

ISSN 2313-8971

НАУЧНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

RESEARCH RESULT. PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

12(3) 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 March 14, 2017



Том 12, № 3 2026

СЕТЕВОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Издается с 2014 г.

ISSN 2313-8971



Volume 12, № 3 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 Института 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 (психологии), 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

Либану Жозе 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

Минч Весна Л., доктор педагогических наук, профессор факультета педагогических наук в Призрене-Лепосавиц, 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 Российской государственной академии педагогического 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 Российской государственной академии педагогического 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 Российской государственной гуманитарной академии, 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. Zapetsotskaya, 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

Muhammed 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

André L.A. Cunha, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Federal Institute of Education, Science and Technology, Goiania, Goiás, Brazil

José C. Libâneo, Doctor of Philosophy and History of Education, Professor at the Catholic University of Goiás, Retired Professor at the Federal University of Goiás, 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 Prizren-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

ПЕДАГОГИКА

Ерошенкова Е.И., Ковтуненко А.Ю., Кладова О.И. От классической дидактики к экосистеме партнерств: интеграция Педагогического института и индустрии (к 150-летию университета)	4
Склярченко С.А., Семашкина Н.С., Лю Йе. Образовательные политики в сфере российско-китайских студенческих обменов: история, современность и будущее	17
Семенова Н.А., Поздеева С.И., Кучерявенко И.А. Трансформация школьного ритуала в цифровом укладе образовательной организации	31
Косенкова Я.О., Витохина Н.Н., Остапенко С.И. Математическая вертикаль: практика сетевого взаимодействия педагогического института и многопрофильной гимназии через реализацию междисциплинарных STEM-проектов	44
Плеханова Е.В., Трещёва Н.В. Наставничество как средство развития профессиональной компетенции молодого педагога в условиях языковой школы	57
Чернобок О.В., Исаев И.Ф. Собеседование с директором как инструмент развития профессионально- педагогической культуры учителя в системе предварительного комплектования кадров	74
Сыздыков Е.К., Собянин Ф.И. Обучение модульно-компетентностному подходу преподавателей на курсах повышения квалификации в Казахстане	84
Гордиенко В.В., Анохина С.В. Социально-экологические ценности: специфика структуры и содержания для студентов среднего профессионального образования в сфере аграрного производства	105
Виноградова Е.В., Селютин Е.А., Беляева И.Н. Особенности обучения основам ИИ как инструмент развития критического мышления школьников	119

CONTENTS

PEDAGOGICS

E.I. Eroshenkova, A.Yu. Kovtunenکو, O.I. Kladova From classical didactics to a partnