические нагрузки, плавание, релаксационные техники), в принадлежности к группе и неформальном общении (командные виды, клубная деятельность).

2. Психофизиологическая регуляция. В отличие от чисто вербальных методов профилактики, физкультурно-рекреативной деятельности работает напрямую с телесностью, которая является базовым уровнем организации психики. Через телесные практики происходит воздействие на эмоциональную сферу, волевую регуляцию, самооценку и образ «Я», что позволяет корректировать глубинные предпосылки девиантного поведения.

3. Ценностно-смысловая насыщенность физкультурно-рекреативной деятельности транслирует и актуализирует ценности, противостоящие девиантным установкам: ценность здоровья (физического и психического), саморазвития и самопреодоления, уважения к правилам и сопернику, взаимопомощи и командной ответственности, осмысленного и творческого досуга.

4. Социально-ситуативная опосредованность. Профилактический эффект возникает не от двигательного действия как такового, а от того социального контекста, в который это действие помещено (правила игры, роль в команде, отношение тренера/педагога, групповые нормы и др.). Физкультурно-рекреативная деятельность моделирует микросоциум с четкими, но справедливыми границами, что является коррективом для лиц с нарушениями социального восприятия.

Теоретическое осмысление физкультурно-рекреативной деятельности и ее роли в развитии личности имеет междисциплинарный характер, что порождает множество исследовательских подходов. Анализ этих концепций позволяет не только выявить генезис современных представлений, но и синтезировать ключевые элементы для построения целостной модели, ориентированной на профилактику девиаций. Рассмотрим исследования физкультурно-рекреативной деятельности, условно сгруппировав вокруг нескольких ключевых парадигм, каждая из которых предлагает собственный взгляд на ее структуру и динамику:

– Культурно-аксиологическая и социологическая школа (В.К. Бальсевич, Н.Н. Визитей, Л.И. Лубышева, В.И. Столяров, и др.). В трудах ученых физкультурно-рекреативная деятельность рассматривается как социально-культурный феномен, элемент физической культуры личности и общества. Акцент делается на ее ценностно-смысловом и социализирующем потенциале. В структуре четко прослеживается трехуровневая модель: 1) когнитивный уровень (знания, интересы); 2) мотивационно-ценностный уровень (установки, ценности здорового образа жизни); 3) деятельностный уровень (реальные умения, навыки, физкультурно-спортивная активность). Динамика понимается как процесс интериоризации социальных ценностей физической культуры и их экстериоризации в индивидуальном поведении.

– Деятельностно-технологическая и методическая школа (М.Я. Виленский, Ю.Ф. Курамшин, В.П. Лукьяненко, А.П. Матвеев, и др.). Физкультурно-рекреативная деятельность, данной группой ученых, анализируется преимущественно в рамках теории и методики физического воспитания как вид педагогически организованной деятельности. Ее структура описывается через классическую дидактическую модель, включающую: цели, задачи, принципы, средства, методы, формы организации и контроль эффективности. Динамика сводится к педагогическому процессу с этапами обучения, тренировки, совершенствования и рекреации. Данный подход практико-ориентирован, но зачастую сводит рассмотрение данного вида деятельности до технологической схемы, не уделяя должного внимания психолого-педагогическим и социальным аспектам.

– Психолого-рекреационная и ресурсная школа (Г.Д. Горбунов, И.В. Зорин, Е.П. Ильин, В.А. Квартальнов, А.Ц. Пуни, и др.). Авторы изучают физкультурно-рекреативную деятельность как фактор психического развития, саморегуляции и восстановления личностных ресурсов. В структуре на первый план выходят психологические компоненты: мотивационный (внутренняя и внешняя мотивация), эмоционально-волевой (преодоление, удовольствие), когнитивный (самопознание через движение), регуляторный (навыки самоуправления). Динамика понимается как процесс изменения психических состояний (снятие стресса, катарсис), формирования психологических качеств и накопления ресурсов для преодоления жизненных трудностей.

– Социально-педагогическая и профилактическая школа (С.А. Беличева, С.В. Дармодехин, Ю.А. Клейберг, А.В. Мудрик и др.). Физкультурно-рекреативная деятельность рассматривается как инструмент социального воспитания, интеграции и коррекции поведения. Ее структура анализируется через призму средового подхода как элемент воспитательного пространства, обеспечивающий позитивную занятость, групповую идентификацию и усвоение социальных норм. Динамика связывается с процессом включения личности в просоциальные группы, формирования альтернативных девиациям сценариев поведения и позитивной социализации.

Сравнительный анализ позволяет выявить сильные стороны и ограничения каждой концепции применительно к задачам профилактики девиантного поведения (табл.).

Таблица

Сравнительный анализ междисциплинарных концепций

Table

Comparative analysis of interdisciplinary concepts

Критерий/ школа	Ядро структуры	Движущая динамическая сила	Сильные превентивные стороны	Ограничения
Культурно-аксиологическая	Ценности, смысл, личностная культура	Интериоризация культурных ценностей	Формирует мировоззренческую альтернативу девиациям	Может быть оторвана от конкретной практики, слабо учитывает ситуативные мотивы

Деятельностно-технологическая	Педагогический процесс, методы, средства	Педагогическое воздействие и обучение	Обеспечивает конкретный инструментарий и организацию	Игнорирует внутреннюю мотивацию и социальный контекст
Психолого-рекреационная	Психические процессы и состояния, личностные ресурсы	Изменение психологического состояния и развитие самосознания	Воздействует на глубинные психологические причины девиаций	Может недооценивать роль социальных норм и педагогического руководства
Социально-педагогическая	Социальная среда, окружение, группы, взаимодействие	Социальное взаимодействие и групповая динамика	Создает защищающую социальную среду, дает опыт норм поведения	Часто не учитывает телесный и деятельностный компонент как основу изменений

На основе проведенного сравнительного анализа и для преодоления выявленных ограничений считаем, что, моделируя систему профилактики девиантного поведения используя физкультурно-рекреативную деятельность, следует синтезировать ключевые элементы рассмотренных школ в единую концепцию, включающую: ценностно-мотивационный блок, который должен включать не только абстрактные ценности здоровья, но и ситуативные мотивы: потребность в острых ощущениях, самоутверждении, релаксации, общении. Его функция – создание смыслового «ядра», конкурирующего с девиантными смыслами; содержательно-деятельностный блок – объединяющий физические упражнения, игры, рекреационные практики (технологический аспект) с акцентом на их психофизиологический эффект (снятие напряжения, катарсис, развитие воли) и социальный формат (индивидуальные, парные, командные задачи); субъектно-реляционный блок (описывает систему связей: «педагог-обучающийся» (стиль руководства), «обучающийся-обучающийся» (кооперация/соперничество), группа – внешняя среда (идентификация). Это социальный «катализатор», который усиливает или ослабляет профилактический эффект от содержания; рефлексивно-преобразующий блок – обеспечивает осознание изменений: фиксация личных достижений (не только спортивных), анализ пережитых эмоций и опыта командной деятельности. Его функция – закрепление нового позитивного опыта в структуре «Я-концепции» и перевод внешней активности во внутренний ресурс. Динамика в предлагаемой структуре носит циклически-спиралевидный характер (рис. 1).

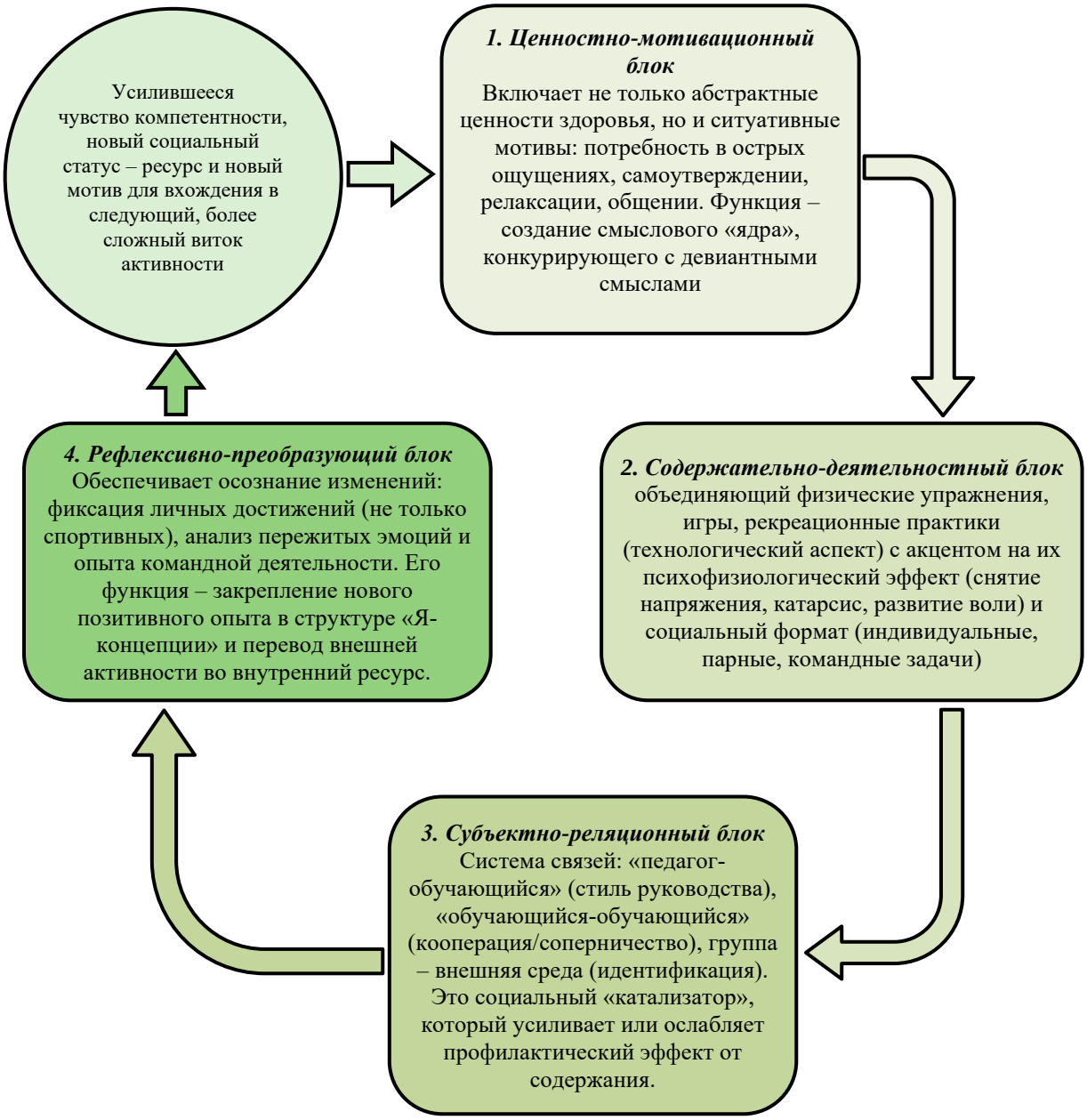


Рис. 1 Циклическая структура взаимосвязей блоков физкультурно-рекреативной деятельности в системе профилактики девиантного поведения
Fig. 1 Cyclic structure of interrelations of blocks of physical education and recreational activities in the system of prevention of deviant behavior

Рисунок 1 наглядно демонстрирует цикличность процесса, в котором цикл начинается с актуализации или формирования мотива в первом блоке, реализуется через деятельность во втором, опосредуется отношениями в третьем и фиксируется рефлексией в четвертом блоке. Результат одного цикла (усилившееся чувство компетентности, новый социальный статус) становится ресурсом и новым мотивом для вхождения в следующий, более сложный виток активности. Таким образом, предложенная модель преодолевает разрыв между ценностью и практикой, между индивидуальным действием и социальным контекстом, между физическим усилием и

психическим изменением, что и делает ее адекватным инструментом для комплексной профилактики девиантного поведения.

Вопрос о том, каким именно образом физкультурно-рекреативная деятельность оказывает профилактический эффект, переносит анализ с уровня организационных форм на уровень глубинных процессов, происходящих на личностном и групповом уровне. Поиск ответа требует обращения к теоретическому наследию психолого-педагогических наук, где проблема механизмов воспитательного и развивающего воздействия является центральной.

В отечественной психологии и педагогике сформировались различные подходы к объяснению этих механизмов. С точки зрения деятельностного подхода (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), ключевым механизмом является преобразующая роль самой деятельности: личность развивается, присваивая общественный опыт в процессе собственной активной деятельности (Леонтьев, 2005; Рубинштейн, 2015). Применительно к физкультурно-рекреативной деятельности – это означает, что изменения происходят не из-за внешних назиданий, а благодаря содержанию и условиям самой двигательной и социальной активности. Личностно-ориентированный подход (К.А. Абульханова-Славская, В.И. Слободчиков) смещает акцент на внутренние условия – рефлексию, самоопределение, становление субъектности, которые актуализируются в специально организованном пространстве физкультурно-рекреативной деятельности (Абульханова-Славская, 1991; Слободчиков, 2013). Социально-психологическое направление (Г.М. Андреева, А.В. Петровский) объясняет влияние через механизмы групповой динамики, социализации и идентификации, которые в полной мере представлены в командных и рекреационных форматах (Андреева, 2014; Петровский, 2003).

В более узкоспециальной литературе также можно выделить несколько линий анализа. Так, спортивные психологи (Г.Д. Горбунов, Е.П. Ильин, А.Ц. Пуни) детально исследовали механизмы влияния физических нагрузок и соревновательных ситуаций на эмоционально-волевую сферу, самооценку и мотивацию (Горбунов, 2012; Ильин, 2019). Их работы эмпирически подтверждают роль физкультурно-рекреативной деятельности в катарсической разрядке и формировании волевых качеств. Педагоги-методисты в сфере физической культуры (Л.И. Лубышева, В.И. Столяров) раскрывают ценностно-нормативный механизм, показывая, как через усвоение правил и этики спорта происходит интериоризация социальных норм (Лубышева, 2010; Столяров, 2015). Представители социальной педагогики (С.А. Беличева, Ю.А. Клейберг, А.В. Мудрик) делают акцент на средовом и интегративном механизмах, рассматривая физкультурно-рекреативную деятельность как канал позитивной социализации и альтернативной идентификации, что напрямую противостоит процессам социальной дезадаптации (Беличева, 1994; Клейберг, 2021; Мудрик, 2007).

Синтез этих разноплановых позиций позволяет утверждать, что профилактическое воздействие физкультурно-рекреативной деятельности не является следствием какого-либо одного процесса, а обеспечивается системой взаимосвязанных психолого-педагогических механизмов, работающих на разных уровнях организации личности – от телесно-эмоционального до социально-поведенческого. Механизмы представляют собой внутренние, скрытые процессы, опосредующие связь между участием в физкультурно-рекреативной деятельности и изменениями в личности, снижающими риск девиаций. Можно выделить три взаимосвязанных уровня механизмов. Ниже предлагается авторская классификация, объединяющая данные механизмы в три интегративных уровня (рис. 2).

Рис. 2 Уровневая классификация психолого-педагогических механизмов профилактического воздействия физкультурно-рекреативной деятельности

Fig. 2 Level classification of psychological and pedagogical mechanisms of preventive impact of physical education and recreational activities

Представленная концептуализация и модель позволяют по-новому взглянуть на известные практики. Например, дискуссионным остается вопрос о том, могут ли высоконормированные, жестко регламентированные виды спорта с авторитарным стилем руководства педагога реализовать описанную сущность, или они, напротив, могут провоцировать протестные формы поведения. Наш анализ предполагает, что профилактический потенциал физкультурно-рекреативной деятельности реализуется в полной мере лишь при условии доминирования поддерживающего стиля педагогического взаимодействия, который сочетает ясные требования с уважением к личности обучающегося. Без этого субъектно-коммуникативный компонент модели деформируется и деятельность может утратить свою альтернативно-компенсаторную и ценностную природу, превратившись в источник дополнительного стресса. Еще один дискуссионный момент – соотношение массовости и индивидуализации. Модель, с ее поливариативным блоком, предполагает необходимость дифференцированного подхода и создания разнообразных «ниш» внутри физкультурно-рекреативной деятельности, чтобы каждый обучающийся, в том числе с уже сформированными девиантными наклонностями, мог найти приемлемую для себя форму участия и точку приложения сил. Универсальные, «обязательные для всех» формы могут быть неэффективны для группы риска.

Заключение (Conclusions). Проведенный теоретический анализ позволил раскрыть физкультурно-рекреативную деятельность как сложный, интегративный социально-педагогический феномен, обладающий уникальным профилактическим потенциалом в отношении девиантного поведения обучающихся.

Исследование позволило сформулировать ряд концептуальных положений, раскрывающих потенциал физкультурно-рекреативной деятельности как системного средства профилактики девиантного поведения обучающихся. Установлено, что ее сущность заключается не в простой организации физического досуга, а в создании специально смоделированной ценностно-насыщенной среды, которая через синтез двигательной активности, рекреации и социального взаимодействия удовлетворяет базовые психологические потребности конструктивным путем, формируя альтернативу девиантным проявлениям в поведении подростков. Заметим, что для реализации своего потенциала системно, а не эпизодически, структура физкультурно-рекреативной деятельности должна выстраиваться как целостная динамическая модель, интегрирующая пять взаимосвязанных компонентов:

– ценностно-целевой (формирование просоциальных смыслов);

– содержательно-деятельностный (поливариативный выбор активностей);

– субъектно-коммуникативный (поддерживающий стиль взаимодействия);

– пространственно-временной (безопасная и ритмичная организация среды);

– результативно-рефлексивный (закрепление позитивного опыта).

Только синергия всех компонентов обеспечивает переход от разовых мероприятий к устойчивой профилактической системе.

В ходе теоретического анализа выявлен комплекс конкретных психолого-педагогических механизмов, опосредующих трансформацию двигательной активности в профилактический фактор, где ключевыми из них являются: личностно-аффективные (катарсическая разрядка, формирование позитивной «Я-концепции» через достижения); социально-интерактивные (нормативная интеграция через правила игры, формирование позитивной групповой идентичности) и деятельностно-поведенческие (обучение навыкам

целеполагания, самоконтроля и осознанной телесной регуляции). Именно эти механизмы объясняют, каким образом внешняя активность конвертируется во внутренние антидевиантные ресурсы личности.

Таким образом, профилактическая эффективность физкультурно-рекреативной деятельности достигается не спонтанно, а является результатом целенаправленного проектирования её сущностных характеристик, системной структуры и активизации глубинных психолого-педагогических механизмов. Предложенный интегративный подход задает теоретическую основу для перехода от фрагментарного использования физической культуры и рекреации к созданию целостной профилактической среды в образовательном пространстве.

Практическая импликация полученных результатов заключается в необходимости перепроектирования существующих форм физкультурно-рекреативной деятельности в образовательных организациях. Данный процесс должен идти не по пути увеличения количества секций, а по пути качественного преобразования их деятельности в соответствии с описанной моделью: от декларации целей – к выстраиванию целостной системы отношений, от оценки спортивных результатов – к организации рефлексии личного прогресса, от унификации – к разумной вариативности и индивидуализации. Перспективой дальнейших исследований является эмпирическая верификация предложенной модели и механизмов, а также разработка на их основе конкретных педагогических технологий и методических рекомендаций для разных типов образовательных организаций и категорий обучающихся, включая тех, кто уже находится в «группе риска».

Список литературы

Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 302 с.

Андреева Г.М. Социальная психология: учебник. М.: Аспект Пресс. 2014. 363 с.

Бальсевич В.К. Онтокинезиология человека. М.: «Теория и практика физической культуры». 2000. 275 с.

Бандура А. Теория социального научения. СПб.: Евразия. 2000. 320 с.

Беланов А.Э. Физическая рекреация как способ улучшения здоровья обучающихся и развития их личности // Медико-биологические и педагогические основы адаптации, спортивной деятельности и здорового образа жизни: Сборник научных статей VI Всероссийской заочной научно-практической конференции с международным участием, Воронеж, 27 апреля 2017 г. Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2017. С. 324-327.

Беличева С.А. Основы превентивной психологии. М.: Социальное здоровье России. 1994. 221 с.

Бочарникова Л.Н., Устинова В.В. Профилактика наркомании в Белгородской области: система, новые идеи и подходы // Вестник Белгородского юридического института МВД России имени И.Д. Путилина. 2019. № 1. С. 42-46.

Виленский М.Я. Физическая культура и здоровый образ жизни студента: учеб. пособие. М.: КНОРУС. 2017. 240 с.

Воронков А.В. Педагогические условия организации физкультурно-рекреативной деятельности в учительском коллективе: Дисс. … канд. пед. наук. Белгород. 2007. 202 с.

Гилинский Я.И. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений». СПб.: Юридический центр Пресс. 2017. 528 с.

Горбунов Г.Д. Психопедагогика спорта: учеб. пособие. М.: Советский спорт. 2012. 312 с.

Змановская Е.В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия». 2004. 288 с.

Ильин Е.П. Психология спорта. СПб.: Питер. 2019. 352 с.

Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения: учеб. пособие для вузов. М.: Юрайт. 2021. 287 с.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособие. М.: Смысл: Академия. 2005. 352 с.

Лоуэн А. Психология тела: биоэнергетический анализ тела. М.: Институт общегуманитарных исследований. 2010. 256 с.

Лубышева Л.И. Социология физической культуры и спорта: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия». 2010. 272 с.

Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения: учебное пособие для вузов. СПб.: Речь. 2008. 443 с.

Мудрик А.В. Социальная педагогика: учебник для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия». 2007. 224 с.

Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Теоретическая психология: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия». 2003. 496 с.

Пуни А.Ц. Психологическая подготовка к соревнованию в спорте. М.: Спорт. 2023. 120 с.

Райх В. Анализ личности. М.: КСП+; СПб.: Ювента. 1999. 333 с.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер. 2015. 705 с.

Рыжкин Ю.Е. Психолого-педагогические основы физической рекреации: учеб. пособие. СПб.: Образование. 1997. С. 36-39.

Слободчиков В.И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет. 2013. 400 с.

Столяров В.И. Современная концепция физкультурного воспитания (методологический аспект) // Теория и практика физической культуры. 2015. №11. С. 6-16.

Ryan R.M., Deci E.L. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. New York: Guilford Press. 2017. 756 p.

Tajfel, H. and Turner, J.C. The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. In J. T. Jost, & J. Sidanius (Eds.), Political Psychology: Key Readings in Social Psychology. Psychology Press. 2004. P. 276-293. DOI:10.4324/9780203505984-16.

References

Abulkhanova-Slavskaya, K.A. (1991), *Strategiya zhizni* [Life strategy], Mysl, Moscow, Russia.

Andreeva, G.M. (2014), *Sotsialnaya psikhologiya: uchebnik* [Social Psychology: Textbook], Aspekt Press, Moscow, Russia.

Balsevich, V.K. (2000), *Ontokineziologiya cheloveka* [Human ontokinesiology], Teoriya i praktika fizicheskoy kultury, Moscow, Russia.

Bandura, A. (2000), *Teoriya sotsialnogo naucheniya* [*Social learning theory]*, Evraziya, St. Petersburg, Russia.

Belanov, A.E. (2017), "Physical recreation as a way to improve students' health and develop their personality", *Mediko-biologicheskie i pedagogicheskie osnovy adaptatsii, sportivnoy deyatelnosti i zdorovogo obraza zhizni* [Medical, biological and pedagogical foundations of adaptation, sports activities and a healthy lifestyle], Voronezh, Russia, 324-327.

Belicheva, S.A. (1994), *Osnovy preventivnoy psikhologii* [Fundamentals of Preventive Psychology], Sotsialnoe zdorove Rossii, Moscow, Russia.

Bocharnikova, L.N., Ustinova, V.V. (2019), "Drug Abuse Prevention in the Belgorod Region: A System, New Ideas, and Approaches", *Vestnik Belgorodskogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii imeni I.D. Putilina*, (1), 42-46. (In Russian).

Vilenskiy, M.Ya. (2017), *Fizicheskaya kultura i zdorovy obraz zhizni studenta: uchebnoe posobie* [Physical Education and Healthy Lifestyle for Students: A Study Guide], KNORUS, Moscow, Russia.

Voronkov, A.V. (2007), "Pedagogical conditions for the organization of physical culture and recreational activities in the teaching staff", Abstract of Ph.D. dissertation, 13.00.01 General pedagogy, history of pedagogy and education, Belgorod State University, Belgorod, Russia.

Gilinskiy, Ya.I. (2017), *Deviantologiya: sotsiologiya prestupnosti, narkotizma, prostitutsii, samoubiystv i drugikh "otkloneniy"* [Deviantology: the sociology of crime, drug addiction, prostitution, suicide, and other "deviations"], Yuridicheskij tsentr Press, St. Petersburg, Russia.

Gorbunov, G.D. (2012), *Psikhopedagogika sporta: uchebnoe posobie* [Psychopedagogy of sports: a teaching aid], Sovetskiy sport, Moscow, Russia.

Zmanovskaya, E.V. (2004), *Deviantologiya (Psikhologiya otklonyayushchegosya povedeniya)* [Deviantology (Psychology of Deviant Behavior], "Akademiya", Moscow, Russia.

Ilin, E.P. (2019), *Psikhologiya sporta* [Sports psychology], Piter, St. Petersburg, Russia.

Kleiberg, Yu.A. (2021), *Psikhologiya deviantnogo povedeniya: uchebnoe posobie dlya vuzov* [Psychology of deviant behavior: a textbook for universities], Yurajt, Moscow, Russia.

Leontiev, A.N. (2005), *Deyatelnost. Soznanie. Lichnost: uchebnoe posobie* [Activity. Consciousness. Personality: a textbook], Smysl: Akademiya, Moscow, Russia.

Louen, A. (2010), *Psikhologiya tela: bioenergeticheskiy analiz tela* [Psychology of the body: bioenergetic analysis of the body], Institut obshchegumanitarnykh issledovanij, Moscow, Russia.

Lubysheva, L.I. (2010), *Sotsiologiya fizicheskoy kultury i sporta: uchebnoe posobie dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy* [Sociology of physical education and sports: a textbook for students of higher educational institutions], Izdatelskiy tsentr "Akademiya", Moscow, Russia.

Mendelevich, V.D. (2008), *Psikhologiya deviantnogo povedeniya: uchebnoe posobie dlya vuzov* [Psychology of Deviant Behavior: A Textbook for Universities], St. Petersburg, Russia.

Mudrik, A.V. (2007), *Sotsialnaya pedagogika: uchebnik dlya studentov vysshikh ychebnykh zavedeniy* [Social pedagogy: textbook for students of higher educational institutions], "Akademiya", Moscow, Russia.

Petrovskiy, A.V. and Yaroshevskiy, M.G. (2003), *Teoreticheskaya psikhologiya* [Theoretical Psychology], Izdatelskiy tsentr "Akademiya", Moscow, Russia.

Puni, A.Ts. (2023), *Psikhologicheskaya podgotovka k sorevnovaniyu v sporte* [Psychological preparation for sports competition], Sport, Moscow, Russia.

Raikh, V. (1999), *Analiz lichnosti* [Personality analysis], KSP+, Moscow, Yuventa, St. Petersburg, Russia.

Rubinshtein, S.L. (2015), *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of General Psychology], Piter, St. Petersburg, Russia.

Ryzhkin, Yu.E. (1997), *Psikhologo-pedagogicheskie osnovy fizicheskoy rekreatsii: uchebnoe posobie* [Psychological and pedagogical foundations of physical recreation: a teaching aid], Obrazovanie, St. Petersburg, Russia.

Slobodchikov, V.I. (2013), *Psikhologiya razvitiya cheloveka. Razvitie subiektivnoy realnosti v ontogeneze* [Developmental Psychology of Humans. The Development of Subjective Reality in Ontogenesis], Pravoslavny Svyato-Tikhonovskiy gumanitarny universitet, Moscow, Russia.

Stolyarov, V.I. (2015), "Modern concept of physical education (methodological aspect)", *Teoriya i praktika fizicheskoy kultury*, (11), 6-16. (In Russian).

Ryan, R.M. and Deci, E.L. (2017), *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*, Guilford Press, New York, USA.

Tajfel, H. and Turner, J.C. (2004), The Social Identity Theory of Intergroup Behavior, *Psychology Press,* 276-293. DOI:10.4324/9780203505984-16.

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

Данные авторов:
Зангиев Дмитрий Владимирович, директор, региональная физкультурно-спортивная общественная организация «Федерация многоборья готов к труду и обороне Белгородской области».
Шеремет Елена Александровна, ассистент кафедры педагогического образования, Белгородский государственный национальный исследовательский университет (Старооскольский филиал).
About the authors:
Dmitry V. Zangiev, Director, Regional Physical Education and Sports Public Organization "MultiAthlon GTO (Ready For Labor And Defense) Federation of the Belgorod Region".
Elena A. Sheremet, Assistant Lecture of the Department of Pedagogical Education, Belgorod State National Research University (Stary Oskol Branch).

(cc) BY

Оригинальное исследование

УДК 372.881.111.1 **DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-1-0-8**

[1] **Аксамбаева А.М.***, [1), 2)] **Воронцова Е.А.**

Речеспортивные игры в обучении иноязычному общению студентов медицинских специальностей

[1)] Московский инновационный университет
ул. Малая Ордынка, д. 7, г. Москва, 119017, Россия
[2)] Российский научно-исследовательский институт экономики, политики и права в научно-технической сфере
ул. Добролюбова, д. 20А, г. Москва 127254, Россия
asselaksambaeva@gmail.com*

Статья поступила 21 августа 2025; принята 17 марта 2026; опубликована 30 марта 2026

Аннотация. *Введение.* В условиях расширяющегося межкультурного профессионального взаимодействия развитие навыков иноязычного общения обусловливает необходимость повышения качества подготовки студентов медицинских специальностей по иностранному языку. В то же время в методике обучения иностранным языкам недостаточно разработан аспект применения речеспортивных игр в профессионально-ориентированной подготовке студентов медицинского профиля, что определяет актуальность настоящего исследования. Речеспортивные игры рассматриваются как разновидность игровых технологий, основанных на интеграции двигательной активности обучающихся в учебный процесс. *Целью исследования* является анализ функций, свойств и условий применения речеспортивных игр в формировании межкультурной коммуникативной компетенции студентов медицинских специальностей. Объектом исследования является процесс обучения иностранному языку студентов медицинских специальностей, предметом – речеспортивные игры как средство формирования межкультурной коммуникативной компетенции. *Материалы и методы.* Материалом исследования являются научные труды отечественных и зарубежных исследователей, посвященные игровым технологиям, а также профессионально-ориентированному обучению иностранному языку. В данном исследовании применялись методы анализа и синтеза, сопоставления и обобщения, классификации, систематизации и структурирования теоретического материала. *Результаты исследования.* Проведенный анализ позволил рассмотреть речеспортивные игры как самостоятельную категорию игровых технологий в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку. Систематизация функций и свойств речеспортивных игр уточняет их место и роль в структуре методических средств, направленных на формирование компонентов межкультурной коммуникативной компетенции студентов медицинских специальностей. *Заключение.* Полученные результаты свидетельствуют о целесообразности использования речеспортивных игр в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку студентов медицинских

специальностей. Речеспортивные игры рассматриваются как средство организации иноязычного учебного взаимодействия, направленного на формирование компонентов межкультурной коммуникативной компетенции в условиях профессиональной подготовки.
Ключевые слова: речеспортивные игры; игровые технологии; обучение иностранному языку; межкультурная коммуникативная компетенция; физическая активность; мотивация; высшая школа

Информация для цитирования: Аксамбаева А.М., Воронцова Е.А. Речеспортивные игры в обучении иноязычному общению студентов медицинских специальностей // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2026. Т.12. №1. С. 107-117. DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-1-0-8.

[1)] **A.M. Aksambayeva***, [1), 2)] **E.A. Vorontsova**

Speech and sport games in teaching foreign language communication to medical students

[1)] Moscow Innovative University,
7 Malaya Ordynka St., Moscow, 119017, Russia
[2)] Russian Research Institute of Economics,
Politics and Law in Science and Technology
20A Dobrolyubov St., Moscow, 127254, Russia
asselaksambaeva@gmail.com*

Received on August 21, 2025; accepted on March 17, 2026;
published on March 30, 2026

Abstract. *Introduction.* The development of foreign language education in the context of expanding intercultural professional interaction necessitates improving the quality of language training for medical students. One of the key methodological conditions of professionally oriented foreign language instruction is the use of instructional means aimed at stimulating learners' speech activity and fostering readiness for intercultural professional communication. Within foreign language teaching methodology, these conditions are commonly implemented through the application of game-based technologies. However, despite their widespread use, speech and sport games as a specific subtype of game-based technologies remain insufficiently elaborated from a theoretical and methodological perspective in teaching foreign language communication to medical students. *The purpose of the article* is to provide a theoretical analysis of the functions, characteristics, and conditions for the application of speech and sport games in the formation of intercultural communicative competence among medical students. *Materials and methods.* The article is based on an analysis of Russian and international scholarly sources addressing game-based technologies and professionally oriented foreign language instruction, employing methods of theoretical analysis and synthesis, comparison and generalization, classification, and systematization. *Results.* Speech and sport games are examined as a form of game-based activity integrating speech and motor components and performing motivational, communicative, cognitive, emotional-regulatory, socializing, diagnostic, and educational functions. *Conclusion.* The findings indicate that speech and sport games can be regarded as an effective methodological

means of enhancing foreign language training and developing intercultural communicative competence in medical students.
Keywords: speech and sport games; game-based technologies; foreign language teaching; intercultural communicative competence; physical activity; motivation; higher education

Information for citation: Aksambayeva, A.M. and Vorontsova, Y.A. (2026), "Speech and sport games in teaching foreign language communication to medical students", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 12(1), 107-117, DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-1-0-8.

Введение (Introduction). В условиях профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов медицинских специальностей возрастает роль владения иностранным языком, необходимого для осуществления межкультурной коммуникации. Специфика профессиональной деятельности будущего врача предполагает использование иностранного языка в клинических и учебно-профессиональных коммуникативных ситуациях, что обусловливает повышение требований к развитию иноязычного общения у обучающихся. Это определяет необходимость теоретического анализа методических средств, направленных на формирование готовности студентов к профессионально-ориентированному иноязычному взаимодействию. Настоящее исследование является теоретико-аналитическим и ориентировано на систематизацию речеспортивных игр в обучении иноязычному общению студентов медицинского профиля.

В научных исследованиях игровые технологии – способ организации взаимодействия обучающихся в коммуникативных ситуациях. В зарубежной методике преподавания иностранных языков для решения указанных задач используются подходы CLIL и task-based learning, реализуемые в учебных заданиях. В отечественных исследованиях игровые технологии представлены в качестве методических приемов организации иноязычного речевого взаимодействия обучающихся. В работах иностранных исследователей игровые технологии рассматриваются как необходимый компонент организации учебной деятельности. В связи с этим представляется целесообразным осуществление дифференциации игровых технологий в обучении иноязычному общению обучающихся. Анализ научной литературы показывает, что в методике обучения иностранным языкам речеспортивные игры, как правило, применяются раздельно: речевые игры, используются преимущественно в обучении иностранному языку, спортивные – в системе физического воспитания. Несмотря на исследования, посвященные игровым технологиям в обучении иностранному языку, речеспортивные игры не рассматриваются как целостное средство организации иноязычного учебного взаимодействия, что обусловливает необходимость их теоретического анализа и систематизации. В этом контексте речеспортивные игры рассматриваются как средство, включающее коммуникативные и двигательные компоненты учебной деятельности и направленное на оптимизацию процесса иноязычного общения. Зарубежные исследования свидетельствуют о том, что игры с элементами двигательной активности способствуют активному вовлечению студентов в учебный процесс, поддержанию учебной мотивации и созданию благоприятной атмосферы для иноязычного общения (Fauziah, Yunita, 2024: 46-48). Аналогичные выводы отражены и в трудах отечественных исследователей. Так,

В.А. Буров указывает, что традиционные игровые методы (ролевые, деловые, ситуационные игры, викторины) являются средством активизации речевой деятельности, а также формирования у обучающихся навыков аргументации, языковой инициативы и умений совместного взаимодействия (Буров, 2022: 121-124). Указанные виды игр позволяют моделировать учебные ситуации, приближенные к реальному профессиональному иноязычному общению, и создают условия для развития учебной мотивации. В трудах Т.Т. Абдукадыровой и Э.Х. Арсалиевой обосновывается необходимость интеграции игровых технологий в обучение иностранному языку, так как они ориентированы на формирование профессиональных компетенций и развитие личностных качеств обучающихся (Абдукадырова, Арсалиева, 2023: 22-23). В отечественной методике обучения иностранным языкам речеспортивные игры применяются в дошкольном и школьном образовании, тогда как в вузовской практике доминируют речевые игровые формы. Интеграция речевой и физической деятельности усиливает интерактивное взаимодействие и позволяет рассматривать речеспортивные игры в качестве самостоятельного методического средства. Данная позиция находит отражение в исследованиях современных авторов. Так, А.А. Луговая указывает, что включение игровых элементов в структуру занятия связано с повышением уровня внутренней мотивации, инициативности и актуализации соревновательного элемента. Указанные характеристики коррелируют с динамикой речевой активности и иноязычного коммуникативного взаимодействия (Луговая, 2019).

Цель исследования – анализ и систематизация научных подходов к интерпретации речеспортивных игр в методике обучения иноязычному общению студентов медицинских специальностей. В рамках исследования уточняются содержание, функции и условия применения речеспортивных игр в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку.

Научная новизна исследования заключается в систематизации функций и свойств речеспортивных игр и обосновании их применения для формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов медицинских специальностей.

Материалы исследования могут быть использованы в разработке учебно-методических материалов профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов медицинских специальностей.

Материалы и методы (Methodology and methods). Методологическую основу исследования составляют положения теории игровых технологий, а также концепции профессионально-ориентированного обучения иностранному языку. В исследованиях В.А. Бурова, ОВ. Смоловик, Л.Ю. Шобоновой, N.Z. Fauziah, S. Yunita, M. Husnu, R. Nadia, N. Van Duc и др. подчеркивается роль игровых технологий в организации ситуаций иноязычного взаимодействия обучающихся. Исследование направлено на выявление и сопоставление подходов к классификации игровых технологий в обучении иностранному языку, а также на уточнение места речеспортивных игр в системе методических средств профессионально-ориентированной иноязычной подготовки.

В научной литературе игровые формы обучения рассматриваются с целью преодоления психологических и речевых барьеров, прежде всего в устной иноязычной коммуникации, а также в контексте формирования инициативности и готовности к сотрудничеству (Szabó, Kopinska, 2023). Современные исследования также акцентируют внимание на развитие личностных качеств обучающихся в процессе игровой деятельности (Шилова, 2022: 423). Игровая деятельность

характеризуется наличием четко заданных целей, правил и обратной связи, что позволяет моделировать учебные и профессиональные ситуации, в которых формируются навыки аргументации, принятия решений и коммуникативного взаимодействия (там же). Соответственно, игровые технологии – средство организации иноязычного общения и формирования субкомпетенций у студентов.

В исследовании осуществлен анализ классификаций игровых технологий, представленных в современной методике преподавания иностранных языков. Так, Н.В. Шилова выделяет дидактические, творческие, интерактивные, деловые, а также поисковые игры (Шилова, 2022).

К.Н. Нажим предлагает многоуровневую классификацию, включающую функциональную направленность (лексические, грамматические, фонетические игры), форму организации работы (индивидуальные, парные, групповые), характер проведения (подвижные, настольные, компьютерные), степень контроля (структурированные и творческие) и этап применения в учебном процессе (вводные, тренировочные, контрольные) (Najim, 2024: 21-22).

На основе анализа научной литературы осуществлены обобщение и структурирование видов и классификаций речевых и спортивных игр, используемых в обучении иностранному языку. В исследовании использовались теоретический анализ научных источников, сопоставления и классификации, а также анализ и сопоставление научных подходов к использованию игровых технологий в обучении иностранному языку.

Результаты исследования и их обсуждение (Research Results and Discussion). Результаты представлены в виде систематизации функций, свойств и условий применения речеспортивных игр в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку студентов медицинских специальностей. В рамках исследования проведен анализ функций речеспортивных игр, позволяющий обосновать целесообразность их использования в системе профессионально-ориентированной иноязычной подготовки.

Мотивационная функция – формирование и поддержание интереса обучающихся к изучению иностранного языка за счет эмоциональной вовлеченности обучающихся в игровую деятельность (Шилова, 2022; Najim, 2024; Савушкина, 2020; Лобузова, Афанасьева, 2020).

Коммуникативная функция – обеспечение активного использования иностранного языка в процессе взаимодействия участников игры для формирования умений иноязычного общения в различных ситуациях (Шилова, 2022; Лобузова, Афанасьева, 2020).

Когнитивная (познавательная) функция – развитие памяти, внимания, воображения, логического мышления и речемыслительной активности обучающихся в ходе игровой деятельности (Najim, 2024; Шилова, 2022; Лобузова, Афанасьева, 2020; Лупета, 2020).

Эмоционально-регулирующая и релаксационная функции – снижение уровня тревожности и эмоционального напряжения, а также создание благоприятной психологической атмосферы в процессе обучения (Шилова, 2022; Савушкина, 2020; Лупета, 2020; Лобузова, Афанасьева, 2020).

Социализирующая и социально-регулятивная функции – формирование навыков взаимодействия, сотрудничества, соблюдения норм и правил общения в учебной группе (Савушкина, 2020; Лупета, 2020; Лобузова, Афанасьева, 2020).

Диагностическая функция – выявление уровня сформированности языковых умений и степени усвоения учебного материала в игровой форме (Najim, 2024).

Воспитательная функция – развитие ответственности, уважительного отношения к участникам иноязычного взаимодействия и формирование ценностных установок в

процессе совместной деятельности (Лобузова, Афанасьева, 2020: 67).

Рефлексивная функция – развитие у обучающихся навыков самооценки и осознания собственных сильных и слабых сторон в учебной деятельности (Савушкина, 2020).

Функции игровых технологий, представленные в научных исследованиях, являются основой, в рамках которой анализируются речеспортивные игры, которые в обучении профессионально-ориентированному иностранному языку. В зарубежных исследованиях игровые технологии представляют средство формирования межкультурной коммуникативной компетенции, включающее лингвистические, поведенческие и социокультурные элементы, обеспечивающие развитие коммуникативных стратегий (Zhang, Hasim, 2023). Анализ научной литературы свидетельствует о том, что функции игровых технологий в обучении иностранному языку находят отражение в игровых формах и способах их организации, в том числе в профессионально-ориентированной иноязычной подготовке студентов медицинских специальностей. *Мотивационная функция* связана с моделированием клинических ситуаций с учетом социокультурных норм профессионального коммуникативного иноязычного взаимодействия. *Коммуникативная функция* ориентирована на развитие межличностного иноязычного взаимодействия в медицинском дискурсе. *Когнитивная функция* предполагает использование профессиональной лексики с учетом ее функционального назначения. *Эмоционально-регулирующая функция* направлена на снижение коммуникативной тревожности в иноязычном общении. *Социализирующая и социально-регулятивная функции* обеспечивают формирование у обучающихся умений сотрудничества и согласования действий в процессе профессионального иноязычного общения. *Диагностическая функция* реализуется в игровых формах, обеспечивающих выявление уровня усвоения профессиональной лексики и сформированности коммуникативных умений в ситуациях, приближенных к медицинскому дискурсу. *Воспитательная функция* игровых технологий связана с формированием ценностных установок и профессионально значимых личностных качеств, включая уважительное отношение к пациенту и соблюдение этических норм медицинского общения. *Рефлексивная функция* направлена на развитие способности обучающихся к пониманию собственных коммуникативных действий, анализу эффективности используемых речевых стратегий и учету социокультурных факторов взаимодействия. Свойства учебной игры как средства организации иноязычного учебного взаимодействия включают: ролевой характер, моделирование учебных ситуаций, регламентированность взаимодействия, целенаправленность, альтернативность и структурированность в организации игрового процесса.

Проведенный анализ классификаций и функций игровых технологий в обучении иностранному языку позволяет перейти к речеспортивным играм, являющимся разновидностью игровых технологий, включающие речевую и двигательную деятельность. Анализ зарубежных исследований свидетельствует о необходимости применения двигательных элементов в структуру учебной деятельности. Согласно данным З. Усулуддин и др., использование кинестетических стратегий, предполагающих активное движение при выполнении речевых заданий, является важным компонентом организации обучения иностранному языку (Usuluddin,2024: 54). Применение речеспортивных игр с элементами: мимики, движений, драматизаций, соревновательных заданий является средством активизации устного иноязычного общения и преодоления

речевых барьеров, а также развития уверенности обучающихся в иноязычной коммуникации (Смоловик, Шобонова, 2020: 337-339). Данные положения также представлены в исследовании Г. Гарднера, в которых игровые формы обучения направлены на развитие речемыслительной деятельности и адаптации учебных заданий к индивидуальным особенностям обучающихся (Van Duc, 2024: 106).

Одной из форм реализации взаимосвязи речевой и двигательной деятельности в обучении иностранному языку являются подвижные игры, которые рассматриваются как разновидность игровых технологий. В рамках данной формы речеспортивные игры характеризуются речевой и двигательной активностью обучающихся в процессе иноязычного взаимодействия. Так, С.В. Товсултанова и А.Н. Манцаева определяют их особым видом учебной деятельности, обеспечивающим языковую практику, развитие двигательной активности, креативного мышления и навыков межличностного взаимодействия (Товсултанова, Манцаева, 2021: 166-167). Речеспортивные игры имеют выраженную коммуникативную направленность, так как стимулируют развитие инициативности у обучающихся, формируют умение выстраивать стратегии общения и обеспечивают динамичность взаимодействия. Их многоаспектность проявляется во взаимосвязи педагогических, психологических и коммуникативных задач, что позволяет рассматривать данные игры в качестве средства, отвечающего требованиям современного иноязычного образования. Применение данного элемента в процессе учебного занятия рассматривается как фактор, способствующий активизации устной иноязычной речи и поддержанию учебной мотивации обучающихся (Руслякова, 2019: 40). По мнению С.И. Хамраходжаевой и др., результативность речеспортивных игр определяется соблюдением методических принципов, включая включенность в структуру занятия, соответствие целям обучения и направленность на формирование языковых умений (Хамраходжаева и др., 2021).

Использование речеспортивных игр в обучении иностранному языку имеет фундаментальную теоретическую основу и обусловлено необходимостью развития языковых и игровых способностей у обучающихся (Bachtiar, Amalia, 2019: 96). В научных исследованиях выделяется совокупность педагогических принципов, обеспечивающих методическую обоснованность применения игровых технологий, включая поэтапную организацию учебной деятельности, целенаправленность и учет психофизиологических особенностей обучающихся (Usuluddin, 2024).

Перечисленные принципы составляют методологическую основу применения игровых технологий в обучении иностранному языку. В научных исследованиях подчеркивается, что их реализация предполагает организационную структуру учебной игры, включающую подготовительный этап (идеи, разработка сценария, распределение ролей, подбор материалов), вводный этап (постановка задачи, объяснение правил, введение в игровую ситуацию), основной этап (реализация игрового взаимодействия) и оценочный этап (обсуждение и анализ действий, элементы рефлексии) (Савушкина, 2020).

Этапность учебной игры обеспечивает структурированную организацию игрового процесса, которая является формой активного обучения, объединяющая образовательные, мотивационные и развивающие функции. В научной литературе указывается, что методическая результативность игровых форм обусловлена учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, уровнем их учебной мотивации, а также направленностью

игровых форм на формирование коммуникативных умений (Van Duc, 2024: 106-107).

К основным структурным элементам учебной игры относятся цель, правила, элемент соревновательности, оптимальный уровень сложности, а также эмоциональная вовлеченность участников. Совокупность указанных элементов представляет характеристики игровых технологий в обучении иностранному языку.

В данном исследовании приведены примеры, демонстрирующие возможности формирования субкомпетенций межкультурной коммуникативной компетенции студентов медицинских специальностей.

Языковая субкомпетенция обеспечивает точность, уместность и корректность устных и письменных высказываний, формируя основу для использования профессиональной медицинской терминологии. *Задание 1. Choose a card, pronounce, and correctly spell medical terms while maintaining correct stress patterns and pronunciation.*

Социокультурная субкомпетенция предполагает применение норм и этикетных форм общения, принятых в англоязычной медицинской практике. *Задание 2. Role-play greeting, introducing yourself, and initiating a conversation with a patient according to English-speaking medical etiquette.*

Ситуативно-прагматическая субкомпетенция направлена на развитие умений выбора языковых средств и коммуникативных стратегий в зависимости от профессиональной ситуации. *Задание 3. Describe medical tools and equipment without naming them directly, encouraging the use of compensatory communication strategies.*

Аргументативно-дискурсивная субкомпетенция связана с формированием навыков построения логичных, связных и аргументированных высказываний в профессиональной коммуникации. *Задание 4. Take turns adding coherent sentences to a patient's case history to create a complete, logically structured clinical description.*

Координационно-коммуникативная субкомпетенция обеспечивает развитие умений взаимодействия и согласования действий в процессе совместного решения профессиональных задач. *Задание 5. Make a dialogue between a doctor and a nurse in an emergency situation, coordinating actions entirely in English.*

Предложенные задания приводятся в качестве примеров, направленных на формирование субкомпетенций, входящих в состав межкультурной коммуникативной компетенции и демонстрируют возможности их применения в обучении иностранному языку.

Заключение (Conclusions). В ходе теоретического анализа уточнены содержание, структурные характеристики и методическая специфика речеспортивных игр в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку студентов медицинских специальностей. Проведенный анализ научной литературы позволил рассмотреть речеспортивные игры как средство, основанное на интеграции речевой и двигательной деятельности обучающихся и ориентированное на решение коммуникативных задач профессиональной иноязычной подготовки. Обосновано, что речеспортивные игры представляют собой самостоятельную разновидность игровых технологий, обеспечивающую организацию иноязычного учебного взаимодействия с учетом специфики медицинского дискурса в профессиональной подготовке студентов медицинских специальностей. Их применение способствует моделированию учебных ситуаций, приближенных к профессиональному общению, и позволяет активизировать иноязычную речевую деятельность обучающихся.

Систематизация функций и свойств речеспортивных игр позволила определить методические условия их применения в процессе иноязычной подготовки студентов медицинского профиля. Показано, что данные виды игр ориентированы на формирование компонентов межкультурной

коммуникативной компетенции, включая языковую, социокультурную, ситуативно-прагматическую, аргументативно-дискурсивную и координационно-коммуникативную субкомпетенции. Реализация данных функций в учебном процессе обеспечивает комплексное развитие иноязычного общения, а также способствует снижению коммуникативных барьеров и повышению учебной мотивации обучающихся.

Полученные теоретические выводы создают основу для дальнейших исследований речеспортивных игр в обучении иностранному языку студентов медицинских специальностей и могут быть использованы при разработке методических моделей профессионально-ориентированного иноязычного обучения.

Список литературы

Абдукадырова Т.Т., Арсалиева Э.Х. Разработка и апробация междисциплинарных методов обучения иностранным языкам в вузах // Управление образованием: теория и практика. 2023. Т. 13. № 12-1. С. 19-26.

Буров В.А. Реализация игровых методов обучения иностранному языку студентов технического вуза с использованием открытых электронных ресурсов // Современные наукоемкие технологии. 2022. № 1. С. 121-127.

Лобузова Е.А., Афанасьева О.В. Игра как способ обучения иностранному языку // Вестник МИТУ–МАСИ. 2020. № 4. С. 65-70.

Луговая А.А. Использование игр в целях повышения мотивации обучения студентов иностранному языку в неязыковом вузе // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2019. № 4. С. 71-80.

Лупета А.А. Игровое обучение иностранному языку в проблемном поле современной лингводидактики // Молодежная наука: тенденции развития. 2020. № 3. С. 27-33.

Руслякова К.О. Подвижные игры на уроках английского языка на начальном и среднем этапе изучения // Colloquium Journal. 2019. № 8 (32). С. 39-40.

Смоловик О.В., Шобонова Л.Ю. Метод физического реагирования в обучении иностранному языку // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-1. С. 337-339.

Товсултанова С.В., Манцаева А.Н. Игра и ее роль в обучении иностранному языку // Основные проблемы современного языкознания: сборник научных трудов. 2021. С. 165-171.

Хамраходжаева С.И., Нарбекова З., Режапова Н. Использование разнообразных игр при обучении иностранному языку в университете // Общество и инновации. 2021. Т. 2. № 2. С. 543-548.

Шилова Н.В. Игра как средство повышения мотивации учащихся к изучению иностранного языка // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77-4. С. 341-344.

Bachtiar A., Amalia A.R. The effectiveness of physical sport games learning method on students' English ability // Advances in Social Science, Education and Humanities Research. 2019. Vol. 355. P. 297-300. DOI: https://doi.org/10.2991/pfeic-19.2019.68.

Fauziah N.Z., Yunita S. The use of movement games in learning English // English Education and Applied Linguistics Journal. 2024. Vol. 7. №. 1. P. 44-52.

Najim Q.N. The use of games as a vehicle for foreign language teaching // Zanco Journal of Humanity Sciences. 2024. Vol. 28. №. 5. P. 15-33. DOI: https://doi.org/10.21271/zjhs.28.5.15.

Szabó F., Kopinska M. Gamification in foreign language teaching // Hungarian Educational Research Journal. 2023. Vol. 13. №. 3. P. 418-428.

Usuluddin Z., Fikni Z., Husnu M., Nadia R. Kinesthetic learning strategies in speaking // Culturalistics. 2024. Vol. 8. №. 2. P. 54-62.

Van Duc N., Nam N.T., Bon B.N. Using educational games in EFL teaching //

International Journal of English Language Studies. 2024. Vol. 6. №. 2. P. 105-110.

Zhang S., Hasim Z. Gamification in EFL/ESL instruction // Frontiers in Psychology. 2023. Vol. 13. P. 1030790. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1030790.

References

Abdukadyrova, T.T. and Arsalieva, E.Kh. (2023), "Development and testing of interdisciplinary methods of teaching foreign languages in universities", *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*, 13(12-1), 19-26. (In Russian).

Burov, V.A. (2022), "Implementation of game-based methods in teaching a foreign language to technical university students using open electronic resources", *Sovremennye naukoemkie tehnologii*, 1, 121-127. (In Russian).

Lobuzova, E.A. and Afanas'eva, O.V. (2020), "Game as a method of teaching a foreign language", *Vestnik MITU–MASI*, 4, 65-70. (In Russian).

Lugovaja, A.A. (2019), "The use of games to increase students' motivation in learning a foreign language in a non-linguistic university", *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie*, 4, 71-80. (In Russian).

Lupeta, A.A. (2020), "Game-based foreign language teaching in the context of modern linguodidactics", *Molodezhnaya nauka: tendentsii razvitiya*, 3, 27-33. (In Russian).

Ruslyakova, K.O. (2019), "Mobile games at English lessons at the initial and intermediate stages of learning", *Colloquium Journal*, 8(32), 39-40. (In Russian).

Smolovik, O.V. and Shobonova, L.Yu. (2020), "Total physical response method in teaching a foreign language", *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 67-1, 337-339. (In Russian).

Tovsultanova, S.V. and Mantsaeva, A.N. (2021), "Game and its role in teaching a foreign language", *Osnovnye problemy sovremennogo yazykoznaniya: sbornik nauchnyh trudov*, 165-171. (In Russian).

Hamrakhodzhaeva, S.I., Narbekova, Z. and Rezhapova, N. (2021), "The use of various games in teaching a foreign language at university", *Obshhestvo i innovatsii*, 2(2), 543-548. (In Russian).

Shilova, N.V. (2022), "Game as a means of increasing students' motivation to learn a foreign language", *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 77-4, 341-344. (In Russian).

Bachtiar, A. and Amalia, A.R. (2019), "The effectiveness of physical sport games learning method on students' English ability", *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 355, 297-300. https://doi.org/10.2991/pfeic-19.2019.68. (In Indonesia).

Fauziah, N.Z. and Yunita, S. (2024), "The use of movement games in learning English", *English Education and Applied Linguistics Journal*, 7(1), 44-52. (In Indonesia).

Najim, Q.N. (2024), "The use of games as a vehicle for foreign language teaching", *Zanco Journal of Humanity Sciences*, 28(5), 15-33. https://doi.org/10.21271/zjhs.28.5.15. (In Iraq).

Szabó, F. and Kopinska, M. (2023), "Gamification in foreign language teaching", *Hungarian Educational Research Journal*, 13(3), 418-428. (In Hungary).

Usuluddin, Z., Fikni, Z., Husnu, M. and Nadia, R. (2024), "Kinesthetic learning strategies in speaking", *Culturalistics*, 8(2), 54-62. (In Indonesia).

Van Duc, N., Nam, N.T. and Bon, B.N. (2024), "Using educational games in EFL teaching", *International Journal of English Language Studies*, 6(2), 105-110. (In UK).

Zhang, S. and Hasim, Z. (2023), "Gamification in EFL/ESL instruction", *Frontiers in Psychology*, 13, 1030790. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1030790. (In Switzerland).

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

Данные авторов:
Аксамбаева Ассель Манатовна, аспирант 3 курса кафедры гуманитарных дисциплин, Московский инновационный университет.
Воронцова Екатерина Александровна, кандидат педагогических наук, Московский инновационный университет; доцент, заведующий сектором развития приоритетных

международных научно-технологических направлений, Российский научно-исследовательский университет экономики, политики и права.

About the authors:
Assel M. Axambayeva, 3rd year Postgraduate Student, Department of the Humanities, Moscow Innovative University.
Ekaterina A. Vorontsova, Candidate of Pedagogical Sciences, Moscow Innovative University; Associate Professor, Head of the Sector for the Development of Priority International Scientific and Technological Areas, Russian Research Institute of Economics, Politics and Law in Science and Technology.

Вклад авторов:
Аксамбаева А.М. выполнила теоретическое обоснование исследования, анализ научно-методической литературы, обобщение и обработку материалов, а также подготовку текста научной статьи.
Воронцова Е.А. осуществляла научное руководство и консультирование.
Authors' contribution:
Aksambayeva A.M. conducted the theoretical substantiation of the research, analysis of scientific and methodological literature, generalization and analytical processing of materials, and prepared the scientific article.
Vorontsova E.A. provided scientific supervision and consultation.

ПСИХОЛОГИЯ
PSYCHOLOGY

(cc) BY

Оригинальное исследование

УДК 37.015.3 **DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-4-0-9**

Илюхина А.С.

Функционально-ролевые позиции учителя в педагогической деятельности

Учебно-методический центр
ул. М. Жукова д. 6, г. Наро-Фоминск, Московская область,
143300, Россия
ascrumb@yandex.ru

*Статья поступила 30 сентября 2025; принята 17 марта 2026;
опубликована 30 марта 2026*

Аннотация. *Введение.* Современная педагогическая деятельность характеризуется многозадачностью и требует от учителя гибкого переключения между разнообразными профессиональными функциями. Существующие модели ролевых позиций зачастую не отражают всей сложности и ситуативной изменчивости работы педагога, а также не принимают во внимание специфику функциональной деятельности учителя. *Целью* данного исследования является теоретическое обоснование и эмпирическая проверка модели функционально-ролевых позиций учителя, отражающей дискретный характер его профессиональных действий. *Материалы и методы*. На основе синтеза структурных компонентов педагогической деятельности (Н.В. Кузьмина) и управленческих ролей (Т.Ю.Базаров) была разработана модель из семи функционально-ролевых позиций: эксперт, воспитатель, администратор, социотехник, методист, медиатор и онтолог. Для диагностики степени освоенности и дискретности восприятия этих позиций учителями была разработана и валидизирована оригинальная исследовательская методика «Функционально-ролевые позиции учителя на уроке» (α Кронбаха = 0,913). В исследовании приняли участие 89 учителей общеобразовательных школ. Обработка данных проводилась с использованием методов дескриптивной статистики и критерия Уилкоксона в программах SPSS и EQS. *Результаты* подтвердили гипотезу о дискретном восприятии учителями функционально-ролевых позиций. Выявлена четкая иерархия в их освоенности: наблюдается абсолютное доминирование позиции «Эксперт», тогда как позиция «Онтолог» оказалась наименее выраженной. Позиции «Воспитатель», «Администратор», «Социотехник» и «Медиатор», «Методист» образуют устойчивую промежуточную группу. Статистически значимые различия были установлены для большинства пар сравнений ($p \leq 0,05$). При этом отсутствие значимых различий между позициями «Воспитатель» и «Администратор» указывает на их возможную взаимодополняемость и

взаимозаменяемость в практической деятельности. *Заключение.* Исследование демонстрирует, что концепция функционально-ролевых позиций является релевантным инструментом для анализа сложноорганизованной деятельности учителя. Полученные данные подчеркивают доминирующую роль экспертной деятельности учителя и выявляют зоны для профессионального развития, в частности, необходимости усиления оценочно-рефлексивной деятельности («Онтолог»). Разработанный опросник может быть использован для диагностики и развития профессиональной компетентности педагогов.
Ключевые слова: функционально-ролевые позиции учителя; профессиональная деятельность учителя; педагогическая деятельность

Благодарность. Автор выражают благодарность КГУ им. К.Э. Циолковского, д.п.н., профессору, Горбачевой Е.И.

Информация для цитирования: Илюхина А.С. Функционально-ролевые позиции учителя в педагогической деятельности // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2026. Т.12. №1. С. 118-130. DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-1-0-9.

A.S. Ilyukhina

Teachers' functional and role-based positions in educational practice

Educational and Methodological Center,
6 Zhukov St., Naro-Fominsk, Moscow district, Russia, 143300, ascrumb@yandex.ru

Received on September 30, 2025; accepted on March 17, 2026;
published on March 30, 2026

Abstract. *Introduction* Modern teaching is characterized by multitasking and requires teachers to flexibly switch between a variety of professional functions. The existing models of role positions often do not reflect the complexity and situational variability of the teacher's work, and also do not take into account the specifics of teachers' functional activities. *The purpose* of this study is to theoretically substantiate and empirically verify the model of functional role positions of a teacher, reflecting the discrete nature of their professional actions. *Materials and methods.* Based on the synthesis of structural components of pedagogical activity (N.V. Kuzmina) and managerial roles (T.Y. Bazarov), a model of seven functional role positions was developed: expert, educator, administrator, sociotechnologist, methodologist, mediator and ontologist. To diagnose the degree of mastery and discreteness of perception of these positions by teachers, the original research methodology "Functional role positions of teachers in the classroom" (Cronbach's α = 0.913) was developed and validated. 89 teachers of secondary schools participated in the study. The data was processed using descriptive statistics methods and the Wilcoxon criterion in the SPSS and EQS programs. *Results***.** The results confirmed the hypothesis of discrete perception of functional role positions by teachers. A clear hierarchy in their mastery was revealed: there is an absolute dominance of the "Expert" position, while the "Ontologist" position turned out to be the least pronounced. The positions of "Educator", "Administrator", "Sociotechnician", "Mediator" and

"Methodologist" form a stable intermediate group. Statistically significant differences were found for most pairs of comparisons ($p<0.05$). At the same time, the absence of significant differences between the positions of "Educator" and "Administrator" indicates their possible interchangeability in practice. *Conclusions*. The study demonstrates that the concept of functional role positions is a relevant tool for analyzing the complexly organized activities of teachers. The data obtained emphasize the dominant role of the teacher's expert activity and identify areas for professional development, in particular, the need to strengthen evaluative and reflexive activity ("Ontology"). The developed questionnaire can be used to assess and develop teachers' professional competence.
Keywords: functional-role positions of the teacher; professional activity of the teacher; pedagogical activity

Acknowledgments. The author expresses her gratitude to K.E. Tsiolkovsky KSU, PhD, Professor, E.I. Gorbacheva.

Information for citation: Ilyukhina, A.S. (2026), "Teachers' functional and role-based positions in educational practice" *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 12 (1), 118-130, DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-1-0-9.

Введение (Introduction). В современном мире педагогическая деятельность представляет собой синтез интеллектуальной, организационной и эмоциональной работы (Vesely, et all, 2013). Многообразие функциональной деятельности включает не только формирование знаний, но и создание учебной среды, которая способствует развитию интеллектуального потенциала обучающихся.

Как известно, профессиональная деятельность учителя представляет собой сложную организованную систему, которая, по мнению Н.В. Кузьминой (Кузьмина, 1970), является совокупностью взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов. Осуществляя многомерную педагогическую деятельность, представляющую собой сочетание гностического, проектировочного, конструктивного, организаторского и коммуникативного компонентов (Кузьмина, 1970), учитель сталкивается с большим количеством разнообразных педагогических задач, решение которых требует реализации ряда функциональных действий, а также некоторых характерных способов поведения учителя.

В зависимости от возникающей задачи в процессе осуществления функциональных действий учитель занимает соответствующую роль. Типичные педагогические ролевые позиции определены И.А. Зимней, Л.Б. Ительсоном, А.К. Марковой, Ю.М. Гибадуллиной и др. Авторы выделяют такие позиции учителя как вдохновитель, друг, диктатор, советчик, проситель, информатор, диагност, самодиагност, методист, исследователь и др. С нашей точки зрения, указанные роли не отражают всей комплексности и многоаспектности содержания педагогической деятельности, а лишь называют возможные и, чаще всего, предпочтительные для педагога роли, не учитывая ситуативную сменяемость ролевой позиции.

Необходимо принимать во внимание, что учитель постоянно находится в условиях практической деятельности, анализа конкретных педагогических ситуаций, выбора их оптимального решения, рефлексии собственного поведения и выражения эмоционального отношения к решаемой ситуации и ее участникам (Гибадуллина, 2016). Для более глубокого анализа педагогической деятельности

необходимо учитывать специфику функционально-ролевой позиции (ФРП), которая позволит отразить изменчивость, ориентированность на обстоятельства и стихийность деятельности учителя (Hino, K., Funahashi, Y, 2022).

В данной статье будет рассмотрено понятие функционально-ролевая позиция учителя, а также особенности восприятия ФРП учителями в процессе педагогической деятельности.

Теоретическая основа (The theoretical basis). В настоящее время многозадачность определяется как постоянный атрибут деятельности учителя, предполагающий переключение между различными задачами и/или выполнение множества подзадач одновременно в течение ограниченного периода времени (Bi, Zhang, 2024). Их вариативность в рамках обязанностей учителя предусматривает смену видов деятельности, при которых четкие границы перехода размываются и воспринимаются учителями, как выполняемые одновременно (Brante, 2009), сопровождаясь высокой нагрузкой и напряженностью. В связи с этим актуальными становятся изучение многокомпонентности работы учителя.

Наиболее разработанной моделью педагогической деятельности считается модель А.К. Марковой (Маркова, 1993), ключевым концептом которой является профессиональная позиция учителя, определяемая личностью учителя.

Вслед за А.К. Марковой Л.М. Митина представляет труд учителя как многомерное пространство, которое включает личность учителя, педагогическую деятельность и педагогическое общение. Многокомпонентная деятельность учителя, обусловленная личностью педагога, связывается в узлы и иерархии, и образует, по мнению Л.М. Митиной, интегральные характеристики личности, которые детерминируют эффективность труда учителя и его профессиональное развитие (Митина, 2004).

Л.Б. Ительсон в структуру педагогической деятельности рассматривается позиции ролевого репертуара учителя и выделяет 6 основных позиций учителя в контексте взаимодействия с учениками, в которых отражаются возможные стратегии поведения учителя. К ним относятся информатор, друг, диктатор, советчик, проситель и вдохновитель.

Таким образом, работах А.К. Марковой Л.М. Митиной и Л.Б. Ительсона педагогическая деятельность предстаёт как сложное, многомерное явление, где ключевую роль играют личностные характеристики учителя. Однако при всей разработанности указанных моделей, они оставляют открытым вопрос о функциональном наполнении компонентов педагогической деятельности и их влиянии на профессиональную деятельность.

Исходя из того, что педагогическая деятельность – подвижное и изменчивое, а также ориентированное на обстоятельства явление, в рамках данного исследования под функционально-ролевой позицией мы будем понимать сфокусированную на задаче и адаптивно заменяемую форму активной деятельности учителя в педагогических ситуациях.

В зависимости от типа решаемых задач, учитель занимает ФРП, которая имеет свой уникальный операциональный состав. Каждая ФРП характеризуется определенным набором поведенческих проявлений, направленных на решение педагогической задачи.

Рассмотрим матрицу функционально-ролевых позиции учителя (табл. 1).

Таблица 1

Матрица функционально-ролевых позиций учителя

Table 1

The matrix of functional and role positions of the teacher

Функционально-ролевая позиция	Описание функционально-ролевой позиции	Поведенческие проявления функционально-ролевой позиции
воспитатель	активное взаимодействие и поддержка процесса становления и развития ребенка, созвучного с его внутренними смыслами, «поиск совместно с ребенком нравственных образцов, лучших образцов духовной культуры, культуры деятельности, выработка на этой основе собственных ценностей, норм и законов жизни»	развитие морально-нравственных качеств обучающихся, уважение и поддержка достоинства детей, сотрудничество с детьми в процессе обучения, построение обучения и воспитания с максимальной актуализацией механизмов формирования личности учащегося: мотивации, ценностей, корректировка нарушений моральных норм
эксперт	владение знаниями и опытом их применения в предметной области, формирование знаний в конкретной предметной области у обучающихся, демонстрация знаний и побуждение обучающихся к повышению компетентности к конкретной области научного знания, контроль соответствия формируемого знания в области изучаемой дисциплины	демонстрирование знаний в области изучаемой дисциплины, увлеченности предметом, создание условий для формирования предметных знаний у обучающихся, обеспечение усвоения содержания предмета, осуществление качественного контроля соответствия формируемого знания в предметной области
медиатор	реализация посреднической позиции между учеником и новым знанием, организация движения ученика к новому знанию, сонастройка на пути к предмету, организация групповой работы, содействие в достижении согласия между участниками группы и активизация их к выходу в совместную деятельность, улучшение социально-психологического климата	создание условий для эффективного функционирования психических процессов обучающихся в процессе обучения, достижения согласия и установления сотрудничества между учащимися, поддержание атмосферы эффективной корпоративной деятельности коллектива учащихся, поощрение их инициативы и самостоятельности
методист	формулировка цели, задачи, структуры урока, предполагаемых результатов урока, анализ учебной аудитории, оценка эффективности и	проектирование и реализация урочной деятельности, осуществление контроля эффективности и результативности

	востребованности материала урока, определение взаимосвязи и логики использования материала на уроке, организация структуры урока, подготовка визуальных материалов	реализации стратегии тактики и обучения
администратор	организация пространства коммуникации, учебная рассадка, отслеживание временных рамок и сроков выполнения заданий обучающимися, а также отслеживание нормы групповой работы	организация обучающихся, проявление разумной требовательности к установленным правилам и нормам взаимодействия, осуществление контроля за соблюдением норм общения в образовательном пространстве, а также соблюдения временных рамок образовательного процесса
социотехник	использование разнообразных практических методов для работы с группами и отдельными учащимися, организация наиболее эффективных способ взаимодействия и фокусировка на социальных процессах в группе,	создание условий для эффективного функционирования восприятия, мышления, памяти и качества формирования понятий, умений навыков, поддержание педагогического дискурса, включающего в себя равномерное распределение дидактического материала и его проработки и обсуждения, посредством использования различных техник
онтолог	оценка усвоения материала обучающимися – на основе анализа индивидуального и группового прогресса, а также полученных результатов; наблюдение и фиксация личностного развития	осуществление процесса оценивания, отслеживание индивидуальной и групповой динамики обучающихся, осуществление корректной обратной связи по результатам работы

В основе исследования лежит предположение о том, что педагогическая деятельность, несмотря на свою кажущуюся целостность, представляет собой последовательную смену качественно различных функциональных актов. Каждый акт направлен на достижение образовательной цели и требует от учителя реализации уникального операционального состава действий. Мы предполагаем, что в каждый конкретный момент времени, в зависимости от решаемой задачи, учитель занимает определенную функционально-ролевую позицию (ФРП). Ключевой характеристикой этого процесса является дискретность и осознанность: учитель способен определять эти позиции, отделять одну от другой и идентифицировать себя в каждой из них. Таким образом, центральная гипотеза исследования заключается в том, что ФРП представляют собой психологически различимые и осознаваемые учителем конструкты педагогической деятельности и их степень освоенности педагогом неодинакова.

Теоретическим инструментом данного исследования выступила «Модель управленческих ролей» Т.Ю. Базарова

(Базаров, 2025). Мы исходим из предположения о том, что педагогическая деятельность по своей сложности и функциональности сопоставима с управленческой, следовательно, инструментарий, разработанный для анализа последней, может быть применён к деятельности педагога. Модель Базарова позволяет рассматривать любую педагогическую деятельность через призму «деятельность–коммуникация», «функция–процесс», которые задают матрицу для выделения функционально-ролевых позиций. Используя данную матрицу, мы осуществили проекцию компонентов педагогической деятельности, выделенных Н.В. Кузьминой:

– Гностический компонент трансформируется в ФРП *эксперта.*

– Проектировочный и конструктивный компоненты в ФРП *методиста.*

– Коммуникативный компонент в ФРП *медиатора.*

– Организационный компонент разделяется на две ФРП *администратора* и *социотехника.*

– Воспитательный компонент, имплицитно присутствующий в работах Н.В. Кузьминой, но не выделенный ею структурно, мы эксплицировали в отдельную ФРП *воспитателя.*

– Оценочно-рефлексивная функция, требующая отдельного рассмотрения, была выделена нами в ФРП *онтолога*.

Следует отметить, что понятие «функционально-ролевая позиция» не следует отождествлять с понятием «ролевая позиция», используемое в литературе для определения системы ценностно-смысловых отношений учителя к социально-культурному окружению, а также стратегии взаимодействия педагога с субъектами образовательного процесса (Гибадуллина, 2016). В отличие от «ролевой позиции», которая означает систему отношений, «функционально-ролевая позиция» предполагает ситуативное нахождение в соответствующей функциональной позиции.

Материалы и методы (Methodology and methods). Для изучения степени присвоенности учителями ФРП и дискретности их восприятия в ходе нами была разработана исследовательская методика «Функционально-ролевые позиции учителя на уроке». Оригинальная версия опросника включает 22 утверждения. Утверждения сгруппированы в блоки. Первый и второй блок содержит по 6 пунктов (1 на каждую ФРП), третий блок 8 пунктов (по 1 утверждению на каждую ФРП, за исключением позиции социотехника, на которую приходится 2 пункта). При этом в пределах каждого блока респонденту необходимо выбрать 1 высказывание, которое соответствует его позиции больше всего по шкале 0 – абсолютно не согласен, 1 – не согласен, 2 – скорее не согласен, 3 – скорее согласен, 4 – согласен, 5 – абсолютно согласен.

Проверка содержательной валидности методики осуществлялась экспертами-психологами, практикующими педагогами и лингвистами. Они оценили качество вопросов с точки зрения ясности формулировки. С учетом мнений и правок экспертов была создана более точная версия опросника. Для оценки внутренней согласованности (надежности) шкал опросника был использован коэффициент α Кронбаха = 0,913. Этот показатель рассчитывался для всей выборки (n=89), причем для всех шкал α Кронбаха уменьшается при исключении любого пункта, что говорит о хорошей внутренней согласованности. По всем шкалам опросника получены приемлемые показатели внутренней согласованности (коэффициент α Кронбаха). Стандартная ошибка эксцесса по всем шкалам опросника Std.Err.Kurtosis =0,139. Стандартная ошибка асимметрии по всем шкалам опросника SE Skewness =0,276.

Выборка. В исследовании приняли участие 89 человек – учителя (85 женщин, 4

мужчин), городских и сельских средних общеобразовательных школ г. Москвы, Московской и Калужской области, г. Санкт-Петербурга, Свердловской области, Красноярского края, Карелии, Нижнего Новгорода и Нижегородской области, г. Новосибирска, Республики Коми, ХМАО-Югра, ДНР, Краснодарского края, Иркутской области, Пермского края, Северной Осетии в возрасте до 20 лет –1 чел (1%), 21-24 года – 12 чел (14%), 25-30 лет – 8 чел (9%), 31-40 лет- 15 чел (18%), 41-50 лет – 17 чел (22%), 51-60 – 17 чел (23%), свыше 60 лет – 19 чел (13%), преподающих различные предметные дисциплины: русский язык и литература, математика, иностранный язык, биология, физика, информатика, история, физическая культура, изобразительное искусство, технология и психология. Стаж участников исследования варьировался от 1 года до 42 лет.

Процедура. Исследование проводилось дистанционно с помощью Google-форм. После прохождения диагностической методики участникам исследования было направлено дополнительное соглашение об участии в этапе наблюдения, который предполагал предоставление развернутого конспекта урока с подробным описанием деятельности учителя и определением функционально-ролевой позиции, реализуемой в ходе выполнения функциональных действий. Собранные данные, обрабатывались в программе Microsoft Office Excel 2010, статистических пакетах SPSS и EQS for Windows.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Изучение степени освоенности ФРП учителями осуществлялась посредством дескриптивной статистики. Вначале были подсчитаны показатели описательной статистики по каждой ФРП. Эти данные с величинами согласованности пунктов и данными о нормальности распределения данных обобщены в табл. 2.

Таблица 2

Обобщенная дескриптивная статистика освоенности функционально-ролевых позиций

Table 2

Generalized descriptive statistics of mastery of functional role positions

	min	max	Me	SD	Асимметрия/ As		Эксцесс/ Kur		Альфа Кронбаха при удалении пункта	P-значения по тесту Колмогорова-Смирнова
					Статистика	SD	Статистика	SD		
воспитатель	2	5	4,12	0,847	-0,559	0,139	-0,612	0,276	0,907	0,000
эксперт	2	5	4,26	0,721	-0,708	0,139	0,140	0,276	0,907	0,000
медиатор	1	5	4,01	0,860	-0,733	0,139	0,495	0,276	0,913	0,000
методист	1	5	4,02	0,844	-0,557	0,139	0,007	0,276	0,909	0,000
администратор	1	5	4,09	0,858	-0,776	0,139	0,183	0,276	0,906	0,000
социотехник	2	5	4,08	0,797	-0,520	0,120	-0,476	0,240	0,908	0,000
онтолог	1	5	3,90	0,917	-0,479	0,139	-0,267	0,276	0,906	0,000

Полученные данные позволили определить степень освоенности функционально-ролевых позиций. Учителя уверенно идентифицируют себя как специалистов, обладающих глубокими предметными знаниями, и выделяют ФРП эксперта (Me=4,26) как ключевую. ФРП воспитателя (4,12) также оценивается как

важная в деятельности учителя. Высокий балл, указывающий на то, что учителя уделяют достаточно внимания организационной и дисциплинарной деятельностью, отмечается в ФРП администратора (4,09). Немного менее значимым представляется учителям работа по организации групповой и индивидуальной образовательной деятельности в ФРП социотехника (4,08). За ней в ранговом списке следуют по убывающей ФРП методиста (4,02) и медиатора (4,01). Интересно отметить, что позиция онтолога (3,91) определяется учителями как наименее освоенная.

Однако во всех ФРП наблюдается левосторонняя асимметрия, которая свидетельствует о том, что учителя оценивают все указанные позиции как важные в педагогической деятельности.

Стоит обратить внимание на то, что в ФРП онтолога (SD = 0,917), медиатора (SD = 0,860) и администратора (SD = 0,858) отмечается наибольший разброс оценок, что говорит о неравномерном освоении указанных позиций среди опрошенных. При этом высокая согласованность оценок наблюдается в ФРП эксперта (SD = 0,721) и социотехника (SD = 0,797).

Для проверки гипотезы о том, что учителя осознают функционально-ролевые позиции как психологически различимые конструкты с уникальным набором профессиональных действий, использовался критерий Уилкоксона для связанных выборок с последующим применением поправки Холма на множественные сравнения. Выбор непараметрического критерия Уилкоксона обусловлен: (1) связанным характером выборок (все семь позиций оценивались одними и теми же респондентами); (2) значимым отклонением распределения исследуемых переменных от нормального закона, подтвержденным критерием Колмогорова-Смирнова ($p<0,001$ для всех шкал); (3) порядковым уровнем измерения данных (шкала Лайкерта), для которого непараметрические методы являются предпочтительными. Результаты представлены в табл. 3.

Таблица 3

Статистически значимые различия между функционально-ролевыми позициями

Table 3

Statistically significant differences between functional and role positions

Сравнение	Z-статистика	p-значение	Скорректированное p-значение	Направление
эксперт vs воспитатель	-2,544	0,011	<0,025	эксперт > воспитатель
эксперт vs медиатор	-4,908	<0,001	<0,001	эксперт > медиатор
эксперт vs методист	-4,939	<0,001	<0,001	эксперт > методист
эксперт vs администратор	-3,150	0,002	0,001	эксперт > администратор

Сравнение	Z-статистика	p-значение	Скорректированное p-значение	Направление
эксперт vs социотехник	-3,359	0,001	0,008	эксперт > социотехник
эксперт vs онтолог	-6,239	<0,001	<0,001	эксперт > онтолог
воспитатель vs онтолог	-3,525	<0,001	<0,001	воспитатель> онтолог
администратор vs онтолог	-2,857	0,004	0,020	администратор> онтолог
социотехник vs онтолог	-2,960	0,003	0,018	социотехник > онтолог
медиатор vs онтолог	-1,962	0,050	0,050	медиатор > онтолог

Примечание «*» - различия значимы на уровне 0,05 (двухсторонняя проверка)
«**» – скорректированные p-значения рассчитаны с использованием последовательной поправки Холма для контроля семейной вероятности ошибки (FWER) при 10 сравнениях

Проведенный анализ не просто выявляет различие в функциональных действиях учителя, а позволяет выстроить четкую иерархическую структуру и специфику взаимодействий ролей относительно друг друга. В отличие от аналогичных исследований, полученные результаты данного исследования наглядно демонстрируют дискретность функциональных действий учителя и соответствующих им позиций (Stronh, 2022; Tengku F., Tengku A. et al., 2018). Следует отметить ФРП эксперта, которая занимает лидерскую позицию среди всех указанных ФРП. В данной ФРП учителя на высоком уровне осуществляют функциональную деятельность, направленную на демонстрацию экспертного знания в предметной области, что подтверждается работой, посвященной изучению профессионально-ориентированных предметных знаний (Loewenberg, Thams, Phelps,2008). Напротив, периферийное и подчиненное положение относительно других позиций отмечается в ФРП онтолога. Она наименее выражена в общей структуре профессиональной роли учителя, поскольку процесса оценивания является достаточно проблематичным (DeLuca et al., 2020) и, согласно исследованиям, фиксируется низкий уровень развития оценочных знаний и навыков у учителей для осуществления функциональных действий в данной ФРП (Agrati, Vinci, 2022).

Функционально-ролевые позиции «Воспитатель», «Администратор», «Социотехник» и «Медиатор» образуют группу, которая, с одной стороны, уступает «Эксперту», но с другой стабильно превосходит слабейшего «Онтолога». Такое

положение указывает на их устойчивый и важный статус в структуре деятельности (Mediadero, Luis, 2025; Stathopoulou, 2024; Coste, Cavalli, 2015), а также являются хорошо осознанными и реализуемыми в педагогической деятельности.

Интересно отметить отсутствие значимых различий внутри промежуточной группы позиций «Воспитатель» и «Администратор». Это позволяет предположить, что данные ФРП учителя могут рассматривать как смешанные и/или взаимозаменяемые. Однако роль администратора в большей степени направлена на соблюдение регламента образовательного процесса и прав обучающихся, в то время как позиция воспитателя направлена на формирование нравственных культурных ценностей обучающихся.

Качественный анализ конспектов уроков, направленный на выявление субъективного восприятия учителями собственных функционально-ролевых позиций, позволил определить иерархию их представленности. Анализ массива описанных педагогических действий показал, что наиболее точно учителя идентифицируют свою функциональную деятельность в позициях «эксперта» и «воспитателя» (данные роли были зафиксированы в 90% проанализированных единиц контекста, связанных с функциональной деятельностью учителя). Высокую степень значимости в определении ФРП сохраняют позиции «администратора» (87%) и «методиста» (73%). Далее, с некоторым отрывом, следуют ФРП «социотехника» (70%) и «медиатора» (65%), что может свидетельствовать о меньшей рефлексивной освоенности функциональных действий данных ФРП в повседневной практике или схожести и наложении некоторых функциональных действий. Данные результаты подтверждают основную гипотезу исследования о дискретном восприятии учителями ФРП.

Заключение (Conclusions). Проведенное исследование позволило проанализировать структуру и специфику профессиональной деятельности учителя сквозь призму функционально-ролевых позиций и сделать ряд выводов.

Педагогическая деятельность представлена как комплексная и многокомпонентная структура. Деятельность учителя представляет собой сложный комплекс четко разделяемых функционально-ролевых позиций эксперта, воспитателя, администратора, социотехника, методиста, медиатора и онтолога, каждая из которых обладает уникальным набором действий и поведенческих проявлений, направленных на решение разнообразных педагогических задач.

Выявлена иерархия в уровнях освоенности ФРП учителями. Анализ данных позволил описать строгую ранговую структуру, в которой статистически значимо доминирует ФРП эксперта, что говорит о преобладании предметного знания и его трансляции в структуре профессиональной деятельности учителя. Наименее выраженной оказалась ФРП онтолога, функциональная деятельность которой связана с оценкой индивидуального и группового прогресса и рефлексией результатов обучающихся. Низкая освоенность данной ФРП может указывать на недостаточный уровень «оценочной грамотности» учителей, в частности, на умение соотносить оценку успеваемости учащихся с динамикой обучения. Более того, прозрачность оценивания может стать слабым местом функциональной деятельности учителя, так ка она тесно связана с представлениями и личными убеждениями в отношении оценивания (Agrati, 2022).

Гипотеза о дискретном восприятии ФРП получила свое подтверждение, на что указывают статистически значимые различия между большинством пар позиций (по критерию Уилкоксона, а также с учетом качественного анализа). Данные результаты

также подтверждают теоретическую модель и валидность разработанного диагностического инструмента.

Определены и описаны взаимосвязи между отдельными ФРП. Особый интерес представляет отсутствие значимых различий между ФРП «Воспитатель» и «Администратор». Возможно, такой результат говорит о том, что учителя воспринимают их как взаимосвязанные и/или взаимодополняющие.

Разработан и апробирован валидный диагностический инструмент: опросник «Функционально-ролевые позиции учителя на уроке», который продемонстрировал высокую надежность (α Кронбаха = 0,913) и содержательную валидность. Это позволяет рекомендовать его для дальнейшего использования в исследованиях педагогической деятельности и диагностики профессионального развития учителей.

Исследование подтвердило возможность применения концепции функционально-ролевых позиций для анализа многозадачной работы учителя. Предложенная модель интегрирует структурный и функциональный подходы к педагогическому труду. Полученные данные не только описывают педагогическую деятельность, но и позволяет определить векторы профессионального развития учителей с позиции функциональной деятельности, а также совершенствования навыков гибкого переключения между ролевыми позициями в условиях многозадачности педагогической деятельности.

Список литературы

Базаров Т.Ю. Психология управления персоналом: учебник и практикум для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2025. 382 с.

Гибадуллина Ю. М. Развитие ролевой позиции будущего педагога в образовательном процессе вуза: автореферат дисс. ... канд. пед. наук. Омск. 2016. 23 с.

Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. Л.: ЛГУ. 1970. 114 с.

Маркова А.К. Психология труда учителя. М.: Просвещение. 1993. 192 с.

Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. М.: Издательский центр «Академия». 2004. 320 с.

Agrati L.S., Vinci V. Evaluative Knowledge and Skills of Students Teachers Within the Adapted Degree Courses // Frontiers in Education. 2022. Vol.7. P.1-14. DOI: 10.3389/feduc.2022.817963.

Bi Y., Xue B., Zhang M. Learning and Sharing: A Multitask Genetic Programming Approach to Image Feature Learning // IEEE Transactions on Evolutionary Computation. 2022. Vol. 26. №. 2. P. 218-232. DOI: 10.1109/TEVC.2021.3097043.

Brante G. Multitasking and Synchronous Work: Complexities in Teacher Work // Teaching and Teacher Education. 2009. №. 25. P. 430-436. DOI: 10.1016/j.tate.2008.09.015.

Coste D., Cavalli M. Education, Mobility, Otherness. The Mediation Functions of Schools. Council of Europe, Strasbourg. 2015. 68 p.

DeLuca C., Schneider Ch., Pozas M., Coombs, A.A. Cross-cultural Comparison of German and Canadian Student Teachers. Linking personality to teachers' literacy in classroom assessment: a cross-cultural study, Educational Research and Evaluation // Assessment in Education. 2020. Vol. 27. P.1-20. DOI: 10.1080/0969594X.2019.1703171.

Hino, K. and Funahashi, Y. Teachers' guidance of students' focus toward lesson objectives: how does a competent teacher make decisions in the key interactions? // ZDM Mathematics Education. 2020. Vol. 54. P. 343-357. DOI: 10.1007/s11858-022-01345-7.

Loewenberg Ball, Thames D. and Phelps, G. Content Knowledge for Teaching: What Makes It Special? What Makes It Special? // Journal of Teacher Education. 2008. Vol. 59 (5). P. 389-407. DOI: 10.1177/0022487108324554.

Mediadero Dory Jr., Luis G.-L. The effect of time management on teachers' administrative task in San Jose North District // International Journal of Research Studies in Education. 2025. Vol. 14. №11. P.1-12. DOI: 10.5861/ijrse.2025.25501.

Stathopoulou Maria and Gauci Mediation in teaching, learning and assessment (METLA) a teaching guide for language educators. Council of Europe, Strasbourg. 2024. 120 p.

Stronge J. Qualities of effective teachers. VA: Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria. 2002. 62 p.

Tengku F., Tengku A., Bush, T. and Nordin H., Framing the roles and responsibilities of

Excellent Teachers: Evidence from Malaysia // Teaching and Teacher Education. 2018. Vol. 73. P. 14-23. DOI: 10.13140/RG.2.2.31232.33289.

Vesely A.K., Saklofske D. H., Leschied A. D. W. Teachers-the vital resource: the contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being // Canadian Journal of School Psychology. 2013. Vol. 28. P. 71-89. DOI: 10.1177/0829573512468855.

References

Bazarov, T.Y. (2025), *Psikhologiya upravleniya personalom: uchebnik i praktikum dlya vuzov*, [Psychology of personnel management: textbook and practical course for universities], Yurait Publishing House, Moscow, Russia.

Gibadullina, Yu.M. (2016), "Development of the role position of the future teacher in the educational process of the university", Abstract of Ph.D. dissertation, Omsk, Russia.

Kuzmina, N.V. (1970), *Metody issledovaniya pedagogicheskoi deyatelnosti*, [Methods of research of pedagogical activity], LSU, Leningrad, USSR.

Markova, A.K. (1993), *Psikhologiya truda uchitelya* [The Psychology of Teacher's Work], Prosveshchenie, Moscow, Russia.

Mitina, L.M. (2004), *Psikhologiya truda i professionalnoye razvitiye uchitelya* [Psychology of Work and Professional Development of Teachers]. Akademia, Moscow, Russia.

Agrati, L.S. and Vinci V. (2022), "Evaluative Knowledge and Skills of Students Teachers Within the Adapted Degree Courses", *Frontiers in Education*, 7, 1-14. Italy. DOI: 10.3389/feduc.2022.817963. (In USA).

Bi, Y., Xue B. and Zhang M. (2022), "Learning and Sharing: A Multitask Genetic Programming Approach to Image Feature Learning", *IEEE Transactions on Evolutionary Computation*, 26 (2), 218-232. DOI:10.1109/TEVC.2021.3097043. (In USA).

Brante, G., (2009) "Multitasking and Synchronous Work: Complexities in Teacher Work", *Teaching and Teacher Education*, 25, 430-436. DOI: 10.1016/j.tate.2008.09.015. (In UK).

Coste, D. and Cavalli, M. (2015), Education, Mobility, Otherness. The Mediation Functions of Schools. Strasbourg: Council of Europe.

DeLuca, C., Schneider, Ch., Pozas, M. and Coombs, A. (2020), "Exploring the Structure and Foundations of Assessment Literacy: A Cross-cultural Comparison of German and Canadian Student Teachers. Linking personality to teachers' literacy in classroom assessment: a cross-cultural study", *Educational Research and Evaluation*, 26 (1-2), 53-74. DOI: 10.1080/13803611.2021.1902354. (In UK).

Hino, K. and Funahashi, Y. (2020), "Teachers' guidance of students' focus toward lesson objectives: how does a competent teacher make decisions in the key interactions?" *ZDM Mathematics Education*, 54, 343-357. (In Germany).

Loewenberg, Ball, D., Thames, M.H. and Phelps, G. (2008), "Content Knowledge for Teaching: What Makes It Special? What Makes It Special?", *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407. DOI: 10.1177/0022487108324554. (In USA).

Mediadero, Dory Jr. and Luis, G.-L. (2025), "The effect of time management on teachers' administrative task in San Jose North District", *International Journal of Research Studies in Education*, 14, 11, 1-12. DOI: 10.5861/ijrse.2025.25501. (In Indonasia).

Stathopoulou, Maria and Gauci H. (2024), *Mediation in teaching, learning and assessment (MELTA) a teaching guide for language educators*. Strasbourg: Council of Europe.

Stronge, J. (2002). *Qualities of effective teachers*. Alexandria, VA.: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tengku, F., Tengku A., Bush, T. and Nordin H. (2018), "Framing the roles and responsibilities of Excellent Teachers: Evidence from Malaysia", *Teaching and Teacher Education*. Vol. 73, 14-23. (In UK).

Vesely, A. K., Saklofske, D. H. and Leschied, A. D. W. (2013), "Teachers-the vital resource: the contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being", *Canadian Journal of School Psychology*, 28, 71-89. https://doi.org/10.1177/0829573512468855. (In Canada).

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:
Илюхина Анна Сергеевна, руководитель структурного подразделения методического обеспечения образовательной деятельности, Учебно-методический центр.
About the author:
Anna S. Ilyukhina, Head of the Organization Department of Teacher`s Methodological Support, Educational and Methodological Center.

(cc) BY

Оригинальное исследование

УДК 159.9.07

DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-4-0-10

Васькова Е.В.*, **Бакурова О.Н.**

Самореализация и самоактуализация студентов: исследование личностного роста и профессиональной зрелости

Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского
ул. Степана Разина, д. 26, г. Калуга, 248023, Россия
vasckova.katia@yandex.ru*

Статья поступила 19 января 2026; принята 17 марта 2026; опубликована 30 марта 2026

Аннотация. *Введение.* В условиях динамичных изменений современного общества и рынка труда особую актуальность приобретает исследование процессов личностного становления студентов как будущих специалистов. Самоактуализация и самореализация выступают ключевыми векторами этого развития, определяющими не только профессиональную зрелость, но и психологическое благополучие личности. *Цель работы* – изучение уровней и особенностей самоактуализации и самореализации у студентов 2-3 курсов вуза, а также выявление взаимосвязей между этими процессами и личностными характеристиками. Гипотезы исследования предполагали, что уровень самоактуализации окажется выше среднего благодаря доступности образовательных ресурсов, в то время как уровень самореализации – ниже среднего из-за инфантильности в расстановке приоритетов и неопределённости будущего. *Материалы и методы.* Эмпирическую базу исследования составили 194 студента 2-3 курсов Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. Диагностика проводилась с использованием психодиагностических методик: модифицированного варианта «Самоактуализационного теста» (САТ) и «Теста-суждений самореализации личности» С.И. Кудинова. Для обработки данных применялись методы описательной статистики и корреляционный анализ (коэффициент ранговой корреляции Ч. Спирмена). *Результаты* показали противоречивую картину. С одной стороны, у значительной части студентов выявлен высокий адаптивный или гармоничный уровень самореализации (55%), сопровождающийся ясным пониманием целей, энергичностью, оптимизмом и внутренним локусом контроля. Преобладающим типом является «личностная самореализация» (77%). С другой стороны, 37% респондентов демонстрируют иррациональный, инертный или инфантильный уровни, что указывает на трудности в самоопределении. Парадоксально, но при высоких показателях по отдельным шкалам самоактуализации (самоуважение, ценностная ориентация, контактность) общий уровень самоактуализации у 62% студентов оказался низким. Корреляционный анализ выявил значимые связи, например, отрицательную между синергией и осознанным целеполаганием, а также между уровнем самореализации и потребностью в социальных контактах. Ключевой зоной роста для большинства

студентов обозначена креативность, имеющая средний уровень развития. *Заключение.* Проведённое исследование подтверждает наличие у студентов существенного потенциала для личностного роста, который часто не реализуется в полной мере из-за внутренних и внешних барьеров. Выявленный дисбаланс между процессами самоактуализации и самореализации, а также слабая выраженность профессиональной и социальной самореализации подчёркивают необходимость целенаправленной психолого-педагогической работы в вузе. На основании результатов разработана и предложена для апробации тренинговая программа «Мастерская трансформации личности», нацеленная на комплексную поддержку студентов через арт- и театральные практики.
Ключевые слова: самореализация; самоактуализация; студенты; личностное развитие; мотивация; профессиональная деятельность; психоэмоциональное состояние

Информация для цитирования: Васькова Е.В., Бакурова О.Н. Самореализация и самоактуализация студентов: исследование личностного роста и профессиональной зрелости // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2026. Т.12. №1. С. 131-150. DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-1-0-10.

E.V. Vaskova*, **O.N. Bakurova**

Self-realization and self-actualization of students: a study of personal growth and professional maturity

K.E. Tsiolkovsky Kaluga State University,
26 Stepan Razin St., Kaluga, 248023, Russia
vasckova.katia@yandex.ru*

Received on January 19, 2026; accepted on March 17, 2026; published on March 30, 2026

Abstract. *Introduction.* In the context of dynamic changes in modern society and the labor market, the study of the processes of personal development of students as future specialists is of particular relevance. Self-actualization and self-realization are key vectors of this development, which determine not only professional maturity, but also the psychological well-being of an individual. *The purpose of the work.* This study aimed to examine the levels and characteristics of self-actualization and self-realization among students in their second or third year of higher education, and to identify the relationships between these processes and personal characteristics. The hypotheses of the study suggested that the level of self – actualization would be above average due to the availability of educational resources, while the level of self-realization would be below average due to infantile prioritization and uncertainty of the future. *Materials and methods.* The empirical base of the study consisted of 194 2-3-year students of K.E. Tsiolkovsky Kaluga State University. The diagnosis was carried out using psychodiagnostic techniques: a modified version of the “Self-actualization Test” (CAT) and the “Self-realization judgments Test” by S.I. Kudinov. Descriptive statistics and correlation analysis (Spearman’s rank correlation coefficient) were used to analyze the data. *The results.* The results showed a contradictory picture. On the one hand, a significant proportion of students have a high adaptive or harmonious level of self-

realization (55%), accompanied by a clear understanding of goals, energy, optimism and an internal locus of control. The predominant type is “personal self-realization” (77%). On the other hand, 37% of respondents demonstrate irrational, inert or infantile levels, which indicates difficulties in self-determination. Paradoxically, with high scores on individual scales of self-actualization (self-esteem, value orientation, contact), the overall level of self-actualization among 62% of students turned out to be low. Correlation analysis revealed significant links, for example, negative ones, between synergy and conscious goal setting, as well as between the level of self-realization and the need for social contacts. The key growth area for most students is creativity, which has an average level of development. *Conclusion*. The conducted research confirms that students have significant potential for personal growth, which is often not fully realized due to internal and external barriers. The revealed imbalance between the processes of self-actualization and self-realization, as well as the weak expression of professional and social self-realization, emphasize the need for purposeful psychological and pedagogical work at the university. Based on the results, the Personality Transformation Workshop Training Programme was developed and proposed for testing. It is aimed at providing comprehensive support to students through art and theatre practices.
Keywords: self-realization; self-actualization; students; personal development; motivation; professional activity; psycho-emotional state

Information for citation: Vaskova, E.V. and Bakurova, O.N. (2026), “Self-realization and self-actualization of students: a study of personal growth and professional maturity”, *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 12 (1), 131-150, DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-1-0-10.

Введение (Introduction). Самоопределение и самореализация являются важными ключевыми аспектами личностного роста студентов при обучении в вузе. Осознанная самоактуализации и своевременная самореализация являются приоритетными задачами развития конкурентоспособной личности в условиях современного общества, которые подразумевают быстроменяющиеся требования к профессиональным навыкам и личностным качествам (Кулагина, 2011). Самоактуализация – это путь раскрытия и реализации внутреннего потенциала, охватывающий не только карьерный рост, но и личностный рост, целеустремленность и способность к самовыражению (Говорина, Заривная, Диденко, 2022: 16-23; Maslow, 1967: 93-127; Tudor, Worrall, 2006).

Студенческий возраст является периодом бурного поиска себя, формирования собственных ценностей и определения жизненных целей (Баранова, 2014: 45-56; Козловская, 2022: 378-394; Ященко, 2006: 31-41). Это период, когда молодые люди пробуют понять свои стремления и размышляют о том, как применить свои таланты и умения в учебе и в выбранной профессии. Однако многие студенты сталкиваются с барьерами, такими как низкая самооценка, недостаток поддержки со стороны окружающих и внешние обстоятельства, которые могут мешать их самоактуализации (Зобнина, 2019: 98-102; Ланских, Гут, Сазонов, 2020: 159-165; Рудыхина, 2019: 540-548; Самаль, 2012: 150-154).

Необходимость изучения этих тем обусловливается не только индивидуальными предпочтениями студентов, но и потребностями общества в высококвалифицированных и психологически устойчивых специалистах. Таким образом, изучение базовых составляющих самоактуализации и самореализации студентов в вузе и их

формирование в условиях современного образования играют важную роль в становлении личности и подготовке выпускника к будущей профессиональной деятельности (Кулагина, 2011; Лимонова, 2018: 1-7; Пантелеева, 2019: 15-21).

Цель работы – изучение уровней и особенностей самоактуализации и самореализации у студентов 2-3 курсов вуза, а также выявление взаимосвязей между этими процессами и личностными характеристиками. В данной статье приводятся результаты психодиагностического констатирующего исследования, гипотезами которого выступили следующие предположения: 1) у студентов вуза уровень самоактуализации окажется выше среднего в связи с разносторонним развитием современной молодежи и доступностью дистанционной среды и формата обучения для самообразования мотивированной личности; 2) у студентов вуза уровень самореализации окажется ниже среднего с учетом достаточной инфантильности современной молодежи в расстановке приоритетов среди многочисленных возможностей окружающего мира, неопределенности будущего и больших ожиданий относительно самореализации в социуме.

Материалы и методы (Methodology and methods). Базой исследования выступил Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского (КГУ им. К.Э. Циолковского). Выборку составили 194 студента 2 и 3 курсов вуза. Среди характеристик выборки значимыми для исследования можно считать следующие:

– выборка репрезентативна по направлению подготовки студентов вуза – в исследовании приняли участие студенты разных институтов и направлений подготовки – Институт педагогики (40 чел.), Институт естествознания (27 чел.), Медицинский институт (1 чел.), Институт филологии и массмедиа (42 чел.), Инженерно-технологический институт (34 чел.), Институт психологии (3 чел.), Институт лингвистики и мировых языков (47 чел.);

– выборка репрезентативна по гендерному признаку, хотя процент девушке (85%) безусловно преобладает по отношению проценту юношей (15%), что объясняется в том числе и спецификой направлений подготовки;

– возрастной состав выборки определялся авторами исследования исходя из сензитивных периодов самореализации и самоактуализации молодежи (на младших курсах обучения в вузе студенты проходят адаптацию к новым условиям обучения и среды; на старших курсах, начиная с 4-го, студенты ориентированы уже на трудоустройство в конкретной профессии и вопросы саморазвития утрачивают на время свою актуальность).

В качестве психодиагностических инструментов применялись следующие методики:

– модифицированный вариант «Самоактуализационного теста» (САТ) (Алешина Ю.Е., Загика М.В. и Кроз М.В., 1987). Цель методики: определить ценностную ориентацию, гибкость поведения, сенситивность по отношению к себе, самоуважение и самопринятие и т.д. Тест включает в себя 126 вопросов-утверждений, среди которых, как пример, можно привести «Я верю в себя только тогда, когда чувствую, что могу справиться со всеми стоящими передо мной задачами», «Я верю в себя и тогда, когда чувствую, что не могу справиться со всеми стоящими передо мной задачами», «Я часто внутренне смущаюсь, когда мне говорят комплименты». По результатам теста планируется дифференцировать студентов по шкалам: «Поддержка», «Ценностная ориентация», «Сензитивность», «Познавательные потребности», «Представления о природе человека», «Агрессия», «Креативность», «Ориентация

во времени», «Синергия», «Контактность», «Самоуважение», «Гибкость поведения», «Самопринятие», «Спонтанность». Студенты могут продемонстрировать низкие/средние/высокие значения, которые определят уровень самоактуализации личности.

– тест-суждений самореализации личности (Кудинов, 2009). Цель методики: диагностировать общий уровень самореализации, а также различные ее виды: социальную, профессиональную и личностную. Тест включает в себя 102 вопроса, среди которых, как пример, можно привести «Цель Вашей самореализации – это развитие своих качеств, способностей», «Вам трудно определиться, в какой сфере Вы могли бы себя выразить и добиться успеха в чем-либо», «Вы всегда пытаетесь на полную катушку проявить себя всегда и везде». По результатам теста планируется дифференцировать студентов по шкалам: осмысленность целей, осведомленность целей, энергичность, аэнергичность, оптимистичность, пессимистичность, интернальность, экстернальность, социоцентрическая мотивация, эгоцентрическая мотивация, креативность, консервативность, конструктивность, деструктивность, социальный барьеры, личностные барьеры. Студенты могут продемонстрировать низкие/средние/высокие значения, которые определят уровень самореализации личности, рассчитывая его профиль.

Результаты исследования и их обсуждение (Research Results and Discussion). Приоритетной задачей любого вуза является всестороннее развитие личности студентов. В связи с этим опишем полученные данные (рис. 1), сделав первичный акцент на уровнях развития самореализации студентов как итогового результата обучения и саморазвития в вузе и готовности к будущей профессиональной деятельности.

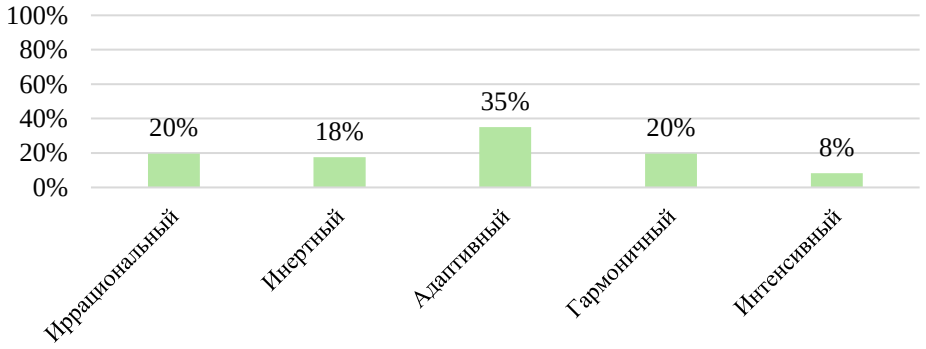


Рис. 1 Результаты исследования самореализации студентов 2-3 курсов вуза (методика «Тест-суждений самореализации личности»)
Fig. 1 Results of a study on self-actualization among second- and third-year university students (USING the Self-Actualization Judgment Test Methodology)

Согласно результатам изучения самореализации личности (методика Тест-суждений самореализации личности), представленным на рис. 1, наибольшая часть студентов 2-3 курсов вуза (35%) демонстрирует адаптивный уровень самореализации, что свидетельствует о хорошей способности к приспособлению и активной реализации себя в различных сферах жизни. По 20% студентов имеют иррациональный и гармоничный уровни: первые характеризуются непоследовательностью и не целенаправленностью в самореализации, тогда как вторые – высокой степенью внутренней гармонии и сбалансированным

развитием. Инертный уровень выявлен у 17% студентов, что указывает на низкую активность и пассивность в стремлении к самореализации. Наименьшая доля (8%) приходится на инфантильный уровень, при котором наблюдается зависимость от внешних обстоятельств и недостаток самостоятельности. Таким образом, большинство студентов обладают средним или высоким уровнем самореализации, однако значительная часть испытывает трудности в этом процессе.

Подробное изучение проявлений самореализации по отдельным шкалам методики (рис. 2) демонстрирует преимущественно благоприятный профиль студентов, но с некоторыми специфическими особенностями.

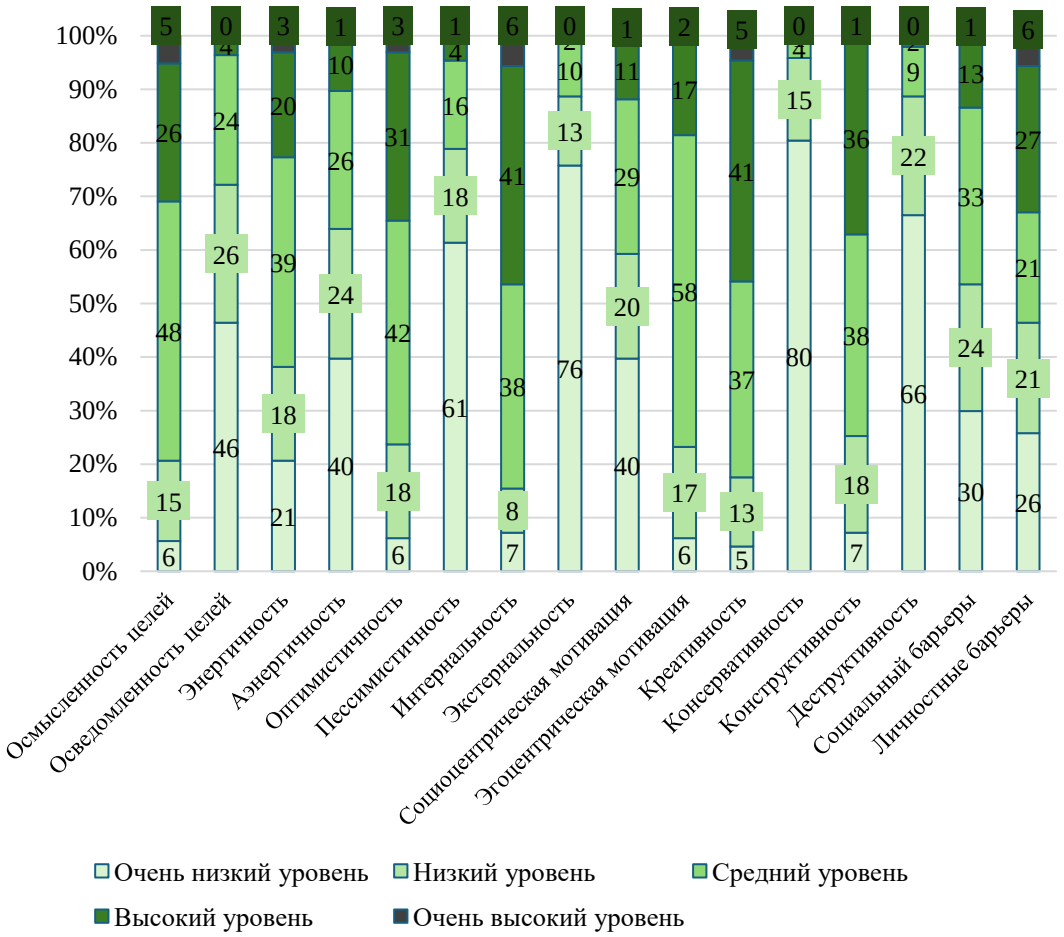


Рис. 2 Результаты изучения отдельных аспектов самореализации личности (по шкалам методики «Тест-суждений самореализации личности»), в %
Fig. 2 The results of the study of certain aspects of personal self-realization (according to the scales of the Test Judgments of Personal Self-Realization Methodology), %

Большинство испытуемых демонстрируют крепкую основу для самореализации, что выражается в среднем или высоком уровне осмысленности и осведомленности о своих целях и ценностях (около 70-75% по каждой шкале). Это говорит о том, что люди в целом хорошо понимают, чего они хотят достичь и почему это для них важно. Параллельно с этим, значительная часть респондентов обладает средним или высоким уровнем энергичности и оптимизма (66% и 71% соответственно), что обеспечивает необходимый ресурс для активных действий и позитивного настроя.

Эти позитивные внутренние ресурсы подкрепляются также высоким уровнем интернальности (более 70% имеют средний или высокий уровень), что свидетельствует о вере в собственный контроль над жизнью и ответственностью за свои результаты.

Эта благоприятная внутренняя картина дополняется низким или очень низким уровнем негативных факторов, препятствующих самореализации. Подавляющее большинство не склонно к аэнергичности (60% низкий/очень низкий), пессимистичности (79% низкий/очень низкий), экстернальности (84% низкий/очень низкий) и деструктивности (57% низкий/очень низкий). Это указывает на преобладание здорового эмоционального фона, внутренней опоры и конструктивного подхода в поведении.

В мотивационной сфере наблюдается интересная динамика. В то время как социоцентрическая мотивация самореализации (ориентация на вклад в общество) чаще всего выражена на среднем уровне (58%), эгоцентрическая мотивация (ориентация на личные достижения и успех) демонстрирует значительно более высокие показатели – более 45% испытуемых имеют высокий или очень высокий уровень. Это может указывать на сильный индивидуалистический драйв в стремлении к самореализации.

Относительно стиля взаимодействия с миром, большинство испытуемых (88%) демонстрируют конструктивность на среднем или высоком уровне, что способствует продуктивному решению проблем. Уровень консервативности распределен: более половины (56%) имеют низкий или очень низкий уровень, что предполагает открытость к новому, но значительная доля (36%) находится на среднем уровне, указывая на некоторую приверженность стабильности.

Что касается реагирования на препятствия, большинство студентов не видят серьезных преград на своем пути. Почти половина испытуемых оценивают социальные и личностные барьеры самореализации как низкие или очень низкие (47% и 48% соответственно). Однако примерно для трети эти барьеры остаются на среднем уровне, что может потребовать дополнительной работы по их преодолению.

Наиболее примечательным и потенциально критическим аспектом является креативность. Подавляющее большинство (80%) демонстрирует лишь средний уровень креативности, и практически полное отсутствие очень высоких показателей (0%) при всего 15% с высоким уровнем. Это может указывать на значительный потенциал для развития в этой области или на недостаток возможностей для творческого самовыражения, что в современном мире является важным компонентом полноценной самореализации.

В целом, большинство студентов 2-3 курсов вуза обладают достаточно высоким уровнем по ключевым шкалам самореализации: ясное понимание целей, энергия, оптимизм, внутренняя ответственность и низкий уровень воспринимаемых препятствий. При этом ярко выражена ориентация на личные достижения. Однако, ключевой зоной роста, способной обогатить и расширить горизонты самореализации, является развитие креативности, которая, судя по данным, пока остается на относительно невысоком уровне для большинства.

Дальнейшее изучение особенностей студентов 2-3 курсов по преобладающим видам самореализации показало (рис. 3), что в представленной выборке сильно выражена «личностная самореализация» (77%), то есть основное внимание молодёжь уделяет развитию собственных качеств, стремлению к внутреннему росту и достижению личных целей. «Профессиональной самореализации» отводится второе место с показателем 20%, что свидетельствует о частичном формировании профессиональных интересов и стремлений, однако данный вид самореализации пока находится в стадии становления.

Наименьшее значение наблюдается по виду «социальная самореализация» – всего 3% студентов демонстрируют недостаточную вовлечённость в общественную деятельность, низкий уровень социальной активности или интереса к взаимодействию в социальном контексте. Получается, что студенты в первую очередь ориентированы на личностное развитие, в меньшей степени – на профессиональную реализацию, и почти не проявляют активности в сфере социальной самореализации.

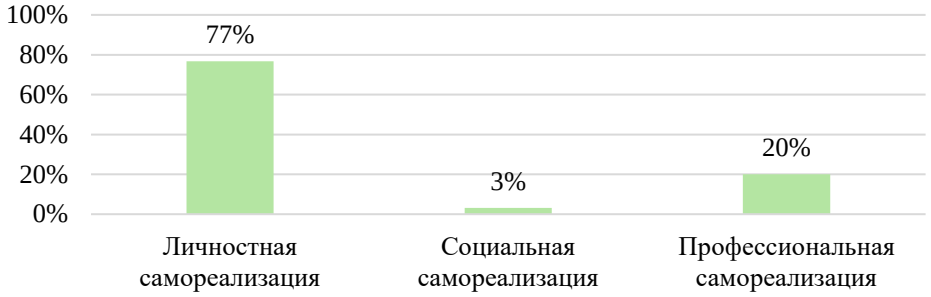


Рис. 3 Распределение студентов по видам самореализации личности (методика «Тест-суждений самореализации личности»)
Fig. 3 Distribution of students by types of self-realization of personality (Test Judgments of Self-Realization of Personality Methodology)

По итогам изучения самореализации личности оказалось, что большинство студентов 2-3 курсов демонстрируют адаптивный или гармоничный уровень самореализации, что указывает на наличие у них внутренней мотивации, целеустремлённости и способности к развитию в различных жизненных сферах. Однако около 37% студентов проявляют иррациональный, инертный или инфантильный уровни, что свидетельствует о затруднениях в самоопределении, низкой активности и зависимости от внешних обстоятельств. Полученные выводы частично подтверждают гипотезу нашего исследования и указывают на необходимость разработки, апробации и внедрения в образовательный процесс вуза обучающих и развивающих программ, повышающих вовлечённость молодёжи в профессиональное и социальное взаимодействие, а также обеспечивающих психолого-педагогическую поддержку студентам с низким уровнем самореализации.

Теперь перейдем к изучению самоактуализации у студентов 2-3 курсов с помощью методики Модифицированный вариант «Самоактуализационного теста» (САТ) (Алешина, Загика, Кроз, 1987). Самоактуализация – это процесс развития личности, предшествующий ее самореализации, поэтому представленные ниже результаты можно рассматривать как потенциальные возможности студентов для их осознанной самореализации.

Согласно полученным данным (рис. 4), большинство студентов 2-3 курсов вуза демонстрируют высокий уровень развития ключевых аспектов самоактуализации. Особенно ярко выражены такие характеристики, как самоуважение (74%), аутосимпатия (68%), ценностная ориентация (69%) и контактность (68%), что свидетельствует о сформированной положительной самооценке, принятии себя, наличии устойчивых жизненных ориентиров и открытости к взаимодействию с окружающими. Высокие показатели также наблюдаются по шкалам агрессии (71%) и креативности (61%), что может говорить как о стремлении студентов к защите личных границ, так и об их активности, инициативности и способности к творческому самовыражению.

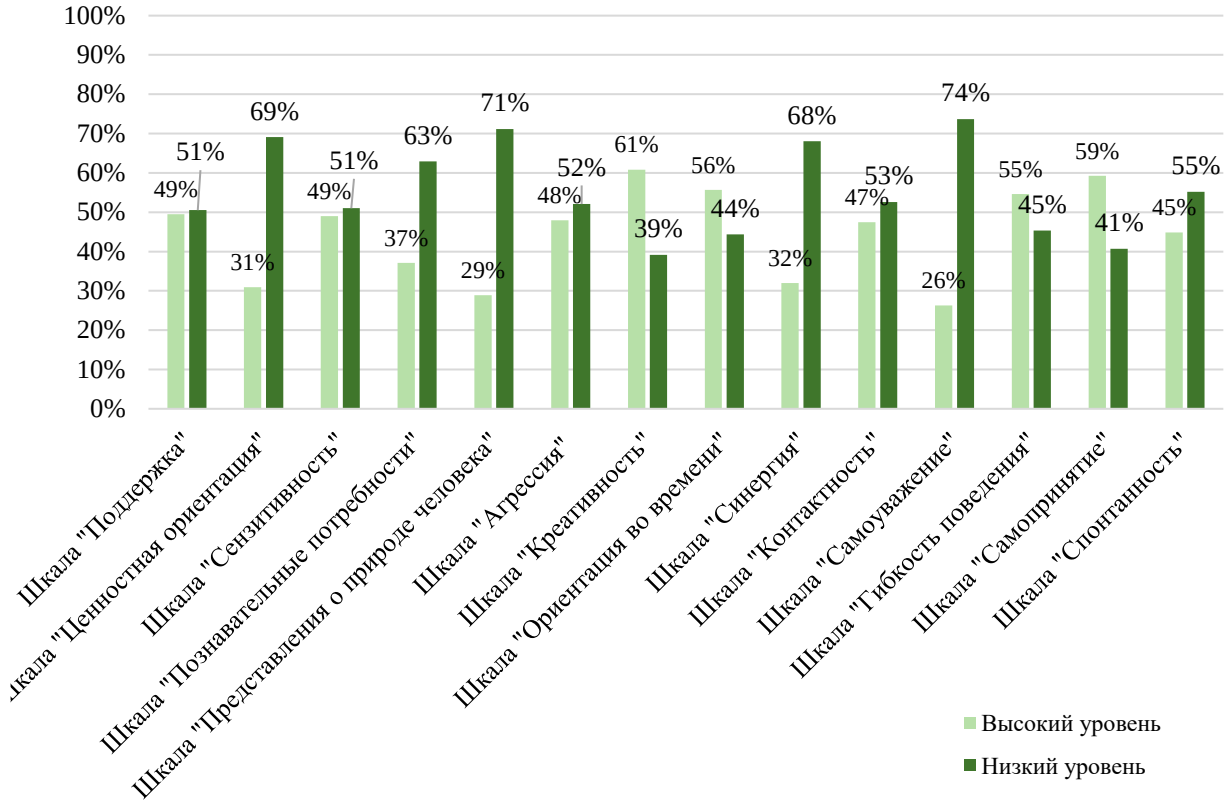


Рис. 4 Результаты изучения уровней самоактуализации студентов 2-3 курсов вуза по отдельным шкалам (методика «Самоактуализационный тест»)
Fig. 4 The results of studying the levels of self-actualization of 2-3-year university students on separate scales (Self-Actualization Test Methodology)

Достаточно выраженными, но более сбалансированными между высоким и средним уровнями являются показатели таких шкал, как «поддержка», «познавательная потребность», «гибкость поведения» и «спонтанность», что указывает на устойчивое стремление личности к развитию, способность к адаптации и умение действовать гибко в зависимости от ситуации.

В тоже время показатели по таким шкалам, как «ориентация во времени» (48% – высокий уровень), «экзистенциальность» (49%) и «синергия» (53%) менее выражены, что может свидетельствовать о недостаточной сформированности способности к планированию, переосмыслению жизненного опыта и интеграции противоположных жизненных явлений. Особое внимание обращает на себя низкий уровень по шкале «представления о природе человека» – только 29% студентов демонстрируют высокий уровень, тогда как 71% – средний, что может свидетельствовать о неопределённости в оценке человеческой природы и неустойчивости моральных ориентиров испытуемых.

Анализ данных методики «Самоактуализационный тест» (САТ) показывает, что студенты вуза в целом обладают средним потенциалом для самоактуализации, особенно в личностно-социальной сфере, однако нуждаются в поддержке для более глубокого осмысления философских и жизненных основ своего развития.

Данный вывод согласуется с расчетом общего уровня развития самоактуализации студентов (рис. 5). Большинство студентов 2-3 курсов вуза демонстрируют низкий уровень самоактуализации - таких студентов 62%. Это свидетельствует о том, что

значительная часть обучающихся испытывает трудности в реализации своего внутреннего потенциала, стремлении к личностному росту, раскрытию своих способностей и ценностей. В то же время высокий уровень самоактуализации зафиксирован лишь у 38% студентов, что указывает на наличие группы обучающихся, обладающих высокой степенью самопринятия, автономности, стремлением к личностному развитию и реализации жизненных целей.

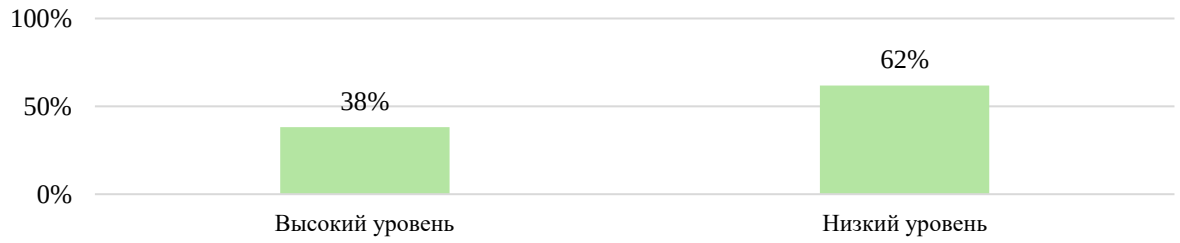


Рис. 5 Результаты изучения общего уровня самоактуализации студентов (методика «Самоактуализационный тест»)
Fig. 5 The results of studying the general level of self-actualization of students (Self-Actualization Test Methodology)

Таким образом, общий уровень самоактуализации среди студентов остаётся недостаточно высоким. Это может быть обусловлено как возрастными особенностями, так и дефицитом условий для внутреннего роста в образовательной среде. Полученные данные частично совпадают с выдвинутой ранее гипотезой и указывают на необходимость создания благоприятных психологических и педагогических условий, способствующих развитию самоактуализации студентов.

На следующем этапе исследования, который можно назвать «конструктивный этап», на основе анализа данных методик изучения уровней самореализации и самоактуализации испытуемых, мы сконструировали 4 личностных профиля студентов (табл. 1) и оценили представленность профилей в выборке исследования (рис. 6).

Таблица 1

Личностные профили студентов вуза по выраженности процессов «самоакутализация» и «самореализация»

Table 1

Personality profiles of university students based on the intensity of the processes of “self-actualization” and “self-realization”

Профиль студента	Уровень самоактуализации	Уровень самореализации
1 профиль	низкий	низкий
2 профиль	высокий	низкий
3 профиль	низкий	высокий
4 профиль	высокий	высокий

На рис. 6 наглядно видно, что среди студентов 2-3 курсов вуза наибольшее количество испытуемых (36%) относится к четвёртому профилю, представленному высоким уровнем как самоактуализации, так и самореализации личности. Это свидетельствует о наличии значительной доли студентов, стремящихся к личностному росту, самовыражению и успешной реализации своих целей в жизни и учебной деятельности. Задача вуза обеспечить саморазвитие студентов на данной группе испытуемых оказывается выполненной.

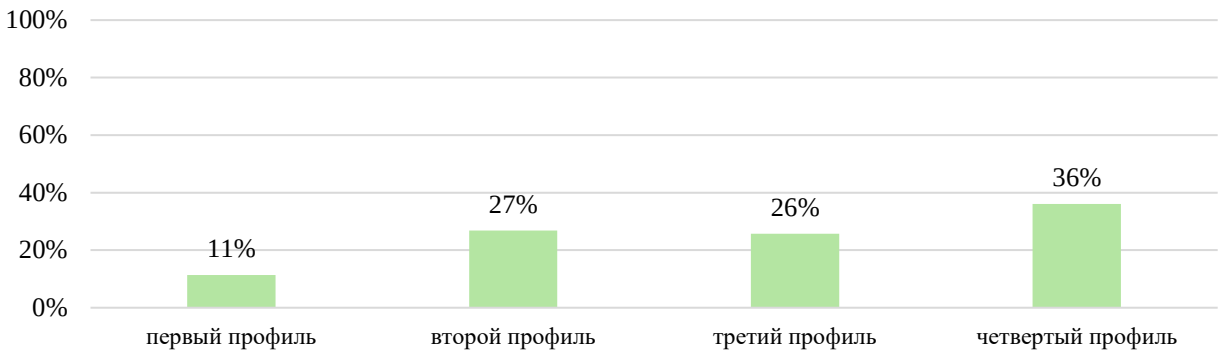


Рис. 6 Представленность личностных профилей студентов по выраженности процессов «самоактуализация» и «самореализация»
Fig. 6 Representation of students' personal profiles in terms of the severity of the processes of “self-actualization” and “self-realization”

Однако, большая часть студентов (64%) демонстрирует недостаточной уровень саморазвития личности. Такая ситуация наблюдается у студентов с выраженными вторым (27%) и третьим личностными профилями (26%), т.е. с выявленным дисбалансом между уровнями развития самоактуализации и самореализации. При высоком уровне самоактуализации и низком самореализации студент может иметь внутреннее стремление к развитию при отсутствии условий или ресурсов для практической реализации. Обратная ситуация: высокий уровень самореализации в сочетании с низким уровнем самоактуализации может указывать на внешне успешную деятельность при недостаточной внутренней удовлетворённости и мотивации. По итогам проведенного анализа наименее представлен в выборке – первый личностный профиль, представленный лишь у 11% студентов и характеризующийся низким уровнем как самоактуализации, так и самореализации. Это может свидетельствовать о трудностях в личностном развитии, отсутствии мотивации и осознанных целей в жизни и учебе. Данная группа испытуемых представляет собой серьезную «группу риска» для саморазвития личности.

Таким образом, несмотря на позитивные тенденции в группе с высокими уровнями развития самоактуализации и самореализации, почти две трети студентов испытывают сложности в одном или обоих процессах саморазвития личности (64%). В то же время по результатам исследования обнаружен потенциал для личностного роста у значительной части студентов 2-3 курсов КГУ им. К.Э. Циолковского, что указывает на востребованность в образовательной среде условий для психолого-педагогической поддержки саморазвития студентов и их полноценной самореализации.

Анализ результатов методики «Самоактуализационный тест» Алешина Ю.Е. позволяет наметить ключевой аспект в психолого-педагогическом сопровождении студентов психологами в образовательной среде: установлено, что несмотря на высокие показатели по таким шкалам, как самоуважение, аутосимпатия и ценностная ориентация, *общий уровень самоактуализации* остаётся преимущественно низким (62% студентов). Это указывает на несформированность внутренней готовности к личностному росту у значительной части молодёжи.

Результаты диагностики по методике «Тест-суждений самореализации личности» С.И. Кудинова позволяют дополнить данную позицию следующими аспектами, отвечающими за самореализацию личности:

1) у большинства студентов наблюдаются высокие и средние уровни по отдельным шкалам самореализации, что свидетельствует о наличии уверенности в своих силах и готовности к личностному и профессиональному росту. Однако треть студентов демонстрирует низкий уровень развития самореализации, что может указывать на недостаточную сформированность внутренней мотивации, страх перед неудачами или зависимость от внешних факторов. Это подчеркивает необходимость внедрения программ сопровождения студентов в вузе, направленных на развитие устойчивости и целеустремленности и повышения их уровня самореализации;

2) отмечены сложности в сферах внешнего локуса контроля, пессимизма и социальных барьеров. Низкие значения по этим сферам самореализации свидетельствуют о том, что студенты могут испытывать чувство зависимости от внешних факторов и мнения окружающих, что препятствует их активному вовлечению в общественную жизнь. Пессимистическая установка, в свою очередь, может негативно влиять на их уверенность в себе и стремление к достижению целей. Это подтверждает важность поддержки со стороны образовательных учреждений, направленной на укрепление внутреннего контроля и оптимистичного взгляда на будущее;

3) «личностная самореализация» является наиболее выраженной у студентов 2-3 курсов. Это может говорить о том, что в этот период студенты активно ищут своё «я» и осмысляют свою роль в обществе. Связано, может быть, с переходом от школьной жизни к более самостоятельному обучению и выбору профессионального пути. Стоит отметить, что профессиональная и социальная самореализация представлены значительно слабее. В свою очередь может свидетельствовать о том, что студенты могут уделять больше времени саморазвитию и личностным вопросам, чем карьерным и социальным. Это может быть, как положительным аспектом (студенты становятся более самосознательными), так и отрицательным (недостаточное внимание к профессиональной активности может негативно сказаться на будущих карьерных перспективах);

4) уровень креативности у студентов находится на среднем уровне. Однако, несмотря на наличие этого потенциала, отмечается его недостаточная реализация в академической, социальной или личной жизни. Иными словами, значительный творческий ресурс остается невостребованным. Этот факт открывает перспективное направление для развития: активизация и целенаправленное использование имеющегося креативного потенциала может служить мощным катализатором для повышения уровня самоактуализации и самореализации студентов, предлагая им новые пути для выражения себя и достижения личностного роста.

Таким образом, проведенное психологическое исследование выявило определенные противоречия: при наличии у части студентов высоких личностных ресурсов, значительная доля молодёжи сталкивается с внутренними и внешними барьерами, ограничивающими их полноценное развитие. Самым оптимальным способом психолого-педагогического сопровождения в развитии уровней самоактуализации и самореализации студентов является использование арт-терапевтических техник в программе психологического тренинга.

На завершающем этапе работы был проведен корреляционный анализ данных (табл. 2), с помощью которого удалось выявить ряд взаимосвязей между отдельными особенностями самореализации и самоактуализации у студентов 2-3 курсов вуза.

Таблица 2

Обнаружение взаимосвязей между отдельными шкалами самореализации и самоактуализации у студентов вуза, n=194 (расчет коэффициента ранговой корреляции Ч. Спирмена)

Table 2

Finding correlations between individual scales of self-realization and self-actualization among university students, n=194 (calculation of Spearman's rank correlation coefficient)

№	Шкалы для сравнения (самоактуализация) самореализация)	Значение коэф-та, rs
1.	*Шкала «Синергия» и Осведомленность целей ценностей*	-0,163*
2.	*Шкала «Контактность» и Осведомленность целей ценностей*	0,145*
3.	*Шкала «Познавательные потребности» и Аэнергичность (динамический компонент)*	-0,142*
4.	*Шкала «Самоуважение» и Аэнергичность (динамический компонент)*	0,146*
5.	*Шкала «Ценностная ориентация» и Пессимистичность (эмоциональный компонент)*	0,162*
6.	*Шкала «Самоуважение» и Пессимистичность (эмоциональный компонент)*	0,223*
7.	*Уровень самоактуализации и Пессимистичность (эмоциональный компонент)*	0,152*
8.	*«Шкала «Поддержка» и Интернальность*	-0,142*
9.	*Шкала «Ценностная ориентация» и Экстернальность (организационный компонент)*	0,180*
10.	*Шкала «Контактность» и Экстернальность (организационный компонент)*	0,203*
11.	*Шкала «Синергия» и Эгоцентрическая мотивация самореализации*	-0,189*
12.	*Шкала «Самоуважение» и Эгоцентрическая мотивация самореализации*	0,144*
13.	*Шкала «Сензитивность» и Консервативность*	0,149*
14.	*Шкала «Контактность» и Тип самореализации*	-0,180*
15.	*Шкала «Контактность» и Уровень самореализации*	-0,141*
16.	*Шкала «Самоуважение» и Уровень самореализации*	-0,146*
17.	*Шкала «Самопринятие» и Уровень самореализации*	-0,147*

* – приведенные различия достоверны на уровне значимости $p \leq 0,05$.

На основе проведенного исследования сформированности отдельных проявлений самоактуализации и самореализации студентов 2-3 курсов вуза можно выделить несколько ключевых выводов, которые подчеркивают значимость данной темы и выявляют потенциальные возможности для психолого-педагогического сопровождения студентов в условиях обучения в вузе.

1) Анализ полученных данных показывает, что приоритетной сферой для большинства респондентов выступает индивидуальное самосовершенствование, тогда как карьерные достижения и социальное участие имеют для них вторичное значение. Дефицит общественной реализации зачастую свидетельствует о недостаточном развитии коммуникативных компетенций и навыков кооперации. В современных условиях подобные пробелы становятся серьезным препятствием, поскольку коллективное взаимодействие и

сетевые связи признаны фундаментальными факторами профессионального продвижения.

2) В ходе исследования были идентифицированы специфические барьеры, лимитирующие процесс самоосуществления обучающихся. Несмотря на выраженную осмысленность жизненных ориентиров и позитивный настрой, многие участники сталкиваются с внутренними и внешними детерминантами, препятствующими их гармоничному росту. Подобный диссонанс провоцирует снижение индекса жизненной удовлетворенности и кумуляцию стресса, что негативно деформирует психоэмоциональный фон и самовосприятие личности. Проблемы с самооценкой особенно характерны для студентов с высокими амбициями в области самореализации; игнорирование данных деструктивных тенденций чревато развитием прокрастинации, утратой мотивации и возникновением невротических расстройств.

3) Существенным аспектом работы является выявленная взаимосвязь между процессами целеполагания и феноменом «потока». Обнаруженная отрицательная корреляция между жесткостью планирования и способностью к глубокой концентрации на деятельности указывает на то, что избыточная детализация целей подавляет спонтанную вовлеченность в процесс. Данная особенность затрудняет адаптацию специалиста в динамичной профессиональной среде, где определяющее значение имеют когнитивная гибкость и умение действовать в состоянии потоковой активности.

4) Наконец, необходимо акцентировать внимание на стремлении субъектов к формированию содержательных межличностных связей. Личности с высоким уровнем самореализации демонстрируют склонность к избирательному построению качественного круга общения, в то время как индивиды с экстернальным локусом контроля чаще ориентированы на поддержание множественных, но поверхностных контактов. Такой тип социального взаимодействия препятствует созданию устойчивой системы взаимной поддержки, что усиливает ощущение социальной изоляции и негативно сказывается на общем психологическом благополучии студентов.

На основании приведенных тезисов становится очевидным, что существует настоятельная необходимость в комплексном подходе к поддержке студентов в их стремлениях к самореализации и самоактуализации. Это требует внедрения специализированных программ психолого-педагогического сопровождения студентов, обеспечивающих развитие личностных и социальных навыков. При ее прохождении важно обеспечить психологическую поддержку студентов, направленную на повышение их самооценки и уровня стрессоустойчивости.

В рамках диссертационного исследования нами разработана и в настоящий момент проходит апробацию тренинговая программа «Мастерская трансформации личности: арт- и театральные практики самоактуализации и самореализации», тематическое планирование которой представлено в табл. 3.

Цель программы: раскрытие потенциала самоактуализации самореализации студентов 2 и 3 курсов посредством арт-терапевтических техник с применением театральных этюдов. По итогам апробации программы планировалась оценка результативности представленных тренинговых занятий и оформление полученных результатов в дальнейших научных публикациях. Для понимания структуры тренинговых занятий в табл. 4 приведем краткий план одного из занятий.

Таблица 3

Тематическое планирование тренинговой программы «Мастерская трансформации личности: арт- и театральные практики самоактуализации и самореализации»

Table 3

Thematic planning of the training program "Personality Transformation Workshop: art and theater practices of self-actualization and self-realization"

№ п/п	Тема занятия	Цель занятия	Кол-во часов
1	Путешествие с «внешним» и «внутренним» чемоданом: мои ценности и личные качества	осознание студентами своих ключевых ценностей, текущей удовлетворенности жизнью и эмоциональных состояний; снижение тревожности и развитие позитивного мышления	2
2	Путь к самопринятию: мои сильные стороны и трансформация негативных мыслей	развитие «чувства партнера», внимания, навыков невербальной коммуникации и импровизационных навыков; развитие спонтанности и креативности	2
3	Путешествие внутрь себя: осознание границ и потребностей	оптимизация навыков осознания и удовлетворения индивидуальных потребностей; формирование приемов и способов ассертивного поведения; умения устанавливать и поддерживать личные границы	2
4	Магнит успеха: визуализация целей и гибкость их достижения	оптимизация процессов целеполагания и планирования у студентов посредством формирования устойчивой визуализации позитивного будущего и стимулирования внутренней мотивации к самореализации	2
5	Сияние талантов: путешествие к самой лучшей версии себя	идентификация и осознание своих сильных сторон и талантов; развитие уверенности в себе и своих способностях; поиск способов реализации сильных сторон для достижения личных и профессиональных целей	2
6	Занавес открытий: арт-театральные этюды для моей самоактуализации	развитие способности к созданию убедительного образа в различных условиях, умения взаимодействовать с реквизитом и партнерами без слов, а также развитие импровизационных навыков	2
7	Творить и ошибаться: искусство быть собой	развитие устойчивости к неудачам и укрепление мотивации достижения целей у студентов через когнитивную перестройку и экспрессивные арт-терапевтические техники	2
8	Импровизация целей: от этюда к уверенности в себе	активизация ресурсов и укрепление уверенности студентов через планирование, визуализацию и групповую поддержку	2

9	От плана к презентации: сцена успеха и групповая поддержка	оптимизация формирования плана самореализации – шаги, ресурсы, визуализация успеха и публичная презентация проекта	2
10	Поток импровизации: гибкость и уверенность в сцене жизни	развитие гибкости и адаптивности через арт- и театральные этюды для применения опыта в жизни	2
11	Мой Маяк: сцена вдохновения и самореализации (1)	осознание и выражение источников вдохновения через метафорические этюды; развитие рефлексии, эмпатии и взаимопонимания	2
12	Мой Маяк: сцена вдохновения и самореализации (2)	осознание и выражение источников вдохновения через метафорические этюды; развитие рефлексии, эмпатии и взаимопонимания	2
ИТОГО			**24 часа**

Таблица 4

Краткий план занятия 2 тренинга «Путь к самопринятию: мои сильные стороны и трансформация негативных мыслей»

Table 4

Brief outline of Session 2 of the Training Program “The Path to Self-Acceptance: My Strengths and Transforming Negative Thoughts”

Название упражнений	**Цель упражнения (аспект направленности изменений)**
ФОРМУЛИРОВКА ОЖИДАНИЙ ОТ ЗАНЯТИЯ	
УСТАНОВЛЕНИЕ КОНТАКТА МЕЖДУ УЧАСТНИКАМИ	
Упражнение 1. «Диалог одним словом»	Цель: развитие импровизационных навыков, невербальной коммуникации, умения выражать эмоции через интонацию. Направленность: эмоциональная, поведенческая.
Упражнение 2. «Зеркало»	Цель: развитие эмпатических способностей и навыков распознавания невербальных сигналов коммуникации посредством имитации и отражения эмоциональных проявлений другого индивида Направленность: эмоциональная, поведенческая.
ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ ЗАНЯТИЯ	
Упражнение 3. «Преобразование негативных мыслей»	Цель: реструктуризация дезадаптивных когнитивных схем посредством идентификации, анализа и трансформации негативных мыслей о себе в более позитивные и реалистичные утверждения Направленность: когнитивная.
Упражнение 4. «Броуновское упражнение»	Цель: освоение сценического пространства, развитие чувства направления и общего ритма. Направленность: поведенческая.
Упражнение 5. «Синхронность пальцев»	Цель: научиться чувствовать и угадывать действия партнера без слов, развивая интуицию и невербальную коммуникацию. Направленность: поведенческая.
Упражнение 6.	Цель: развитие чувства группы, внимания, умения "читать" состояние других участников, синхронизация.

«Счёт без сговора»	Направленность: поведенческая.
Упражнение 7. «Список сильных сторон»	Цель: повышение уровня самооценки и уверенности в себе посредством структурированного выявления и фиксации позитивных качеств и компетенций Направленность: когнитивная, эмоциональная.
ЗАКРЕПЛЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТА ВЫПОЛНЕНИЕ ТЕАТРАЛЬНОГО УПРАЖНЕНИЯ	
Упражнение 8. «Статуя»	Цель: раскрытие потенциала и расширение представлений о себе посредством визуализации сильных сторон и возможностей через призму восприятия другого индивида Направленность: эмоциональная, поведенческая.
ДОМАШНЕЕ ЗАДАНИЕ	
Упражнение «Письмо самому себе»	Цель: интеграция детских переживаний и повышение уровня самопринятия посредством письменной коммуникации с собой в детском или подростковом возрасте, наполненной поддержкой и пониманием Направленность: когнитивная, эмоциональная.

Заключение (Conclusions). Проведённое исследование уровней самоактуализации и самореализации студентов 2-3 курсов выявило комплексную и неоднозначную картину их личностного развития. С одной стороны, подтверждается наличие у современной студенческой молодёжи мощного личностного ресурса: большинство респондентов демонстрируют ясное понимание своих целей и ценностей, высокий уровень энергичности, оптимизма и внутренней ответственности за свою жизнь. С другой стороны, обнаруженные противоречия носят системный характер. Парадоксальное сочетание высоких показателей по ключевым шкалам самоактуализации (самоуважение, аутосимпатия) с преобладающим низким общим её уровнем у 62% студентов указывает на глубинный разрыв между осознанием своих качеств и реальной готовностью к постоянному личностному росту. Более того, выявленный дисбаланс в профилях развития (64% студентов имеют дисгармонию между самоактуализацией и самореализацией) свидетельствует о том, что внутренние стремления часто не находят адекватного выхода в практической деятельности, либо внешняя успешность не подкрепляется внутренней удовлетворённостью.

Недостаточное развитие самоактуализации и самореализации у студентов вузов имеет серьёзные многогранные последствия. На индивидуальном уровне это ограничивает раскрытие личностного и творческого потенциала, способствует росту прокрастинации, снижению мотивации и ухудшению психоэмоционального состояния, что в перспективе чревато риском эмоционального выгорания и невротических расстройств. В профессиональном контексте данный дефицит напрямую снижает будущую конкурентоспособность выпускников, которые могут оказаться неготовыми к требованиям динамичного рынка труда, где ценятся не только знания, но и когнитивная гибкость, креативность, способность к самоорганизации и построению глубоких профессиональных отношений. Слабая выраженность социальной самореализации (всего 3% студентов) также представляет угрозу, так как ограничивает формирование критически важных навыков кооперации, сетевого взаимодействия и социальной ответственности.

Учитывая многогранность и сложность выявленной проблемы, очевидна острая необходимость в системной, а не фрагментарной, психолого-педагогической поддержке в университетской среде. Традиционные образовательные модели, сфокусированные преимущественно на передаче знаний, недостаточны для решения задач личностного становления. Требуется интеграция в учебный процесс специализированных программ сопровождения, направленных на преодоление разрыва между осознанием и действием через развитие навыков целеполагания, планирования и рефлексии; стимулирование креативности как ключевого ресурса для адаптации и инновационной деятельности; формирование здоровой самооценки и стрессоустойчивости для противостояния внешнему давлению и неудачам; развитие навыков конструктивного социального взаимодействия и построения глубоких, поддерживающих отношений, что противодействует социальной изоляции и создание условий для гармонизации процессов самоактуализации (внутренний рост) и самореализации (внешние достижения).

Предложенная в исследовании тренинговая программа «Мастерская трансформации личности», основанная на арт- и театральных практиках, представляет собой один из возможных эффективных инструментов такой работы, так как позволяет задействовать эмоциональную, когнитивную и поведенческую сферы личности в безопасной и творческой обстановке. Системное внедрение подобных инициатив позволит вузам выполнить свою миссию не только как образовательных, но и как развивающих институтов, способных подготовить гармоничных, психологически устойчивых, уверенных в себе и социально ответственных специалистов, готовых к полноценной самореализации и успешной адаптации в современном обществе.

Список литературы

Баранова Т.А. Показатели самоактуализации у студентов высшего учебного заведения с разной профессиональной направленностью // Вопросы методики преподавания в вузе. 2014. № 3 (17). С. 45-56. URL: https: // hum.spbstu.ru/userfiles/files/pdf/Voprosy_Metodiki_3(17)2014.pdf (дата обращения: 20.12.2025).

Говорина А.В., Заривная Е.А., Диденко П.И. Самоактуализация и субъективное благополучие у студентов-психологов // International Journal of Medicine and Psychology. 2022. Т. 5. № 6. С. 16-23.

Зобнина Т.В. Исследование взаимосвязи стремления к самоактуализации и способности к самоуправлению у студентов университета // Вестник Костромского государственного университета. 2019. № 1. С. 98-102. URL: https://vestnik-pip.kosgos.ru/archive-2019/vestnik-pip-2019-1-ru.html (дата обращения: 20.12.2025).

Козловская Д.И., Козловская С.Н. Особенности самоактуализации и самоэффективности студентов в университете // ЦИТИСЭ. 2022. № 1(31). С. 378-394. DOI: 10.15350/2409-7616.2022.1.33. (дата обращения: 16.12.2025).

Кулагина И.В. Влияние творческой самореализации на социально-психологическую адаптацию студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва. 2011. 21 с.

Кулагина И.В. К вопросу о самоактуализации и самореализации личности // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2014. № 30. С. 9-11.

Ланских М.В., Гут Ю.Н., Сазонов Д.Н. Самоактуализация личности студентов, обучающихся на разных направлениях подготовки в системе ВПО // Педагогическое образование в России. 2020. № 2. С. 159-165. DOI: 10.26170/po20-02-20.

Лимонова О.О. Психологическая поддержка самоактуализации личности студентов высшей школы // Мир науки. Педагогика и психология. 2018. № 2. С. 1-7. URL: https://mir-nauki.com/47PSMN218.html (дата обращения: 10.12.2025).

Пантелеева О.Л. Взаимосвязь компонентов самореализации и самоактуализации студентов // Акмеология. 2019. № 1 (69). С. 15-21. URL: https://narodnoe.org/journals/akmeologiya/2019-1/vzaimosvyaz-komponetov-samorealizacii-i-

samoaktualizacii-studentov (дата обращения: 12.12.2025).

Рудыхина О.В. Субъектность и самоактуализация студентов вуза в контексте проблемы психологического благополучия // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2019. № 2. С. 540-548. DOI: 10.33910/herzenpsyconf-2019-2-67.

Самаль Е.В. Структурные компоненты самоактуализации как составляющей самосознания личности будущего психолога // Омский научный вестник. 2012. № 1 (105). С. 150-154. URL: https://onv.omgtu.ru/jour/issue/archive (дата обращения: 18.12.2025).

Ященко Е.Ф. Особенности самоактуализации студентов с разной профессиональной направленностью // Психологический журнал. 2006. № 3. С. 31-41. URL: https://psy.jes.su/index.php?dispatch=issues.archive (дата обращения: 21.12.2025).

Maslow A.H. A theory of metamotivation: The biological rooting of the value-life // Readings in Humanistic Psychology. 1967. P. 93-127. USA: Houghton Miffli

Rogers C. Client-centered therapy. Boston: Houghton-Mifflin. USA. 1951. 560 p.

Tudor K., Worrall M. Person-centred therapy: a clinical philosophy. London: Routledge. 2006. 320 p.

References

Baranova, T.A. (2014), “Indicators of self-actualization in university students with different professional orientations”, *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze*, (3)17, 45-56, available at: https: // hum.spbstu.ru/userfiles/files/pdf/Voprosy_Metodiki_3(17)2014.pdf_(Accessed 20 December 2025). (In Russian).

Govorina, A.V., Zarivnaya, E.A. and Didenko, P.I. (2022), “Self-actualization and subjective well-being in psychology students”, *International Journal of Medicine and Psychology*, 5(6), 16-23. (In Russian).

Zobnina, T.V. (2019), “Study of the relationship between the desire for self-actualization and the ability for self-management in university students”, *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*, (1), 98-102, available at: https://vestnik-pip.kosgos.ru/archive-2019/vestnik-pip-2019-1-ru.html (Accessed 16 December 2025).

Kozlovskaya, D.I. and Kozlovskaya, S.N. (2022), “Features of self-actualization and self-efficacy of university students”, *TsITISe*, 1(31), 378-394, DOI: 10.15350/2409-7616.2022.1.33. (In Russian).

Kulagina, I.V. (2011), “The influence of creative self-realization on the social-psychological adaptation of students”, Abstract of Ph.D. dissertation, Moscow, Russia.

Kulagina, I.V. (2014), “To the question of self-actualization and self-realization of personality”, *Sborniki konferentsiy NITs Sotsiosfera*, (30), 9-11. (In Russian).

Lanskikh, M.V., Gut, Yu.N. and Sazonov, D.N. (2020), “Self-actualization of personality of students studying in different areas of training in the system of higher education”, *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, (2), 159-165, DOI: 10.26170/po20-02-20. (In Russian).

Limonova, O.O. (2018), “Psychological support of self-actualization of personality of higher school students”, *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*, (2), 1-7, available at: https://mir-nauki.com/47PSMN218.html (Accessed 10 December 2025).

Panteleeva, O.L. (2019), “The relationship between the components of self-realization and self-actualization of students”, *Akmeologiya*, 1(69), 15-21, available at: https://narodnoe.org/journals/akmeologiya/2019-1/vzaimosvyaz-komponetov-samorealizacii-i-samoaktualizacii-studentov (Accessed 12 December 2025). (In Russian).

Rudyhina, O.V. (2019), “Subjectivity and self-actualization of university students in the context of the problem of psychological well-being”, *Gercenovskie chteniya: psihologicheskie issledovaniya v obrazovanii*, (2), 540-548. DOI: 10.33910/herzenpsyconf-2019-2-67. (In Russian).

Samal, E.V. (2012), “Structural components of self-actualization as a component of self-consciousness of the future psychologist”, *Omsky nauchny vestnik*, (1)105, 150-154, available at: https://onv.omgtu.ru/jour/issue/archive (Accessed 18 December 2025). (In Russian).

Yashchenko, E.F. (2006), “Features of self-actualization of students with different professional orientations”, *Psikhologichesky zhurnal*, (3), 31-41, available at: https://psy.jes.su/index.php?dispatch=issues.archive (Accessed 21 December 2025). (In Russian).

Maslow, A.H. (1967), “A theory of metamotivation: The biological rooting of the value-life”, *Readings in Humanistic Psychology*, 93-127. (In USA).

Rogers, C. (1951), *Client-centered therapy*, Houghton-Mifflin, Boston, USA: Houghton Mifflin

Tudor, K. and Worrall, M. (2006), *Person-centred therapy: a clinical philosophy*, Routledge, London, UK.

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

Данные авторов:
Васькова Екатерина Викторовна, магистрантка программы «Психологическое консультирование» кафедры Психологии развития и образования, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского.
Бакурова Ольга Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры Психологии развития и образования, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского.
About the authors:
Ekaterina V. Vaskova, Undergraduate Student of the Psychological Counseling Program at the Department of Developmental Psychology and Education, K.E. Tsiolkovsky Kaluga State University.
Olga N. Bakurova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Developmental Psychology and Education, K.E. Tsiolkovsky Kaluga State University.

(cc) BY

Оригинальное исследование

УДК 316.77:159.944.4:378.183 **DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-1-0-11**

Молчанова Л.Н., **Фомина А.В.***

Вербальная агрессия как форма коммуникативного поведения в ситуации риска буллинга

Курский государственный медицинский университет
ул. К. Маркса, 3, г. Курск, 305041, Россия
anastasia27122111@yandex.ru*

Статья поступила 31 октября 2025; принята 17 марта 2026; опубликована 30 марта 2026

Аннотация. *Введение.* Вербальная агрессии в ситуации буллинга и риска его возникновения может принимать различную форму и характер, и часто нанося существенный вред как физическому, так и психическому и социальному здоровью подростков. Обучающийся, подвергшийся вербальному буллингу, имеет проблемы в выстраивании эффективного диалога, в налаживании коммуникации и поддержании отношений. *Цель работы* – изучить особенности вербального буллинга как одной из форм коммуникативного поведения. *Материалы и методы.* В выборку вошло 40 человек. Исследование проводилось на базах Курского государственного медицинского университета (20 человек) и Медико-фармацевтического колледжа (20 человек). Из них 18 юношей и 22 девушки. Средний возраст респондентов – 17 лет. Психологическая диагностика осуществлялась с использованием методики «Опросник атмосферы в школе» (А.А. Бочавер, В.Б. Кузнецова, Е.М. Бианки и др.), шкал «Классическая социометрия» (Социометрический тест в школьной практике) М. Битяновой и социально-ситуационной тревоги Р. Кондаша, психодиагностического теста (ПДТ) В. Мельникова, Л. Ямпольского, методики на выявление «буллинг-структуры» Е.Г. Норкиной, методики измерения самооценки Дембо-Рубинштейна для подростков и юношей; опросника враждебности Басса-Дарки (Арнольд Басс, Энн Дарки в адаптация С.Н. Ениколопова), а обработка результатов – с помощью программного продукта STATISTICA 7.0 и структурно-функционального метода А.В. Карпова. *Результаты исследования.* В среде обучающихся колледжа отсутствует четкое распределение ролей, что объясняется наличием физической и вербальной агрессии, в отличие от обучающихся высшего учебного заведения, отношения между которыми строятся на взаимном уважении и диалоге, а эпизодические разногласия воспринимается с пониманием, что свидетельствует о принятии разнообразных отношений. *Выводы.* Вербальная агрессия как форма коммуникативного поведения личности в ситуации риска буллинга присуща «жертве». Ее особенностями выступают не только грубость и неосторожность в выражениях, необдуманность речи, но и враждебность, негативная, недоверчивая позиция по отношению к окружающим, а подозрительность способствуют изменению ее статусно-ролевой позиции.

Ключевые слова: буллинг; вербальный буллинг; коммуникативное поведение; риск буллинга

Информация для цитирования: Молчанова Л.Н., Фомина А.В. Вербальная агрессия как форма коммуникативного поведения в ситуации риска буллинга // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2026. Т.12. №1. С. 151-163. DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-1-0-11.

L.N. Molchanova,
A.V. Fomina*

Verbal aggression as a form of communicative behavior in situations at risk of bullying

Kursk State Medical University
3 K. Marx St., Kursk, 305041, Russia
anastasia27122111@yandex.ru*

Received on October 31, 2025; accepted on March 17, 2026;
published on March 30, 2026

Abstract. *Introduction.* Verbal aggression in bullying situations and at risk of its occurrence can take various forms and natures, often causing significant harm to the physical, mental, and social health of adolescents. Students who have been verbally bullied have difficulty establishing effective dialogue, communication, and maintaining relationships. *The purpose* of the work is to study the characteristics of verbal bullying as one of the forms of communicative behavior. *Materials and Methods.* The sample included 40 people. The study was conducted at Kursk State Medical University (20 people) and the Medical and Pharmaceutical College (20 people). Of these, 18 were boys and 22 were girls. The average age of respondents was 17 years. Psychological diagnostics were carried out using the following methods: the Questionnaire of the Atmosphere at School (A. A. Bochaver, V. B. Kuznetsova, E. M. Bianki et al.), the Classical Sociometry scales (Sociometric Test in School Practice) by M. Bityanova, the Social-Situational Anxiety scale by R. Kondash, the Psychodiagnostic Test (PDT) by V. Melnikov and L. Yampolsky, the Method for Identifying the 'Bullying Structure' by E. G. Norkina, the Method for Measuring Self-Esteem by Dembo-Rubinstein for Adolescents and Young Men, the Bass-Darki Hostility Questionnaire (Arnold Bass and Ann Darkie, adapted by S. N. Enikolopov). The results were processed using the STATISTICA 7.0 software product and the structural-functional method of A.V. Karpov. *Research results.* Among college students, there is a lack of clear role distribution, which is explained by the presence of physical and verbal aggression. This contrasts with university students, whose relationships are built on mutual respect and dialogue, and occasional disagreements are accepted with understanding, demonstrating an acceptance of diverse relationships. *Conclusions.* Verbal aggression as a form of communicative behavior in a bullying-risk situation is characteristic of the “victim”. Its characteristics include not only rudeness and carelessness in expressions and thoughtless speech, but also hostility, a negative, distrustful attitude toward others, and suspiciousness, which contribute to a change in their status and role position.
Keywords: bullying; verbal bullying; communicative behavior; risk of bullying

Information for citation: Molchanova, L.N. and Fomina, A.V. (2026), “Verbal aggression as a form of communicative behavior in situations at risk of bullying”,

Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 12 (1), 151-163, DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-1-0-11.

Введение (Introduction). Коммуникация имеет важное значение в период становления личности. С её помощью осуществляется распространение знаний, норм и правил, а также выстраивание социального взаимодействия. Но существует и другая сторона коммуникативного взаимодействия, которая несет негативную окраску: оскорбления, нецензурные выражения, обвинения и высмеивания, агрессивные комментарии, обидные прозвища и т.д. Все это можно отнести к проявлениям в обществе вербального буллинга.

Впервые термин коммуникативное поведение ввел Иосиф Абрамович Стернин, под которым он понимал: «совокупность норм и традиций общения народа, социальной, возрастной, тендерной, профессиональной и подобных групп, а также отдельной личности (Стернина, 2022).

Авторы Е.Н. Волкова и И.В. Волкова под вербальным буллингом понимают форму агрессивного поведения, которая характеризуется насильственностью в отношениях другого человека или группы лиц и зачастую имеющая экспрессивную окраску. К данной форме относят оскорбления, ябедничание, насмешки и распускание слухов (Волкова, 2021).

Другой автор, Е.А. Макарова, рассматривает вербальный буллинг как форму эмоционального насилия, включающую клички, слухи, распространение обидной информации, а также социальную изоляцию (Макарова, 2018).

Группа авторов (И.А. Ерина, В.А. Бузни и А.А. Корж) к вербальному буллингу относят «словесное глумление, которое содержит в себе оскорбления и неуважительные комментарии о ком-либо», которые могут быть связаны с верой, внешним видом одежды, недостатками в развитии, особенностями внешности (Ерина, Бузни, Корж, 2021).

Интересными представляются выводы Р.Т. Байгазановой представленные в публикации, посвященной вербальной коммуникации в ситуации бизнес-буллинга, где автор рассматривает речевую агрессия как форму выражения враждебности и негодования, выражаемую с помощью языка (Байгазанова, 2023). В статье были выделены особенности использования вербального буллинга, к которым относит повышенную агрессивность, использование нецензурной брани, анонимность, массовость, целенаправленность.

Выделяет еще одну форму проявления вербального буллинга, такую, как троллинг, который выражается в «…провокационных сообщениях в социальных сетях с оскорбительным содержанием…» (Богдан, 2021).

Традиционно в литературе выделяют несколько форм буллинга:

– физический буллинг: характеризуется нанесением телесного вреда, выражается в нанесении побоев, ударов, подножек, подзатыльников, а также сюда относят порчу имущества. Данный тип легко диагностируется, предотвратить можно исключив агрессора из круга общения.

– вербальный буллинг: включает угрозы, обзывательства, оскорбления, обидные клички, распространение заведомо ложной информации о жертве. Данную форму трудно доказать и прекратить, так как невозможно найти первоисточник-агрессора.

– социальный буллинг: заключается в исключении жертвы из круга общения и социального взаимодействия (прямая форма), а также распускание слухов (косвенная форма) (Волкова, 2021).

Зарубежные ученые (G. Burbano, J. Pacheco; Z. Kalogerakis, H. Lazaratou, A. Petroutsou, G. Touloumi, D. Dikeos, M. Economou, et al.; N. Maizura, H. Indreswari, E.

Nur, et al.) также рассматривают вербальный буллинг как форму психологической агрессии, оказывающей влияние на стрессоустойчивость студентов (Maizura, Indreswari, Nur, Muslihati, Lismaini, 2025), – на академические результаты жертв (Burbano G., Pacheco J., 2024), как наиболее распространенный вид травли (Kalogerakis, Lazaratou, Petroutsou, Touloumi, Dikeos, Economou, et al., 2022).

Исследование взаимосвязи между виктимизацией в результате травли и агрессией среди старшеклассников в пригородах города Захедан, проведенное учеными Шима Арабхазайи (S. Arabkhazayi), Хоссейн Дженабади (H. Jenaabadi), Насер Настиезае (N. Nastiezaie), засвидетельствовало наличие значимой положительной корреляция между виктимизацией, буллингом и агрессией ($P < 0,01$), а также более высокую распространенность буллинга и агрессивного поведения среди мальчиков, более выраженный риск виктимизации девочек в школе (Arabkhazayi, Jenaabadi, Nastiezaie, 2020).

Ученый Сити Бахирох (Siti Bahiroh) провел исследование форм вербального буллинга, наиболее часто встречающихся в образовательном пространстве, по результатам которого он выделяет: 1 − использование кличек животных вместо имени; 2 − оскорбления на основе физических недостатков; 3 – использование грубых или грязных слов (Bahiroh, 2024).

Американские ученые Сьюзен Капитанофф (S. Kapitanoff) и Кэрол Панди (C. Pandey) выделяют такие формы как: обзывательства, личные оскорбления, отдельные насмешки, а также выделяют наиболее частые эмоциональные реакции: грусть, ненависть, подавленности и гнев (Kapitanoff, 2024).

В настоящем исследовании под коммуникативным поведением личности в ситуации риска буллинга понимаем такой тип поведения, при котором происходит нарушение общепринятых правил и коммуникативных норм, осуществляется эмоциональный выбор сверстников для реализации потребности в общении, определяющий их статус-но-ролевые отношения в буллинг-структуре (Молчанова, Фомина, 2024).

Актуальность проблемы вербального буллинга обеспечивается результатами статистико-библиографического метода оценки публикационной активности, выполненной в электронном пространстве национальной медицинской библиотеки «PubMed» с применением программного инструмента «VOSviewer».

По ключевому запросу «Вербальный буллинг» (“Verbal bullying”) всего обнаружено 817 публикаций, начиная с 1997 года. За последние 10 лет 2015-2024 гг. 611 статей, что составило 75% от общего количества, что свидетельствует о повышении авторского интереса. В визуализации и построении библиометрической карты использовано 80 ключевых слов, которые были разбиты по смысловой взаимосвязи на 8 кластеров (табл. 1, рис. 1).

Таблица 1

Смысловая разбивка ключевых слов на кластеры

Table 1

Semantic breakdown of keywords into clusters

Розовый кластер	Aggression (агрессия), attitude of health personnel (отношение медицинского персонала), clinical placement (направление в клинику), nurses and violence (медсестры и насилие), nurses and safety (медсестры и безопасность), workplace violence (насилие на рабочем месте).
Оранжевый кластер	Abuse (жестокое обращение), youth violence (насилие среди молодежи).

Зелёный кластер	Adolescent behavior (поведение подростков), female (женщина), morals (мораль), verbal behavior (вербальное поведение), verbal bullying (словесная травля).
Синий кластер	Alcohol drinking (употребление алкоголя), educational status (уровень образования), personal satisfaction (личная удовлетворённость), smoking (курение), sexual behavior (сексуальное поведение).
Фиолетовый кластер	Prevalence (распространенность), epidemiology (эпидемиология), cross-sectional studies (перекрестные исследования).
Жёлтый кластер	Adolescent (подростки), adult (взрослые), child (дети), crime victims (жертвы преступления), cyberbullying (кибербуллинг), violence (насилие), psychology (психология).
Голубой кластер	Bullying (травля), depression (депрессия), risk factors (факторы риска), suicide (самоубийство).
Телесный кластер	Peer group (группа сверстников), sex factors (половые факторы).

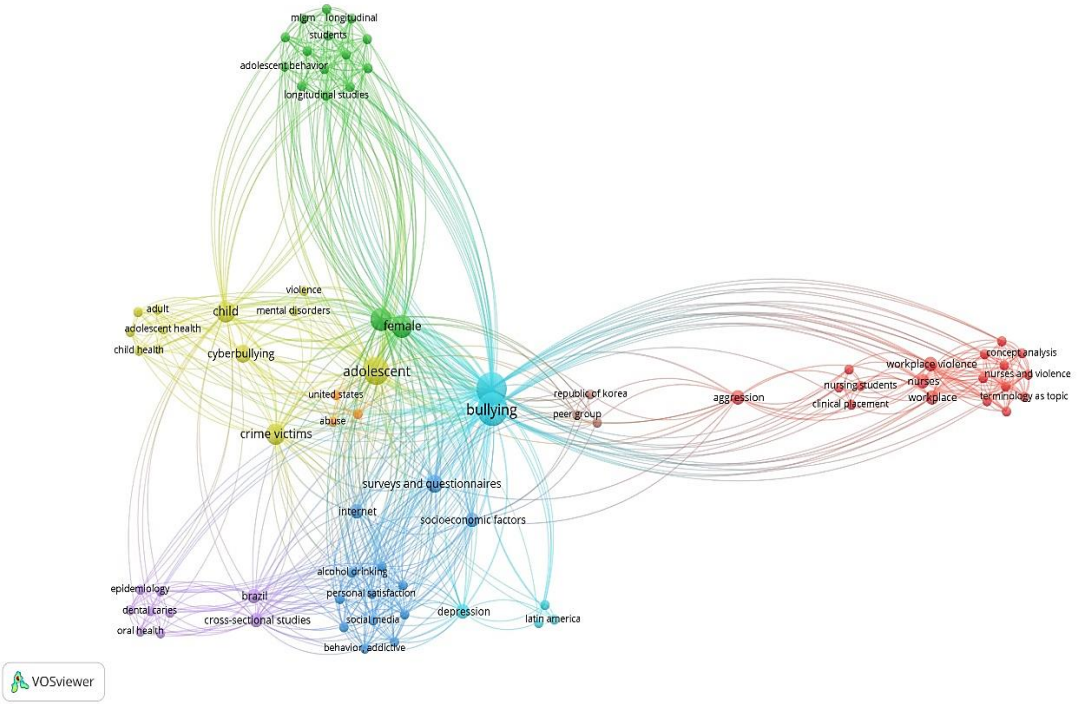


Рис. 1 Библиометрическая сеть на базе «PubMed»: «вербальный буллинг» (network visualizations)
Fig. 1 Bibliometric network based on PubMed: “verbal bullying” (network visualizations)

Основным кластером является голубой, который рассматривает факторы риска буллинга, такие как депрессия и самоубийство, что говорит о важности рассматриваемого вопроса. Розовый кластер характеризует вербальный буллинг в работе медицинских сестер, что можно рассматривать как одну из форм моббинга. Оранжевый кластер отражает проблему жестокого обращения в молодежной среде. В зеленом кластере представлены объекты вербальной травли. Синий кластер рассматривает факторы риска, такие как: табакокурение, употребление алкоголя, уровень образования и др. Изучение степени распространенности вербального буллинга

отображено в фиолетовом кластере. Желтый включает основные изучаемые дефиниции. Телесный кластер представляет еще одну сторону возникновения рассматриваемой проблемы: сексуальное поведение сверстников.

Объект исследования – коммуникативное поведение в ситуации риска буллинга.

Предмет исследования – вербальная агрессия как форма коммуникативного поведения личности в ситуации риска буллинга.

Методологическую основу исследования составили современные концепции, объясняющие феноменологию и детерминацию ненормативного коммуникативного (Т. Хирши, Ш. Берн, Р. Мертон) и агрессивного (D. Olweus) поведения личности, представления о вербальном буллинге и его маркерах, о буллинг-структуре в подростковой группе (Е.Г. Норкина, В.Р. Петросянц, Е. Роланд, Д.Н. Соловьёв, C. Mellado, P. Méndez-Bustos) и ролевом поведении в ситуации буллинга и его риска (И.А. Баева, А.А. Бочавер, С.В. Кривцова)

Материалы и методы (Methodology and methods). Эмпирическое исследование вербальной агрессия как формы коммуникативного поведения личности в ситуации риска буллинга осуществлялось на базе двух образовательных организаций Курской области: ФГБОУ ВО КГМУ Минздрава России – 20 (ВО) и МФК ФГБОУ ВО КГМУ Минздрава России – 20 (СПО): 18 юношей и 22 девушки. Средний возраст респондентов – 17 лет.

Психологическая диагностика риска буллинга проводилась с помощью методики «Опросник атмосферы в школе» (А.А. Бочавер, В.Б. Кузнецова, Е.М. Бианки, П.В. Дмитриевский, М.А. Завалишина, А. Капорская, К.Д. Хломов), коммуникативного поведения – с использованием методики на выявление «буллинг-структуры» (Е.Г. Норкина), социометрического теста в школьной практике (М. Битяновой); психодиагностического теста (ПДТ) В. Мельникова, Л. Ямпольского; шкалы социально-ситуационной тревоги Р. Кондаша; методики измерения самооценки Дембо-Рубинштейна для подростков и юношей; а вербальной агрессии – с помощью опросника враждебности Басса-Дарки, BDHI (Арнольд Басс, Энн Дарки (Arnold Buss, Ann Durkee) адаптация С.Н. Ениколопов).

Полученные результаты обрабатывались с использованием методов математической статистики (описательной, факторного анализа) с использованием компьютерной программы STATISTICA 7.0 и метода структурно-психологического анализа (А.В. Карпов).

Результаты исследования и их обсуждение (Research Results and Discussion). Психодиагностическая оценка риска буллинга проводилась с помощью опросника атмосферы в школе (ОРБ) (А.А. Бочавер, В.Б. Кузнецова, Е.М. Бианки, П.В. Дмитриевский, М.А. Завалишина, А. Капорская, К.Д. Хломов), результаты которой представлены в табл. 2.

Таблица 2

Распределение показателей риска буллинга

Table 2

Distribution of bullying risk indicators

Распределение по группам	Шкала небезопасности		Шкала благополучия		Шкала разобщенности		Шкала равноправия	
	М	норма	М	норма	М	норма	М	норма
СПО	*4,85*	8,51±3,20	5,9	6,1±2,20	2,6	2,55±2,14	3,1	3,98±2,19
ВО	9,1	8,51±3,20	5,65	6,1±2,20	2,65	2,55±2,14	4,7	3,98±2,19

Как видно из табл. 2 распределение средних значений в образовательной организации среднего профессионального образования по шкале «Небезопасность» засвидетельствовало низкое значение − 4,85 [8,51±3,20], что характеризует группу как безопасную, с четкими границами и установленными правилами. Обучающиеся чувствуют себя защищенными во время общения, что связано с отсутствием раздражения и негативизма и наличием позитивных настроек относительно результата коммуникации. Несколько заниженные результаты по шкале «Равноправие» − 3,1 [3,98±2,19] указывают на отсутствие ролевого распределения и как следствие нарушение диалогичных отношений, что связано с наличием физической и вербальной агрессии.

Исследование риска буллинга в образовательной организации высшего образования засвидетельствовало следующие результаты: высокие значения по шкале «Равноправие» − 4,7 [3,98±2,19] свидетельствует о распределении ролей, позитивному принятию различий участников коммуникации, установлении эффективному диалогу. Участники группы могут демонстрировать агрессивное поведение по отношению друг к другу, но это воспринимается с уважением и пониманием и свидетельствует о принятии разнообразных отношений.

Для углубленного изучения вербального буллинга в зависимости от пола среди обучающихся был проведен анкетный опрос, результаты которого представлены в табл. 3.

Таблица 3

Распределение показателей риска буллинга

Table 3

Distribution of bullying risk indicators

УТВЕРЖДЕНИЯ		м	ж	м	ж
В вашей группе принято		***1 гр ВО***		***2 гр СПО***	
1.1	мешать друг другу, лезть, приставать	2	8		3
1.2	вместе развлекаться после уроков	4	5	4	4
1.3	шутить над кем-нибудь так, чтобы все смеялись	3	10	4	2
1.4	драться	4	2		2
1.5	ходить друг к другу в гости	2	4	3	6
1.6	заступаться за своих	5	10	10	8
1.7	обзываться	3	10	3	1
1.8	не мешать друг другу заниматься, чем захочется	4	4	11	7
В вашей группе есть кто-то…					
2.1	кого все уважают	4	12	2	3
2.2	кого все боятся			1	1
2.3	над кем все смеются	5	12	4	4
2.4	кем часто недовольны преподаватели	5	12	8	8
2.5	на кого хочется быть похожим	2	7	4	3
2.6	с кем лучше не спорить	1	6	4	7
2.7	кто никогда не прогуливает	5	8	8	8
2.8	с кем даже преподаватель не может справиться	1	7	2	7
Как к вам в группе обращаются обычно преподаватели?					
3.1	по имени	6	13	7	8
3.2	по имени и отчеству	1	2	2	
3.3	по фамилии	6	13	7	7

3.4	по прозвищам		1	5	1
В вашем учебном заведении мат, ругательства…					
4.1	звучат на переменах в личных разговорах	5	11	7	5
4.2	не приняты вообще	1	3	4	3
В учебном заведении вам…					
5.1	в целом нравится, приятно, интересно	6	12	11	8
5.2	в целом не нравится, плохо, никто ни с кем не дружит		1		
Ваша группа имеет репутацию					
6.1	отличников	6	14	2	1
6.2	хулиганов	1	2	-	2
6.3	самой обычной, ничем не отличающейся от других групп в учебном заведении	1	4	10	4
6.4	группы, в которой никто не хочет быть куратором	-	-	-	2

Большинство девушек образовательной организации высшего образования отмечают, что в их группе принято *«шутить над кем-нибудь так, чтобы все смеялись» и «обзываться»,* что свидетельствует о наличии неблагоприятной обстановки внутри коллектива, так же они считают, что в их группе есть студенты *«над кем все смеются»* и *«кем часто недовольны преподаватели»,* что приводит к нарушению дисциплины. Стоит отметить, что при вопросе о том, как обращаются преподаватели, большинство отметило, что по *«имени»* и *«фамилии»* и всего 2 девушки ответили по *«имени и отчеству».* Присутствие в обращении только фамилии обучающегося свидетельствует о наличии официальных отношений и характеризуется нейтральностью и вежливостью, по имени – свидетельствует о желании педагога привлечь внимание ответчика.

Юноши образовательной организации среднего специального образования отмечают, что их коллектив разобщен («*не мешать друг другу заниматься, чем захочется*»). Следует обратить внимание, что 5 студентов отметили, что педагогические работники могут обращаться к ним «*по прозвищам*», что считается неприемлемым в образовательном пространстве.

Ученые из Эквадора, Burbano Grace и Pacheco Jessica, отмечают, что существует связь между словестными оскорблениями и успеваемостью обучающихся: жертвы имею более низкую успеваемость, чем одноклассники (Burbano, Pacheco, 2024).

Исследование вербальной агрессии «жертвы» как формы коммуникативного поведения личности в ситуации риска буллинга осуществлялось с помощью опросника враждебности Басса-Дарки, BDHI (Арнольд Басс, Энн Дарки (Arnold Buss, Ann Durkee) адаптация: С.Н. Ениколопов), метода структурно-психологического анализа (А.В. Карпов) и процедуры факторного анализа (метод Principal components, Varimax raw).

Структурообразующие (базовые) элементы коммуникативного поведения личности в ситуации риска буллинга при низком/высоком уровне агрессивности отображены в табл. 4.

Структурообразующими элементами коммуникативного поведения личности при высоком уровне агрессивности выступают такие базовые качества, как «Подозрительность», «Обида», «Раздражение», свидетельствующие о проявлениях грубости и зависти, недоверия и осторожности по отношению к людям, а при низком – «Подозрительность», «Помощник» и «Косвенная агрессия», указывающие на недоверие, осторожность и агрессию по отношению к другим, стремление подражать буллеру.

Таблица 4

Базовые качества показателей структур коммуникативного поведения в ситуации риска буллинга при низким и высоким уровнем агрессивности

Table 4

Basic qualities of indicators of communicative behavior structures in situations of bullying risk with low and high levels of aggressiveness

№п/п	Наименование показателя	Высокий уровень агрессивности				Низкий уровень агрессивности			
		E_+	E_-	E_0	ранг	E_+	E_-	E_0	ранг
1	Общая тревожность	5	0	5	8,5	0	0	0	10,5
2	Психическая неуравновешенность	5	0	5	8,5	4	0	4	6
3	Асоциальность	1	0	1	13	0	2	-2	14
4	Интроверсия	7	0	7	5	1	1	0	10,5
5	Сензитивность	5	3	2	11,5	2	1	1	8,5
6	Реалистичность самооценки	5	0	5	8,5	5	2	3	7
7	Физическая агрессия	3	3	0	14,5	3	6	-3	16,5
8	Косвенная агрессия	13	6	7	5	11	2	9	3,5
9	Раздражение	19	11	8	3	1	5	-4	18,5
10	Негативизм	2	2	0	14,5	1	2	-1	12
11	Обида	17	8	9	2	9	3	6	5
12	Подозрительность	18	8	10	1	16	2	14	1
13	Вербальная агрессия	6	18	-12	18	6	9	-3	16,5
14	Чувство вины	10	5	5	8,5	9	0	9	3,5
15	Инициатор	3	8	-5	17	0	2	-2	14
16	Помощник	8	23	-15	19	0	10	10	2
17	Защитник	4	2	2	11,5	5	9	-4	18,5
18	Жертва	13	6	7	5	5	7	-2	14
19	Наблюдатель	3	7	-4	16	2	1	1	8,5

Исследование структуры статусно-ролевых позиций обучающихся в ситуации риска травли при низком /высоком уровне агрессивности, выполненное с помощью процедуры факторного анализа (метод главных компонент, вращение Варимакс), засвидетельствовало четыре фактора (рис. 2, 3)

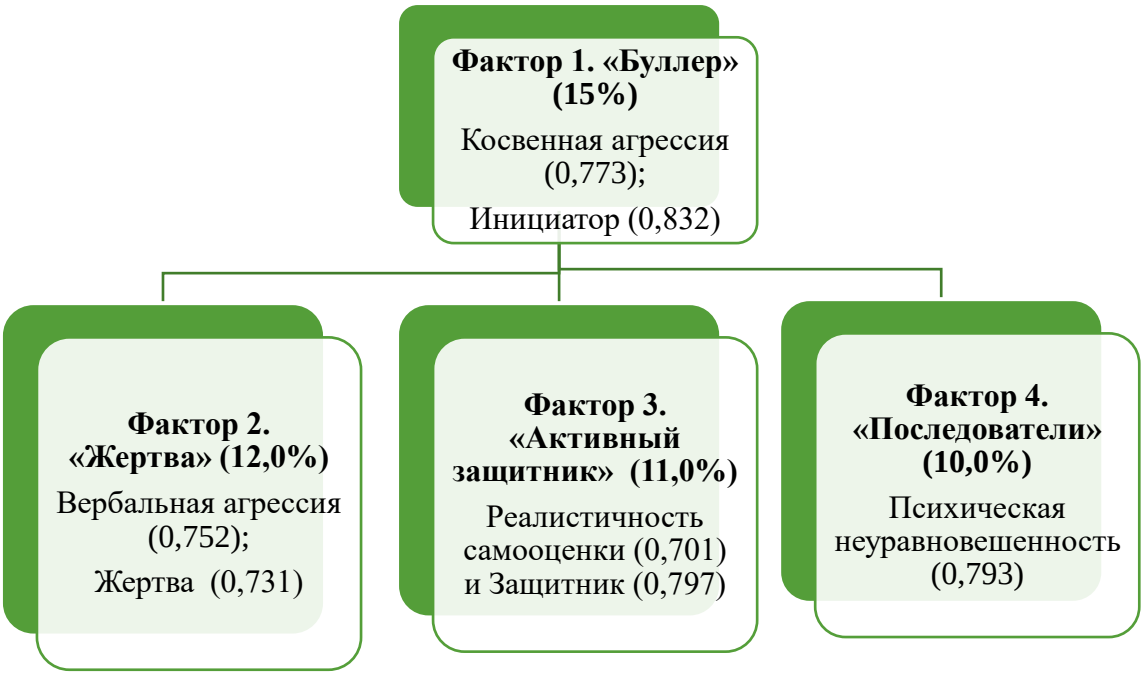


Рис. 2 Факторная структура статусно-ролевых позиций обучающихся в ситуации риска буллинга при низком уровне агрессивности
Fig. 2 Factor structure of status-role positions of students in a situation of bullying risk with a low level of aggressiveness

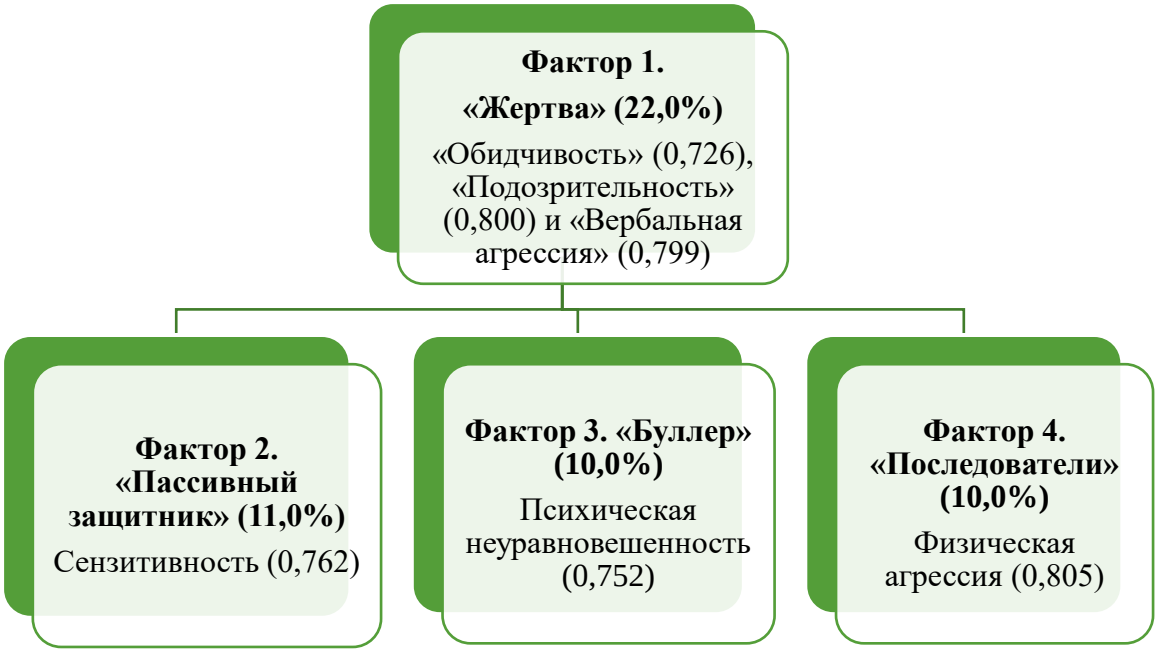


Рис. 3 Факторная структура статусно-ролевых позиций обучающихся в ситуации риска буллинга при высоком уровне агрессивности
Fig. 3 Factor structure of status-role positions of students in a situation of bullying risk with a high level of aggressiveness

С помощью метода экспресс-λ2 эмпирически доказано, что структуры коммуникативного поведения личности в ситуации риска буллинга являются гетерогенными (R=0,27 при p<0,05) (А.В. Карпов), а, значит, уровень агрессивности (низкий/высокий) оказывает на них влияние, а их индивидуально-личностные детерминанты при повышении уровня агрессивности обеспечивают посредством такого общего базового качества, как «Подозрительность» (готовность видеть в других людях скрытый умысел навредить) трансформацию статусно-ролевой позиции «жертва» в «буллера» и «пассивных защитников жертвы», что отражено в рис. 4.

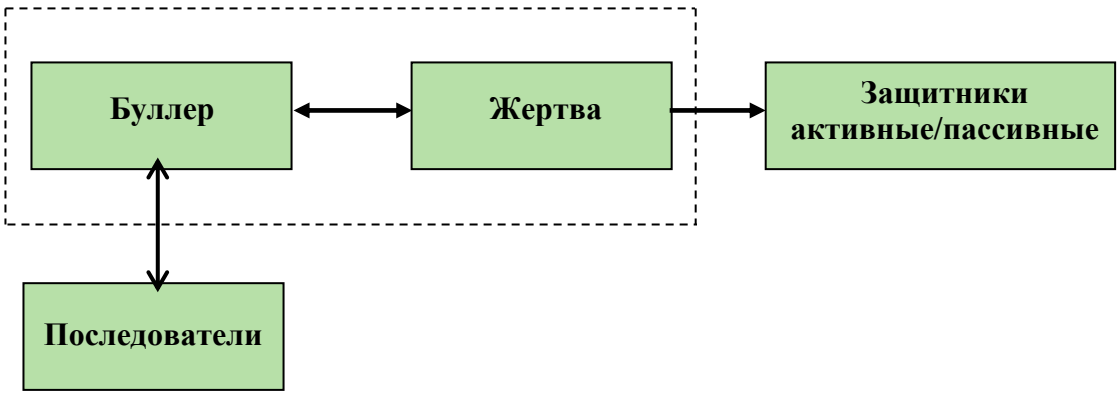


Рис. 4 Схема распределения и трансформации статусно-ролевых позиций обучающихся в ситуации риска буллинга
Fig. 4 Scheme of distribution and transformation of status-role positions of students in a situation of risk of bullying

Таким образом, в результате проведенного исследования вербальной агрессии как формы коммуникативного поведения личности в ситуации риска буллинга определены такие их статусно-ролевые позиции, как «буллер», «жертва», «защитники жертвы активные/пассивные», «последователи буллера». Полученные результаты согласуются с полученными ранее результатами (Воробьева, 2021) о существовании определенной взаимосвязи между невротизацией и позицией, занимаемой подростками в ситуации буллинга. В соответствии с полученными результатами при высоком уровне агрессивности чем выше уровень невротизации у подростков, тем в большей степени проявляется склонность занимать позицию «Буллер» в ситуации риска буллинга. И при низком, и при высоком уровне агрессивности «Жертва» проявляет речевую несдержанность: свои чувства выражает с помощью крика, обзывательств, оскорблений. Вместе с тем, при повышении уровня агрессивности, наряду с вербальной агрессией, в занимаемой ею позиции проявляется готовность видеть в словах и поступках окружающих насмешку и пренебрежение, скрытый умысел принести вред, желание унизить.

Заключение (Conclusions). Буллинг в образовательном пространстве приобретает глобальный характер и требует ответных эффективных мер как от педагогического коллектива, так и от общественности в целом. Изучение вербального буллинга (агрессии) предоставляется нам важным так, как:

– это самая распространенная форма агрессии;
– трудно диагностировать и доказать, так как нет физического вреда и зачастую происходит тет-а-тет;
– такая форма агрессии приводит к негативным последствиям: депрессия,

суициду, снижению успеваемости, беспричинной потере веса и физической активности, замкнутости.

В соответствии с полученными результатами вербальная агрессия как форма коммуникативного поведения личности в ситуации риска буллинга наблюдается при статусно-ролевой позиции «Жертва» и характеризуется не только речевой несдержанностью, но и обидчивостью и подозрительностью.

Список литературы

Байгазанова Р.Т. Особенности вербальной коммуникации внешнего коммуниканта в условиях бизнес-буллинга // Наука. Образование. Современность (Science. Education. Present). 2023. №4. С. 19-26. DOI: 10.23672/SEM.2023.11.34.010.

Богдан С.С. Отношение обучающейся молодежи города Сургута к агрессии // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2021. №2 (71). С. 84-92. DOI 10.26105/SSPU.2021.71.2.007

Волкова Е.Н. Психология подросткового буллинга: монография. Н. Новгород: Мининский университет. 2021. 206 с.

Воробьева К.А. Особенности невротизации у подростков, вовлеченных в ситуацию буллинга. // Мир образования − образование в мире. № 1 (81), 2021. С. 155-163.

Ерина И.А., Бузни В.А., Корж А.А. Буллинг и пути его профилактики в образовательной практике // Мир науки, культуры, образования. 2021. №1 (86). С. 81-83.

Макарова Е.А. Буллинг как психологическое явление, изучаемое в рамках виктимологии // Вестник Таганрогского института управления и экономики. 2018. №1 (27). С. 72-75.

Молчанова Л.Н., Фомина А.В. Типология коммуникативного поведения в ситуации буллинга // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2024. Т. 10. № 4. С. 95-108. DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-4-0-7.

Стернина М.А. Исследования коммуникативного поведения в трудах И.А. Стернина // Коммуникативные исследования. 2022. Т. 9. № 3. С. 517-528. 2022.9(3).517-528. DOI: 10.24147/2413-6182.

Arabkhazayi S, Jenaabadi H, Nastiezaie N. The Relationship Between Victimization With Bullying and Aggression at School // Journal Research Health. 2020. 10 (2). P. 85-90. DOI: 10.32598/JRH.10.2.4.

Bahiroh S. Strategi bimbingan konseling dalam mengatasi bullying verbal siswa // Journal Riset Pendidikan dan Pengajaran. 2024. № 3. P. 55-63. DOI: 10.55047/JRPP.V3I1.628.

Burbano G., Pacheco J. Relación del bullying verbal con el rendimiento académico estudiantil // Symbiosis Educativa. 2024. № 3. P. 92-118. DOI: 10.60085/SE.V3N1A4.

Kalogerakis Z, Lazaratou H., Petroutsou A., Touloumi G., Dikeos D., Economou M, et al. Prevalence of Bullying and Its Co-Occurrence with Aggression and Mental Health Problems among Greek Adolescents Attending Urban Schools. // Journal Research Health Science. 2022. 22 (1). P. e00538. DOI:10.34172/JRHS.2022.73.

Kapitanoff S. The Content of Verbal Bullying and Emotional- Reactions Among Middle-School Students // Child & Youth Care Forum. 2024. 53(6). P. 1311-1332. DOI: 10.1007/s10566-024-09796-7.

Maizura N., Indreswari H., Nur E., Muslihati and Lismaini. Resiliensi Mahasiswa Korban Verbal Bullying Ditinjau Berdasarkan Gender // Jurnal Konseling Gusjigang. 2024. 10 (2), P. 244-255. DOI: https://doi.org/10.24176/jkg.v10i2.14012

Olweus D. Aggression in the schools: Bullies and whipping boys. Washington, DC: Hemisphere (Wiley). 1978. P. 160-183.

References

Baigazanova, R.T. (2023), “Peculiarities of verbal communication of an external communicator in the context of business bullying”, *Science. Education. The Modern World*, 4, 19-26. DOI: 10.23672/SEM.2023.11.34.010. (In Russian).

Bogdan, S.S. (2021), “Attitudes of young students in Surgut to aggression”, *Bulletin of Surgut State Pedagogical University*, 2 (71). 84-92. DOI 10.26105/SSPU.2021.71.2.007. (In Russian).

Volkova, E.N. (2021), *Psikhologiya podrostkovogo bullinga: monografiya* [Psychology of teenage bullying a monograph], Minin University, Novgorod, Russia.

Vorob'eva, K.A. (2021), “Features of neuroticism in adolescents involved in bullying situations”, *The World of Education − Education in the World*, 1 (81), 155-163. (In Russian).

Erina, I.A., Buzni, V.A. and Korzh, AA. (2021), “Bullying and ways of its prevention in educational practice”, *The world of Science, Culture, and Education*, 1(86), 81-83. (In Russian).

Makarova, E.A. (2018), “Bullying as a psychological phenomenon studied within the framework of victimology”, *Bulletin of Taganrog Institute of Management and Economics*, 1 (27), 72-75. (In Russian).

Molchanova, L.N., Fomina, A.V. (2024), “Typology of communicative behavior in a bullying situation”, *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 10(4.), 95-108. DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-4-0-7. (In Russian).

Sternina, M.A. (2022), “Research of communicative behavior in the works of I.A. Sternina”, *Communication Studies*, 9(3), 517-528. DOI: 10.24147/2413-6182. (In Russian).

Arabkhazayi, S., Jenaabadi, H., Nastiezaie, N. (2020), “The Relationship Between Victimization With Bullying and Aggression at School”, *Journal Research Health*, 10 (2), 85-90. DOI: 10.32598/JRH.10.2.4. (In Iran).

Bahiroh, S. (2024), “Strategi bimbingan konseling dalam mengatasi bullying verbal siswa”, *Journal Riset Pendidikan dan Pengajaran*, 3, 55-63. DOI: 10.55047/JRPP.V3I1.628. (In Indonesia).

Burbano, G., Pacheco, J. (2024), “Relación del bullying verbal con el rendimiento académico estudiantil”, *Simbiosis Educativa*, 3, 92-118. DOI: 10.60085/SE.V3N1A4. (In Ecuador).

Kalogerakis, Z., Lazaratou, H., Petroutsou, A., Touloumi, G., Dikeos, D., Economou, M., et al. (2022), “Prevalence of Bullying and Its Co-Occurrence with Aggression and Mental Health Problems among Greek Adolescents Attending Urban Schools”, *Journal Research Health Science*, 22(1), e00538. DOI: 10.34172/JRHS.2022.73. (In Iran).

Kapitanoff, S. (2024), “The Content of Verbal Bullying and Emotional- Reactions Among Middle-School Students”, *Child & Youth Care Forum*, 53(6), 1311-1332. DOI: 10.1007/s10566-024-09796-7. (In USA).

Maizura, N., Indreswari, H., Nur, E., Muslihati and Lismaini (2024), “Resiliensi Mahasiswa Korban Verbal Bullying Ditinjau Berdasarkan Gender”, *Jurnal Konseling Gusjigang*, 10 (2), 244-255. DOI: https://doi.org/10.24176/jkg.v10i2.14012. (In Indonesia).

Olweus, D. (1978). “Aggression in the schools: Bullies and whipping boys”, Washington, DC: Hemisphere (Wiley), 160-183.

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

Данные авторов:
Молчанова Людмила Николаевна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии здоровья и нейропсихологии, Курский государственный медицинский университет.
Фомина Анастасия Викторовна, ассистент, Федеральный аккредитационный центр, Курский государственный медицинский университет.
About the authors:
Lyudmila N. Molchanova, Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor of the Department of Health Psychology and Neuropsychology, Kursk State Medical University.
Anastasia V. Fomina, Assistant Lecturer of the Federal Accreditation Center, Kursk State Medical University.

(cc) BY

Оригинальное исследование

УДК 159.922 **DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-1-0-12**

Рынзина А.Г.*, Великанова А.С.

Субъектность студентов в построении системы значимых отношений

Белгородский государственный национальный исследовательский университет
ул. Студенческая, 14, Белгород, 308007, Россия
rynzinaanna@mail.ru*

Статья поступила 18 августа 2025; принята 17 марта 2026; опубликована 30 марта 2026

Аннотация. *Введение.* Несмотря на большое внимание к проблеме субъектности личности в отечественной психологии, субъектность студентов в гармонизации внутреннего мира личности не являлась предметом специальных исследований. *Цель* исследования – выявить особенности субъектности студентов разных возрастных групп в построении системы значимых отношений. *Материалы и методы.* Для диагностики использовались: методика на определение уровня субъектности И.С. Серегиной; методика «Уровень субъективного контроля» (УСК) Дж. Роттера (в адаптации Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, Л.М. Эткинда); методика «Морфологический тест жизненных ценностей» (МТЖЦ) В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушиной. В исследовании приняли участие бакалавры и магистранты очной и заочной форм обучения факультета психологии Педагогического института НИУ «БелГУ». Объем выборки составил 165 человек (93% − женщины): из них 54 студента юношеского возраста (от 17 до 21 года) и 111 взрослого возраста (от 22 до 46 лет). *Результаты.* Получены данные о возрастных различиях в структуре субъектности: у студентов юношеского возраста выше уровень активности (Me=8, $U_{эмп}$=2375, при $p \leq 0,05$), у взрослых – способность к рефлексии (Me=8,4, Uэмп=2401, при $p \leq 0,1$). Установлены возрастные различия в локусе контроля: студенты юношеского возраста отличаются более высоким уровнем интернальности в области достижений» (Me=17,6, $U_{эмп}$=2503, при $p \leq 0,1$), тогда как взрослые студенты показали более высокий уровень интернальности в области неудач (Me=8,2, $U_{эмп}$=2489, при $p \leq 0,1$). В ходе исследования была установлена связь уровня субъектности студентов с содержанием и степенью дифференцированности системы значимых отношений. Показано, что высокий уровень субъектности в построении системы значимых отношений (9% выборки) связан с четкой иерархией жизненных сфер и приоритетом сферы обучения и образования (Me=63,4, $H_{эмп}$=11,8, при $p \leq 0,01$), что соответствует задачам развития в студенческом возрасте. *Заключение.* Исследование представляет собой первый этап разработки проблемы. В дальнейшем планируется расширить предмет исследования путем изучения влияния особенностей субъектности студентов в построении системы значимых отношений на психологическое благополучие их личности.

Ключевые слова: субъектность личности; уровень субъективного контроля; ценностно-смысловое самоопределение; система значимых отношений; студенты юношеского и взрослого возрастов

Информация для цитирования: Рынзина А.Г., Великанова А.С. Субъектность студентов в построении системы значимых отношений // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2026. Т.12. №1. С. 164-182. DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-1-0-12.

A.G. Rynzina*, A.S. Velikanova

Features of students as subjects in building a system of significant relationships

Belgorod State National Research University,
14 Studencheskaya St., Belgorod, 308007, Russia
rynzinaanna@mail.ru*

Received on August 18, 2025; accepted on March 17, 2026;
published on March 30, 2026

Abstract. *Introduction.* The study is relevant because, despite much attention being given to the issue of personal subjectivity in domestic science, the subjectivity of students in harmonising the inner world of individuals has not been the focus of specific research. *The aim of the study* is to examine how students of different ages form significant relationships. *Materials and methods.* The authors of the article consider students' subjectivity in building a system of significant relationships as a special way of value-semantic self-determination, which is characterized by an active, independent, reflexive position of the individual in organizing the spheres of life and their social roles (values) through a conscious and responsible choice of their motivational focus (personal meaning) in each of these spheres. To diagnose this construct, the following were used: I.S. Seregina's technique for determining the level of subjectivity; J. Rotter's “Level of Subjective Control” (LSC) technique (adapted by E.F. Bazhin, E.A. Golynkina, L.M. Etkind); The Morphological Test of Life Values (MTLV) methodology by V.F. Sopov and L.V. Karpushina. The study involved full-time and part-time undergraduate and graduate students from the Faculty of Psychology at the Pedagogical Institute of Belgorod State University. The sample size was 165 people (93% − women): 54 were adolescents (ages 17 to 21) and 111 were adults (ages 22 to 46). *Results.* Data on age-related differences in the structure of subjectivity were obtained: adolescent students showed higher levels of activity ($Me=8$, $U=2375$, $p\leq0.05$), while adult students demonstrated a greater capacity for reflection ($Me=8.4$, $U=2401$, $p\leq0.1$). Age differences in locus of control were also found: adolescent students had a higher level of internality in the domain of achievements ($Me=17.6$, $U=2503$, $p\leq0.1$), whereas adult students showed higher internality in the domain of failures ($Me=8.2$, $U=2489$, $p\leq0.1$). The study revealed a connection between the level of students’ subjectivity and the content and degree of differentiation of their system of meaningful relationships. It was shown that a high level of subjectivity in building a system of meaningful relationships (9% of the sample) is associated with a clear hierarchy of life spheres and a priority on education and learning ($Me=63.4$, $H=11.8$, $p\leq0.01$), which corresponds to the developmental tasks of the student age. *Conclusion.* The conducted theoretical and empirical study demonstrated

the validity of the author's methodological position. At the same time, it represents only the first stage of problem solving. In the future, it is planned to expand the subject of the research by studying the influence of the characteristics of students' subjectivity in building a system of significant relationships on the psychological well-being of the individual.
Keywords: subjectivity of the individual; system of relationships; value-semantic self-determination; students of different age groups

Information for citation: Rynzina, A.G. and Velikanova, A.S. (2026), "Features of students as subjects in building a system of significant relationships", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 12 (1), 164-182, DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-1-0-12.

Введение (Introduction). В условиях современной практики обучения в вузе наблюдается противоречие между общественным запросом на подготовку специалистов, которые бы имели субъектную позицию в построении образовательной траектории, проявляли инициативу и ответственность за достижение целей профессионального саморазвития, с одной стороны, и недостаточным пониманием студентами общественной значимости своей роли, тенденцией перекладывать ответственность за результаты обучения, с другой стороны. Это актуализирует проблему изучения субъектности как интегральной характеристики личности, обеспечивающей успешность в учебно-профессиональной деятельности, общении и самопознании.

Несмотря на пристальное внимание к феномену субъектности в отечественной психологии (К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский, Е.Н. Волкова, А.К. Осницкий), недостаточно изученным остается аспект, связанный с проявлением субъектности во «внутренней» деятельности личности – по гармонизации своего внутреннего мира и построению системы значимых отношений. Согласно концепции В.Н. Мясищева, личность представляет собой «ансамбль отношений», а Л.С. Выготский определял специфическую для каждого возраста систему отношений как «социальную ситуацию развития». Таким образом, способность личности к осознанному и ответственному построению этой системы является важнейшим условием ее развития.

Проблема исследования заключается в противоречии между пониманием важности субъектности в жизнедеятельности человека и отсутствием целостных представлений о ее роли в построении системы значимых отношений в студенческом возрасте, сензитивном для становления субъектности.

Целью статьи является представление результаты теоретико-эмпирического исследования особенностей субъектности студентов разных возрастных групп в построении системы значимых отношений. При этом мы придерживались деятельностного подхода в изучении психических новообразований, согласно которому субъектность, будучи характеристикой личности, проявляется и развивается в контексте ведущего вида деятельности.

Основная **гипотеза** исследования заключается в предположении, что существуют значимые различия в проявлении субъектности и ее компонентов у студентов юношеского и взрослого возраста, что находит отражение в иерархии значимых для них жизненных сфер и отношений.

В соответствии с целью и гипотезой были поставлены следующие **задачи**: 1) провести теоретический анализ подходов к изучению субъектности и системы отношений личности; 2) разработать и апробировать диагностический комплекс для оценки уровня субъектности студентов в

построении системы значимых отношений; 3) выявить и проанализировать возрастные различия в структуре субъектности, ценностно-смысловой сфере и иерархии жизненных сфер студентов.

Научная новизна исследования заключается в реализации комплексного подхода к изучению субъектности, при котором она рассматривается не как универсальное свойство, а как характеристика деятельности по построению системы значимых отношений, что позволило впервые операционализировать и эмпирически верифицировать данный конструкт.

Теоретическая основа (The theoretical basis). В отечественной психологии понятие «субъект» появляется в работах С.Л. Рубинштейна (Рубинштейн, 1957). Автор определяет субъекта как активную личность, способную к развитию и саморазвитию, изменению, детерминации, рефлексии, ответственности, к совершенствованию жизни и себя. Дальнейшая разработка данной проблематики была продолжена его учениками К.А. Абульхановой и А.В. Брушлинским, которые стали авторами субъектно-деятельностной теории (Мухтарова, 2019).

В современной отечественной науке сформировались два ключевых вектора в интерпретации феномена «субъектность». Сторонники первого (Волкова, 1998; Каленов, 2017; Осницкий, 2009; Стахнева, 2011; Трофимова, 2015 и др.) определяют субъектность как свойство личности, достигшей высокого уровня развития, которое проявляется в деятельности, общении и самосознании. В рамках этого подхода обращает на себя внимание позиция Е.Н. Волковой (Волкова, 1998: 11), которая операционализирует понятие «субъектность» через призму категории «отношение», определяя его как «отношение к себе как деятелю».

В альтернативном подходе (Белых, 2004; Капцов, 2018; Леонтьев, 1983; Малкова, 2014 и др.) субъектность рассматривается, прежде всего, как атрибут деятельности. Несмотря на различия в интерпретациях, прослеживается тесная связь между этими подходами, поскольку, будучи характеристикой личности и определенным уровнем ее развития, субъектность находит (или не находит) свое выражение в контексте конкретной деятельности. Более того, авторы обоих направлений сходятся во мнении относительно роли субъектности в достижении высоких профессиональных результатов, самореализации и т.д.

Развивая концепцию Е.Н. Волковой, И.А. Серегина (Серегина, 1999), предлагает четырехфакторную структуру субъектности, включающую инвариантную (сознательная творческая активность) и вариативную части (способность к рефлексии, осознание собственной уникальности, понимание и принятие другого). Данная модель послужила основой для создания диагностического инструмента, позволяющего оценить как общий уровень субъектности, так и выраженность ее отдельных составляющих. Вместе с тем, и в этой концепции субъектность трактуется как универсальная характеристика, не привязанная к конкретной социальной роли или системе отношений. Остается открытым вопрос о вариативности ее проявлений в различных видах деятельности (внутренней и внешней). Методика не учитывает, что личность может демонстрировать субъектность в одних видах деятельности и не проявлять в других.

Интересной в данном контексте представляется позиция Т.В. Белых (Белых, 2004), постулирующая существование трех уровней субъектности в зависимости от широты ее проявления. На уровне индивида субъектность проявляется в жизнедеятельности; на уровне личности – в деятельности, общении и самопознании; на уровне целостной индивидуальности – в саморазвитии и самореализации. Тем не менее, автор ограничивается теоретическими положениями и не

предлагает методического инструментария, позволяющего оценить данные уровни.

Проблема субъектности в зарубежной науке разработана в меньшей степени. Так, например, бразильский ученый, Г. Рей (Rey, 2017: 512), отмечает недостаточную разработанность понятия «subjectivity» в западной науке и выстраивает свою концепцию на основе культурно-исторического подхода Л.С. Выготского, определяя данный термин как «эмоции и процессы, порождаемые личным опытом, способные преодолеть очевидные объективные пределы человеческого сознания». Однако, данное определение близко к русскоязычному пониманию субъективности. Р. Фри (Frie, 2008) интерпретирует субъектность («agency») в качестве динамического процесса, неразрывно вплетенного в изменчивые биологические и социокультурные контексты. В его понимании, субъектность – это не статичное свойство, а способность, формирующаяся и развивающаяся на протяжении жизненного пути. На основе проведенного теоретического анализа Р. Фри (Frie, 2008) идентифицирует следующие параметры субъектности: активность, телесность, эмоциональную саморегуляцию, рефлексию, интеллект, творческое воображение.

В отечественной психологии также дискутируется вопрос о стадиях становления субъектности личности. Так, А.В. Капцов (Капцов, 2018) описывает ряд этапов от «наблюдателя» до «творца».

Обращает на себя особое внимание ряд исследований социальной субъектности личности (Алиев, 2015; Баженова, 2014; Дарган, 2020; Катышевская, 2019; Полуэктова, 2014). Авторы по-разному раскрывают содержание данного понятия: одни (Алиев, 2015; Баженова, 2014) определяют ее через социальную активность личности; другие (Дарган, 2020; Катышевская, 2019; Полуэктова, 2014) как самостоятельное и инициативное поведение в обществе. Тем не менее, все подходы едины в понимании социальной субъектности как активной, инициативной и самостоятельной позиции личности, которая способствует установлению конструктивного взаимодействия в отношениях. В качестве структурных компонентов и показателей социальной субъектности авторы выделяют: активность, рефлексию, конструктивность взаимодействия с окружающей средой, сознательность, гуманистическую направленность активности. Тем не менее, ни один из исследователей не предлагает диагностическую методику, которая бы позволяла оценить уровень развития отдельных компонентов и общего показателя социальной субъектности личности.

Таким образом, проблема субъектности личности активно изучается и находится в центре внимания отечественных психологов. В первую очередь предметом исследований является особенности становления субъектности в разных видах деятельности и общении. Вместе с тем, субъектность в гармонизации внутреннего мира личности, в том числе обучающихся разных возрастных групп, не являлась предметом специальных исследований.

Опираясь на точку зрения В.Н. Мясищева (Иовлев, 1999) мы определяем «*отношение*» как субъективную связь человека с природным, предметным и социальным миром, а также с самим собой. Специфическую для каждого возрастного периода систему значимых отношений Л.С. Выготский (Выготский, 1999) называет «социальной ситуацией развития». Другими словами, предметом нашего исследования можно считать субъектность личности в построении и/или выборе своей социальной ситуации развития.

Основываясь на подходе И.А. Серегиной (Серегина, 1999: 7), мы определяем *субъектность* как «личностное свойство, заключающееся в способности производить взаимообусловленные изменения в мире и в человеке», которое предполагает становление таких характеристик, как «отношение человека к себе как к деятелю, признание и принятие у себя и у другого человека активности, сознательности, свободы выбора и

ответственности за него, уникальности, саморазвития».

Под «*субъектностью личности в построении системы значимых отношений*» мы, вслед за А.С. Великановой (Герасимовой), будем понимать «особый вид ценностно-смыслового самоопределения (деятельности по гармонизации своего внутреннего мира), который характеризуется активной, самостоятельной, рефлексивной позицией личности в упорядочивании сфер жизнедеятельности и своих социальных ролей (ценностей) путем осознанного и ответственного выбора мотивационной направленности (личностного смысла) в каждой из этих сфер» (Герасимова, 2012: 141).

Материалы и методы (Methodology and methods). Для достижения поставленной цели был использован комплекс диагностических методик, направленных на оценку структурных компонентов субъектности и ее результата – системы значимых отношений:

1) методика И.С. Серегиной (Серегина, 1999) позволяющая оценить уровень отдельных показателей и общего показателя субъектностиличности;

2) методика «Уровень субъективного контроля» (УСК) Дж. Роттера (в адаптации Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, Л.М. Эткинда) (Фетискин, 2002) для выявления уровня интернальности/экстернальности в различных сферах жизнедеятельности;

3) методика «Морфологический тест жизненных ценностей» (МТЖЦ) В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушиной (Сопов, Карпушина, 2002), позволяющая оценить результат ценностно-смыслового самоопределения личности.

Комплементарное использование двух методик для оценки субъектности обусловлено их различной диагностической направленностью. Методика на определение уровня субъектности И.С. Серегиной позволяет не только оценить степень выраженности показателей (структурных компонентов) субъектности, но также дать оценку уровня субъектности в целом. Тем не менее, данная методика не позволяет судить о проявлениях данных характеристик личности в различных жизненных ситуациях, то есть автор методики как бы подразумевает, что при высоком уровне субъектности личность будет проявлять ее во всех сферах жизнедеятельности. Субъектность рассматривается автором как некоторое свойство личности, проявляющееся во взаимодействии с другими людьми, но не привязаннное к каким-либо конкретным ситуациям взаимодействия. По этой причине мы дополнительно использовали методику «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера в адаптации Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, Л.М. Эткинда, которая выявляет лишь общий уровень интернальности/экстернальности личности, но в различных сферах жизнедеятельности.

Итоговый уровень субъектности в построении системы значимых отношений определяем путем соотнесения результатов ценностно-смыслового самоопределения студентов, полученных с помощью методики В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушиной, и уровня субъектности личности, выявленного при помощи методик диагностики И.С. Серегиной и Дж. Роттера. Высокий уровень субъектности в построении системы значимых отношений личности будет характеризоваться высоким уровнем субъектности и интернальным локусом контроля, а также одновершинной духовно-нравственной направленностью личности; средний уровень будет характеризоваться низким уровнем субъектности личности или экстернальным локусом контроля в сочетании с одновершинной направленностью или высоким уровнем субъектности в сочетании с двухвершинной направленностью; низкий же уровень характеризуется низким уровнем субъектности при конфликтной двухвершинной направленности личности. Правило выведения уровня данного конструкта представлено в табл. 1

Таблица 1

Уровень субъектностиличности в построении системы значимых отношений: итоговая оценка

Table 1

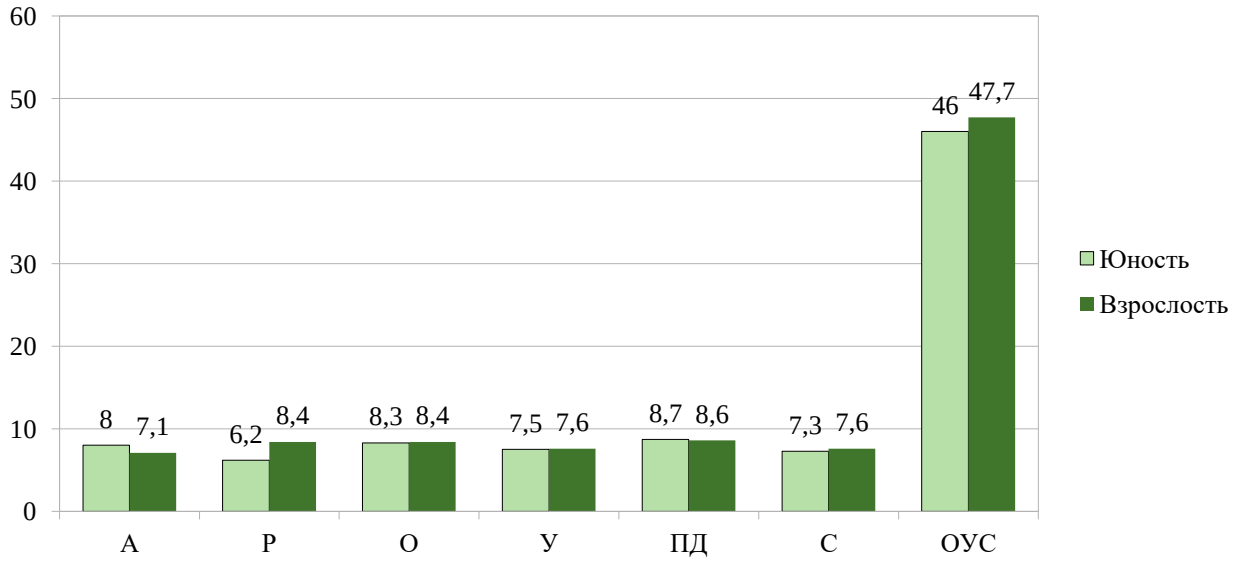
The level of individual subjectivity in constructing a system of significant relationships: final assessment

Направленность личности / Уровень субъектности личности	Одновершинная духовно-нравственная	Одновершинная эгоистически-престижная	Двухвершинная
Высокий уровень субъектности, интернальный уровень субъективного контроля	Высокий	Средний	Средний
Средний уровень субъектности, интернальный уровень субъективного контроля	Высокий	Средний	Средний
Средний уровень субъектности, экстернальный уровень субъективного контроля	Средний	Низкий	Низкий
Низкий уровень субъектности, экстернальный уровень субъективного контроля	Низкий	Низкий	Низкий

Исследование проводилось на базе факультета психологии Педагогического института НИУ «БелГУ» в дистанционном формате с использованием гугл-форм в январе-мае 2022 года (в течение последующих лет результаты интерпретировались, уточнялись, проводились дополнительные замеры). Время заполнения опросника составляло около 40-50 минут.

В исследовании приняли участие 165 студентов преимущественно женского пола (93%). В выборку вошли 82 бакалавра и 83 магистранта очной и заочной форм обучения первого и выпускного курсов. На основании классификации Б.Г. Ананьева респонденты были разделены на две группы: группа юношеского возраста – 67 человек (от 17 до 22 лет) и группа взрослого возраста – 98 человек (от 23 до 46 лет).

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Обратимся к анализу эмпирических данных. Первоначально рассмотрим выраженность отдельных показателей и общего показателя субъектности личности студентов разных возрастов (рис. 1). На рисунке мы видим, что юные студенты отличаются большей активностью, а «взрослые» – большей рефлексивностью. Другими словами, юноши и девушки склонны проявлять активность, направленную на достижение целей в значимой деятельности, взаимодействии с другими, развитии собственного «Я», а их взрослые сокурсники стараются больше обращать внимание на процесс и результаты такой активности, а при необходимости способны переосмысливать и переоценивать собственные действий.



Условные обозначения: А – Активность; Р – Способность к рефлексии; О – Свобода выбора и ответственность за него; У – Осознание собственной уникальности; ПД– Понимание и принятие другого; С – Саморазвитие; ОУС – Общий уровень субъектности личности.

Рис. 1 Выраженность отдельных показателей и общего показателя субъектности студентов юношеского и взрослого возраста (ср.б.)
Fig. 1The severity of individual indicators and the general indicator of subjectivity of adolescent and adult students (average)

Для верификации статистической значимости выявленных различий был применен U-критерий Манна-Уитни в программе SPSS 21.0 (табл. 2). Анализ данных подтвердил, что студенты юношеского возраста отличаются более высоким уровнем показателя субъектности личности «Активность» (Mx=8, $U_{эмп}$=2375, при p≤0,05), тогда как студенты во взрослом возрасте характеризуются более высокими баллами по шкале «Способность к рефлексии» (Mx=8,4, $U_{эмп}$=2401, при p≤0,1). Указанные различия значимы на уровне статистической тенденции и на достоверном уровне.

Таблица 2

Соотношение показателей субъектности студентов юношеского и взрослого возраста (ср.б.)

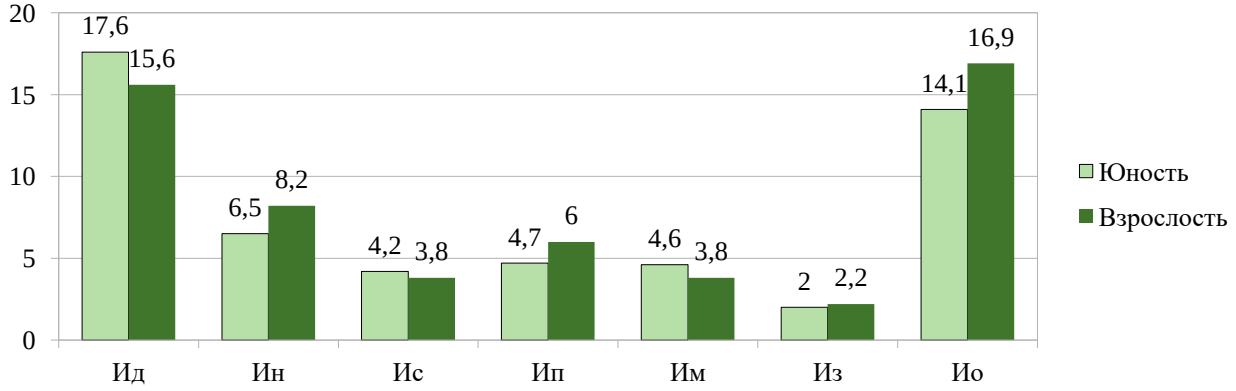
Table 2

The ratio of subjectivity indicators of adolescent and adult students (average)

Показатели субъектностиличности	Юность (ср.б.)	Взрослость (ср.б.)	Uэмп
Активность	8	7,1	2375**
Способность к рефлексии	6,2	8,4	2401*

Примечания: *** - p≤0,01; ** - p≤0,05; * - p≤0,1.

Далее обратимся к результатам изучения уровня субъективного контроля студентов. Выраженность субъективного контроля в разных сферах жизнедеятельности и общего уровня субъективного контроля студентов разных возрастных групп представлена на рис. 2.



Условные обозначения: Ид – Интернальность в области достижений; Ин – Интернальность в области неудач; Ис – Итернальность в семейных отношениях; Ип – Интернальность в области производственных отношении; Им – Интернальность в области межличностных отношений; Из – Интернальность в отношении здоровья и болезни; Ио – общий уровень субъективного контроля.

Рис. 2 Выраженность отдельных показателей и общего показателя субъективного контроля студентов юношеского и взрослого возраста (ср.б.)
Fig. 2 The severity of individual indicators and the general indicator of subjective control of adolescent and adult students (average)

Как видно из рис. 2, студенты юношеского возраста показывают большую интернальность в области достижений и межличностных отношений, то есть они считают, что сами добились успеха, а также берут на себя ответственность за развитие межличностных отношений. Тогда как взрослые студенты показывают более высокие баллы интернальности в области неудач, производственных отношений и по общему уровню субъективного контроля. Это значит, что они готовы принимать на себя ответственность за собственные неудачи и различного рода неприятности, считают себя ответственными за построение своей карьеры и отношений на работе, и в принципе во всем, что с ними происходит, чаще видят собственные действие, нежели влияние других людей и обстоятельств.

Статистическая проверка с помощью U-критерия Манна-Уитни (табл. 3) показала, что не все визуальные различия достигли порога значимости. Однако, на уровне статистической тенденции доказано, что студенты юношеского возраста отличаются более высокими баллами по шкале «Интернальность в области достижений» (Mx=17,6, $U_{эмп}$=2503, при $p \leq 0,1$), тогда как взрослые студенты показали более высокий уровень интернальности в области неудач (Mx=8,2, $U_{эмп}$=2489, при $p \leq 0,1$). Это значит, что более молодые студенты считают себя ответственными лишь за победы и свершения, а их старшие однокурсники – за неудачи и разочарования. Возможно, это связано с более развитой субъектной позицией последних, поскольку в юношеском возрасте становление субъектности ещё не завершено.

Таблица 3

Соотношение показателей уровня субъективного контроля студентов юношеского и взрослого возраста (ср.б.)

Table 3

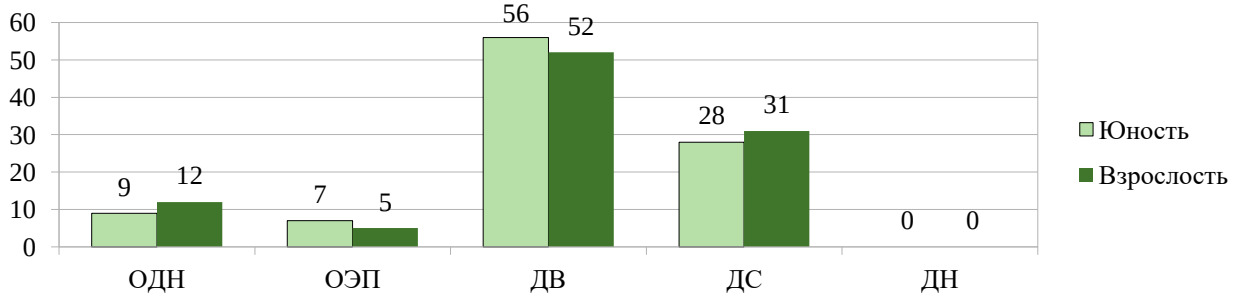
Ratio of subjective control indicators in adolescent and adult students (average)

Показатели уровня субъективного контроля	Юность (ср.б.)	Взрослость (ср.б.)	Uэмп
Интернальность в области достижений	17,6	15,6	2503*
Интернальность в области неудач	6,5	8,2	2489*

Примечания: *** - p≤0,01; ** - p≤0,05; * - p≤0,1

Далее представим данные об особенностях направленности личности студентов разных возрастных групп как результата их ценностно-смыслового самоопределения. Эти данные были получены с помощью методики «Морфологический тест жизненных ценностей» В.Ф. Сопова и Л.В. Карпушиной. Авторы методики делят ценности на две группы: духовно-нравственные или гуманистические (саморазвитие, духовная удовлетворенность, креативность, активные социальные контакты) и эгоистически-престижные или прагматические (собственный престиж, достижения, материальное положение, сохранение индивидуальности). Доминирующая группа ценностей определяет направленность личности: духовно-нравственную или эгоистически-престижную. Однако, нередки случаи, когда обе группы ценностей выраженыу студентов на одинаковом уровне, что свидетельствует о двухвершинной (конфликтной, противоречивой) направленности их личности. Соответственно, помимо одновершинных духовно-нравственного и эгоистически-престижного типов направленности личности диагностируетсяи двухвершинный типнаправленности с высокой, средней и низкой значимостью ценностей.

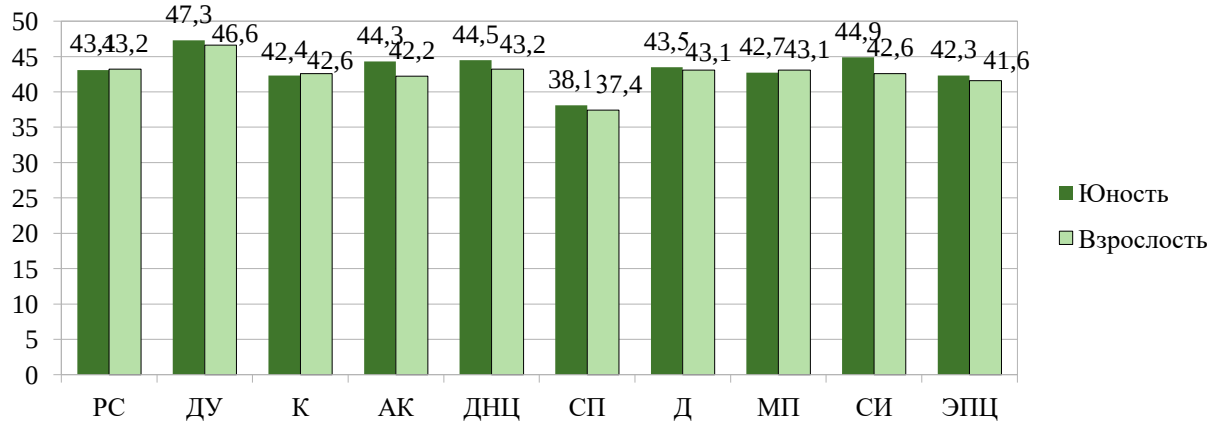
Представим распределение студентов по типу направленности личности в соответствии с вышеописанной классификацией (рис. 3). Оказалось, что подавляющее большинство респондентов обоих возрастов продемонстрировали двухвершинную направленность личности с высокой либо средней степенью значимости духовно-нравственных и прагматических ценностей. По всей видимости, студентам пока не удаётся выделить для себя приоритетные ценности и выстроить иерархию ценностей, что, в свою очередь, затрудняет их реализацию и связано с эмоциональными и интеллектуальными перегрузками студентов в учебно-профессиональной деятельности. Статистически значимые различия между возрастами выявлены не были.



Условные обозначения: ОДН – одновершинная духовно-нравственная; ОЭП – одновершинная эгоистически-престижная; ДВ – двухвершинная высокая; ДС – двухвершинная средняя; ДН – двухвершинная низкая.

Рис. 3 Распределение студентов юношеского и взрослого возраста по типу направленности личности (%)
Fig. 3 Distribution of adolescent and adult students by type of life-purpose orientation (%)

Степень значимости отдельных жизненных ценностей для студентов разных возрастных групп представлена на рис. 4. Мы видим, что наиболее заметные различия наблюдаются по шкалам «Активные социальные контакты» и «Сохранение собственной индивидуальности», и что обе ценности более выражены у студентов юношеского возраста.



Условные обозначения: РС – Развитие себя; ДУ – Духовная удовлетворенность; К – Креативность; АК – Активные социальные контакты; ДНЦ – Духовно-нравственные ценности (средний балл); СП – Собственный престиж; Д – Достижения; МП – Материальное положение; СИ – Сохранение собственной индивидуальности; ЭПЦ – эгоистически-престижные ценности (средний балл).

Рис. 4 Степень значимости жизненных ценностей для студентов юношеского и взрослого возраста (ср.б.)
Fig. 4 The degree of importance of life values for adolescent and adult students (average)

Статистический анализ (табл. 4) подтвердил, что различия по шкалам «Активные социальные контакты» (Mx=44,3, $U_{эмп}$=2489, при $p \leq 0,1$) и «Сохранение собственной индивидуальности (Mx=44,9, $U_{эмп}$=2327, при $p \leq 0,05$) являются значимыми. Это свидетельствует о том, что студенты

юношеского возраста в большей степени ценят возможность общаться и взаимодействовать с окружающими, все аспекты отношений с другими людьми являются для них важными. Кроме того, они более ригидные, когда дело касается их собственных взглядов и убеждений, привержены сложившейся «Я-концепции», оберегают её от общественного влияния, стремятся к автономии.

Таблица 4

Соотношение показателей значимости жизненных ценностей студентов юношеского и взрослого возраста

Table 4

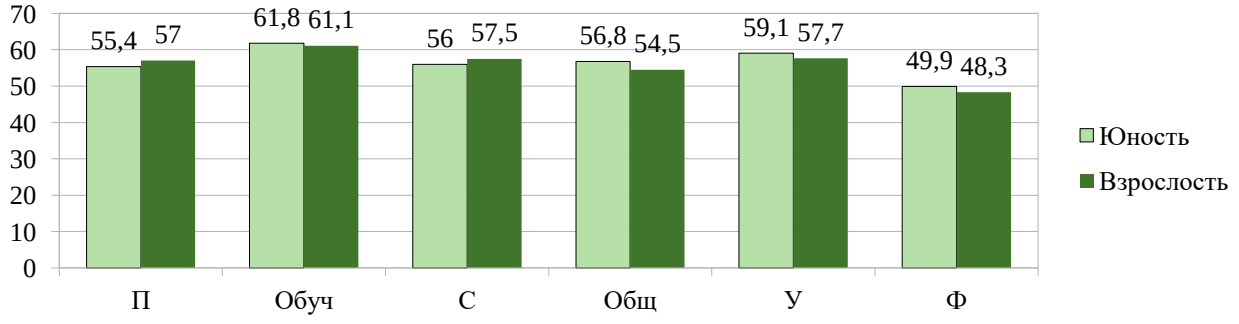
The ratio of the indicators of the importance of life values of adolescent and adult students

Показатели жизненных ценностей	Юность (ср.б.)	Взрослость (ср.б.)	Uэмп
Активные социальные контакты	44,3	42,2	2489*
Сохранение собственной индивидуальности	44,9	42,6	2327**

Примечания: *** - p≤0,01; ** - p≤0,05; * - p≤0,1

Перейдем к описанию результатов диагностики сферы отношений студентов. Напомним, что систему отношений мы определяем как иерархически организованную целостность отдельных психологических отношений. Эффективной считается система, релевантная социальной ситуации развития: для бакалавров очной формы — это доминирование сферы образования и общественной жизни; для магистрантов-заочников — сочетание образовательной, профессиональной и семейной сфер.

Представим выраженность значимости жизненных сфер личности. Выраженность показателей значимости жизненных сфер студентов разных возрастных групп представлена на рисунке 5. На нем хорошо видно, что более взрослые студенты выделяют большую значимость профессиональной и семейной сфер по сравнению со студентами юношеского возраста. Напомним, что это соответствует социальной ситуации развития данного возраста. В то же время, студенты юношеского возраста выделяют большую значимость сфер общественной жизни и увлечений, что также соответствует социальной ситуации развития в юности.



Условные обозначения: П – Профессиональная жизнь; Обуч – Сфера обучения и образования; С – Семейная жизнь; Общ – Общественная жизнь; У – Сфера увлечений; Ф – Физическая активность.

Рис. 5 Степень значимости разных жизненных сфер для студентов юношеского и взрослого возраста (ср.б.)

Fig. 5 The degree of importance of life spheres for adolescent and adult students (average)

Статистическая проверка (табл. 5) выявила лишь одно различие, значимое на уровне тенденции: студенты юношеского возраста определяют большую значимость в сравнении с взрослыми сокурсниками в сфере общественной жизни (Me=56,8, $U_{эмп}$=2506, при p≤0,1). Это свидетельствует о том, что студенты юношеского возраста больше ценят свою общественную активность: участие в студенческом самоуправлении, волонтерских отрядах, студенческом профсоюзе, выполнение поручений преподавателей, участие в конкурсах и т.д.

Таблица 5

Соотношение показателей значимости жизненных сфер студентов юношеского и взрослого возраста

Table 5

The ratio of the importance indicators of life spheres of adolescent and adult students

Жизненные сферы	Юность (ср.б.)	Взрослость (ср.б.)	Uэмп
Общественная жизнь	56,8	54,5	2506*

Примечания: *** - p≤0,01; ** - p≤0,05; * - p≤0,1

Проанализируем полученные данные с точки зрения уровня субъектности студентов в построении системы значимых отношений. Напомним, что итоговый уровень данного конструкта мы определяли, исходя из: 1) типа направленности личности, 2) уровня субъектности и 3) уровня субъективного контроля.

Распределение студентов по уровню субъектности личности в построении системы значимых отношений представлено на рис. 6.

Рис. 6 Распределение студентов по уровню субъектности личности в построении системы значимых отношений (%)
Fig. 6 Distribution of students by the level of personal agency in building a system of significant relationships (%)

На рис. 6 хорошо видно, что опрошенные студенты показали в основном средний уровень субъектности личности в построении системы значимых отношений (53%), высокий уровень наблюдается у 9% респондентов, а низкий – у 38%.

Мы предположили, что студенты с высоким уровнем субъектности в построении системы значимых отношений будут выстраивать более эффективную иерархию отношений (жизненных сфер). Для проверки гипотезы и выявления различий в значимости сфер жизнедеятельности между группами с разным уровнем субъектности был применен Н-критерий Крускала-Уоллиса (табл. 6).

Анализ таблицы 6 показал, что для студентов с высоким уровнем субъектности в построении системы значимых отношений личности отличает большая значимостьсферы обучения и образования и реализуемых в ней ценностей (Me=63,4,

$H_{эмп}$=11,8, при p≤0,01), тогда как студенты со средним уровнем имеют более высокие баллы по шкалам «Профессиональная жизнь» (Me=56,7, $H_{эмп}$=11,4, при p≤0,01) и «Семейная жизнь» (Me=58,2, $H_{эмп}$=7,4, при p≤0,05). Все различия статистически значимы.

Это говорит нам о том, что именно субъектность личности в построении системы значимых отношений играет решающую роль в выборе студентами обучения и образования в качестве приоритетной сферы жизнедеятельности, которая, в свою очередь, способствует дальнейшему становлению и развитию возрастных новообразований.

Таблица 6

Соотношение показателей значимости жизненных сфер у студентов с разным уровнем субъектности в построении системы значимых отношений

Table 6

The ratio of the indicators of the importance of life spheres in students with different levels of subjectivity in building a system of significant relationships

Жизненные сферы	Студенты с низким уровнем субъектности в построении системы значимых отношений и (ср.б.)	Студенты со средним уровнем субъектности в построении системы значимых отношений (ср.б.)	Студенты с высоким уровнем субъектности в построении системы значимых отношений (ср.б.)	Нэмп
Профессиональная жизнь	53,3	56,7	53,3	11,4**
Образование и обучение	57,2	59,4	63,4	11,8**
Семейная жизнь	53,5	58,2	56,2	7,4*

Примечания: ** - p≤0,01; * - p≤0,05

Отметим также, что у студентов, показавших высокий уровень субъектности в построении системы значимых отношений, наблюдается более четкая иерархия жизненных сфер (средний балл, набранный по каждой из сфер отличается от предыдущего на 3-7 пунктов). У студентов со средним уровнем - иерархия хоть и присутствует, но менее выраженная (средние баллы по жизненным сферам различаются на 1-1,5 пункта). И, наконец, у студентов с низким уровнем субъектности в построении системы значимых отношений иерархия жизненных сфер как таковая отсутствует (имеется одна приоритетная жизненная сфера, а средние баллы по остальным сферам практически не различаются).

Полученные результаты позволяют утверждать, что предложенный конструкт «субъектность в построении системы значимых отношений» обладает эвристическим потенциалом. Он позволяет дифференцировать студентов не просто по уровню общей активности или ответственности, а по способности выстраивать иерархию жизненных сфер, релевантную возрастным задачам развития.

Высокий уровень данного конструкта, связанный с приоритетом образования у студентов, соответствует представлениям о ведущей роли учебно-профессиональной деятельности в этом возрасте. Студенты с высоким уровнем субъектности, по-видимому, способны осуществлять осознанный выбор (по А.В. Капцову, находиться на стадии «мастера» или «творца»), превращая обучение из внешне заданной деятельности во внутренне

мотивированный ресурс для саморазвития и достижения жизненных целей. Это перекликается с данными Е.В. и В.И. Шульга о связи позитивного отношения к учебе с высокой организованностью и способностью к планированию (Шульга, 2017).

Фрагментарность иерархии сфер у студентов с низким уровнем субъектности может свидетельствовать о несформированности ценностно-смыслового самоопределения, о котором пишет А.С. Великанова (Великанова, 2023). Такие студенты, вероятно, находятся на более ранних этапах становления субъектности (по классификации Т.В. Белых – на уровне индивида, где активность проявляется лишь в жизнедеятельности, не приобретая черт целенаправленного саморазвития).

Выявленные возрастные различия углубляют понимание динамики субъектности, показывая, что ее структура и направленность меняются с возрастом и накоплением жизненного опыта. Это согласуется с идеей Р. Фри (R. Frie) о субъектности как о динамическом процессе, вплетенном в изменяющиеся социокультурные контексты.

Заключение (Conclusions). Проведенное теоретико-эмпирическое исследование было направлено на достижение цели – выявление и анализ особенностей субъектности студентов разных возрастных групп в процессе построения ими системы значимых отношений. Реализованный авторами подход, рассматривающий субъектность не как статичное свойство личности, а как особый способ ценностно-смыслового самоопределения и деятельности по гармонизации внутреннего мира (упорядочиванию сфер жизнедеятельности и социальных ролей), позволил получить новые данные, конкретизирующие научные представления о возрастной динамике субъектности и ее роли в развитии личности в студенческом возрасте.

В результате эмпирического исследования были выявлены статистически значимые различия в структуре субъектности у студентов юношеского и взрослого возраста, что подтверждает выдвинутую гипотезу. Установлено, что для студентов юношеского возраста (17-21 год) характерен более высокий уровень такого компонента субъектности, как активность; они демонстрируют большую интернальность в области достижений и придают более высокую значимость ценностям активных социальных контактов и сохранению собственной индивидуальности. Эти данные свидетельствуют о том, что юность является периодом активного поиска себя, установления широкого круга общения и отстаивания своей идентичности, что полностью соответствует социальной ситуации развития данного возраста. Для взрослых студентов (22-46 лет) ведущим компонентом субъектности становится способность к рефлексии; они принимают на себя ответственность не только за достижения, но и за неудачи, что выражается в более высоких показателях интернальности в области неудач; а в их ценностно-смысловой сфере и иерархии жизненных сфер на первый план выходят профессиональная и семейная жизнь, что отражает смену ведущей деятельности и жизненных приоритетов на этапе взрослости.

В исследовании показано, что субъектность личности в построении системы значимых отношений позволяет дифференцировать студентов по качеству выстроенной ими системы отношений. Ключевым и наиболее значимым результатом является вывод о том, что студенты с высоким уровнем субъектности в построении системы значимых отношений (9% выборки) демонстрируют принципиально иной, более зрелый способ организации своего жизненного пространства. Их отличает: 1) четкая иерархия жизненных сфер, где приоритетное место занимает сфера, обеспечивающая

максимальный развивающий эффект в данном возрасте. Для студентов такой сферой выступает «Образование и обучение. Это означает, что субъектность позволяет им не просто учиться, а осознанно выстраивать учебно-профессиональную деятельность как фундамент для дальнейшей самореализации; 2) непротиворечивость системы отношений – у студентов с высоким уровнем субъектности практически отсутствуют конфликтные (двухвершинные) типы направленности, а иерархия сфер выстроена с выраженными приоритетами. У студентов с низким уровнем субъектности, напротив, иерархия жизненных сфер отсутствует, что может свидетельствовать о несформированности ценностно-смыслового самоопределения и трудностях в реализации себя.

Таким образом, цель исследования достигнута: выявлены и охарактеризованы возрастные особенности субъектности в построении системы значимых отношений. Подтверждено, что субъектность в юности и взрослости имеет качественную специфику: для юношей это, прежде всего, активность и направленность на социальные контакты, для взрослых – рефлексия и интеграция различных жизненных сфер. Вместе с тем, именно высокий уровень интегративного показателя субъектности, независимо от возраста, обеспечивает построение такой системы отношений, которая способствует личностному и профессиональному развитию, максимально используя потенциал социальной ситуации развития.

Практическая значимость работы заключается в том, что предложенный диагностический комплекс и полученные данные могут быть использованы сотрудниками психологических служб вузов для мониторинга и сопровождения личностного развития студентов, а также для разработки программ, направленных на развитие их рефлексивности, осознанного целеполагания и способности к гармонизации системы значимых отношений.

Перспективы дальнейших исследований мы связываем с изучением характера влияния данного психологического конструкта на уровень субъективного благополучия студентов разных ступеней профессиональной подготовки и возрастных групп. Расширение предмета исследования за счет включения категории психологического благополучия позволит ответить на вопрос, как именно особенности построения системы значимых отношений влияют на субъективное переживание удовлетворенности жизнью, самореализацию и эмоциональный комфорт студентов, что является важнейшим условием их успешности в учебной и профессиональной деятельности.

Список литературы

Алиев В.В. Основы исследования социальной субъектности молодежи // Знание. Понимание. Умение. 2015. № 1. С. 152-161.

Баженова Н.Г. Социальная субъектность как основа развития самоорганизационных процессов в студенческой среде вуза // Социально-гуманитарные знания. 2014. №5. С. 176-183.

Белых Т.В. Основные подходы к исследованию структуры и функции субъектности // Наука. Инновации. Технологии. 2004. №37. С. 101-107.

Великанова (Герасимова) А.С. Ценностно-смысловое самоопределение личности как фактор психологического благополучия студентов в условиях дистанционного обучения // Психологическая безопасность образовательной среды. Материалы IV Международной научно-практической конференции. Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород, 19-20 февраля 2021 г. Н. Новгород: НГЛУ. 2021. С. 85-90.

Великанова А.С., Польщиков К.А., Шакина Е.Н. Оценка направленности личности молодых специалистов на основе автоматизированного контент-анализа: постановка проблемы исследования // Познание. 2022. №3. С. 35-42.

Великанова А.С., Шакина Е.Н. Ценностно-смысловое самоопределение молодежи:

результаты и перспективы исследования // Социология религии в обществе позднего модерна. 2023. №. С. 94-103.

Волкова Е.Н. Субъектность педагога: теория и практика: Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. Москва. 1998. 42 с.

Волкова М.Н. Психология субъекта: хрестоматия. Владивосток: Морской государственный университет. 2007. 182 с.

Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. СПб: СОЮЗ. 1999. 224 с.

Герасимова А.С. Ценностно-смысловое самоопределение студентов в ситуации выбора уровня высшего профессионального образования // Человек в экономических и социальных отношениях. Материалы Всероссийской научной конференции. НОУ ВПО Институт мировой экономики и информатизации, Москва, 04-05 октября 2012 г. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2012. С.138-142.

Дарган А.А. Социологическая интерпретация социальной субъектности людей с инвалидностью // Знание. Понимание. Умение. 2020. №2. С. 84-96.

Иовлев Б.В. Психология отношений. Концепция В.Н. Мясищева и медицинская психология. СПб.: Сенсор. 1999. 85 с.

Каленов А.А. К вопросу понимания субъектности и ее структуры в научных исследованиях // Образование и воспитание. 2017. №1. С. 3-7.

Капцов А.В., Колесникова Е.И. Модифицированная методика диагностики стадий становления субъектности студентов // Вестник Самарской гуманитарной академии. 2018. №2. С. 107-117.

Катышевская Т.А. Анализ социальной субъектности молодежи // Вопросы студенческой науки. 2019. №8. С. 16-21.

Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. М.: Педагогика. 1983. 320 с.

Малкова И.Ю., Киселева П.В. Особенности развития субъектной позиции студентов в процессе проектирования образовательной деятельности // Язык и культура. 2014. №2. С. 95-109.

Мухтарова Л.М., Волов В.В., Мухаметзянова Ф.Г. Социокультурный феномен субъектности // Казанский вестник молодых учёных. 2019. №2. С. 48-56.

Осницкий А.К. Регуляторный опыт, субъектная активность и самостоятельность человека. Часть 1 // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2009. №5. С. 3-5.

Полуэткова М.Н., Смирнова А.Н. Роль системы отношений личности подростка в профилактике девиантного поведения // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2014. №1. С. 199-206.

Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. М.: АН СССР. 1957. 590 с.

Рубинштейн С.Л. Человек и мир. СПб.: Питер. 2012. 224 с.

Серегина И.А. Психологическая структура субъектности как личностного свойства педагога: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Москва. 1999. 21 с.

Сопов В.Ф., Карпушина Л.В. Морфологический тест жизненных ценностей: руководство по применению. Методическое пособие. Самара: Изд-во Сам ИКП - СНЦ РАН. 2002. 56 с.

Стахнева Л.А. Субъектность как предмет психологического исследования // Ученые записки Орловского государственного университета. 2011. №1. С. 464-470.

Трофимова Н.С. Развитие субъектности личности как фактор социально-психологической адаптации студентов колледжа к новым условиям обучения: Дисс. ... канд. психол. наук. Курган. 2015. 202 с.

Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии. 2002. 362 с.

Шульга Е.В., Шульга В.И. Отношение студентов к учебе: основные причины успеваемости и неуспеваемости // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2017. №1. С. 110-114.

Frie R. Psychological agency: theory, practice, and culture. Cambridge: MIT Press. 2008. 273 p.

Rey G. F. The topic of subjectivity in psychology: Contradictions, paths and new alternatives // Journal for theory of social behavior. 2017. №4. P. 502-521.

References

Aliev, V.V. (2015), “Foundations of the study of youth social agency”, *Znanie. Ponimanie. Umenie*, 1, 152-161. (In Russian).

Bazhenova, N.G. (2014), "Social agency as a basis for the development of self-organization processes in the student environment of a university", *Sotsialno-gumanitarnye znaniya*, 5, 176-183. (In Russian).

Belykh, T.V. (2004), "Main approaches to the study of the structure and function of agency", *Nauka. Innovatsii. Tekhnologii*, 37, 101-107. (In Russian).

Velikanova, (Gerasimova), A.S. (2021), "Value-semantic self-determination of personality as a factor of psychological well-being of students in distance learning", *Psikhologicheskaya bezopasnost obrazovatelnoy sredy* [Psychological safety of educational environment], Nizhny Novgorod, Russia, 85-90.

Velikanova, A.S., Polshchikov, K.A. and Shakina, E.N. (2022), "Assessment of personality orientation of young specialists based on automated content analysis: problem statement of the research", *Poznanie*, 3, 35-42. (In Russian).

Velikanova, A.S. and Shakina, E.N. (2023), "Value-semantic self-determination of youth: results and research perspectives", *Sotsiologiya religii v obshchestve pozdnego moderna*, 1, 94-103. (In Russian).

Volkova, E.N. (1998), "Subjectivity of the teacher: theory and practice", Abstract of Ph.D. dissertation, 19.00.07 Pedagogical Psychology, Nizhny Novgorod Institute of Education Development, Moscow, Russia.

Volkova, M.N. (2007), *Psikhologiya subekta* [Psychology of the agency], Morskoj gosudarstvennyj universitet, Vladivostok, Russia.

Vygotsky, L.S. (1999), *Voprosy detskoy psikhologii* [Questions of child psychology], SOYUZ, St. Petersburg, Russia.

Gerasimova, A.S. (2012), "Value-semantic self-determination of students in the situation of choosing the level of higher professional education", *Chelovek v ekonomicheskih i sotsialnyh otnosheniyah* [Man in economic and social relations], Moscow, Russia, 138-142.

Dargan, A.A. (2020), "Sociological interpretation of the social agency of people with disabilities", *Znanie. Ponimanie. Umenie*, 2, 84-96. (In Russian).

Iovlev, B.V. (1999), *Psikhologiya otnosheniy. Kontseptsiya V. N. Myasishcheva i meditsinskaya psikhologiya* [Psychology of relationships. The concept of V.N. Myasishchev and medical psychology], Sensor, St. Petersburg, Russia.

Kalenov, A.A. (2017), "On the understanding of agency and its structure in scientific research", *Obrazovanie i vospitanie*, 1, 3-7. (In Russian).

Kaptsov, A.V. and Kolesnikova, E.I. (2018), "Modified method for diagnosing the stages of formation of students agency", *Vestnik Samarskoy gumanitarnoy akademii. Seriya: Psikhologiya*, 2, 107-117. (In Russian).

Katyshevskaya, T.A. (2019), "Analysis of youth social agency", *Voprosy studencheskoy nauki*, 8, 16-21. (In Russian).

Leontiev, A.N. (1983), *Izbrannye psikhologicheskie proizvedeniya* [Selected psychological works], Pedagogika, Moscow, Russia.

Malkova, I.Yu. and Kiseleva, P.V. (2014), "Features of the development of the subjective position of students in the process of designing educational activities", *Yazyk I kultura*, 1, 95-109. (In Russian).

Mukhtarova, L.M., Volov, V.V. and Mukhametzyanova, F.G. (2019), "Socio-cultural phenomenon of agency", *Kazanskiy vestnik molodyh uchenyh*, 2, 48-56. (In Russian).

Osnitsky, A.K. (2009), "Regulatory experience, subjective activity and independence of a person. Part 1", *Psikhologicheskie issledovaniya: elektronny nauchny zhurnal*, 5, 3-5. (In Russian).

Poluetkova, M.N. and Smirnova, A.N. (2014), "The role of the system of personal relations of a teenager in the prevention of deviant behavior", *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Sotsiologiya*, 1, 199-206. (In Russian).

Rubinstein, S.L. (1957), *Bytie i soznanie* [Being and consciousness], AN SSSR, Moscow, Russia.

Rubinstein, S.L. (2012), *Chelovek i mir* [Man and world], Piter, St. Petersburg, Russia.

Seregina, I.A. (1999), "Psychological structure of subjectivity as a personal property of a teacher", Abstract of Ph.D. dissertation, 19.00.07 Pedagogical Psychology, Nizhny Novgorod Institute of Education Development, Moscow, Russia.

Sopov, V.F. and Karpushina, L.V. (2002), *Morfologicheskiy test zhiznennyh tsennostey: rukovodstvo po primeneniyu. Metodicheskoe posobie* [Morphological test of life values: application guide. Methodological manual], Sam IKP – SNC RAN, Samara, Russia.

Stakhneva, L.A. (2011), "Subjectivity as a subject of psychological research", *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 1, 464-470. (In Russian).

Trofimova, N.S. (2015), “Development of personal agency as a factor of socio-psychological adaptation of college students to new learning conditions”, Abstract of Ph.D. dissertation,19.00.05 Pedagogical Psychology, Kurgan State University, Kurgan, Russia.

Fetiskin, N.P., Kozlov, V.V. and Manuilov, G.M. (2002), *Sotsialno-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyh grupp* [Socio-psychological diagnostics of personality and small group development], Institut Psikhoterapii, Moscow, Russia.

Shulga, E.V. and Shulga, V.I. (2017), “Students' attitude to study: the main reasons for academic performance and failure”, *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya*, 1, 110-114. (In Russian).

Frie, R. (2008), *Psychological agency: theory, practice, and culture*, MIT Press, Cambridge, MA, USA.

Rey, G.F. (2017), “The topic of subjectivity in psychology: Contradictions, paths and new alternatives”, *Journal for theory of social behavior*, 4, 502-521.

Информация о конфликте интересов: авторы не имеют конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the authors have no conflict of interest to declare.

Данные авторов:
Рынзина Анна Геннадьевна, аспирант кафедры возрастной и социальной психологии, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.
Великанова Александра Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной и социальной психологии, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.
About the authors:
Anna G. Rynzina, Post-graduate Student of the Department of Age and Social Psychology, Belgorod State National Research University.
Aleksandra S. Velikanova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Age and Social Psychology, Belgorod State National Research University.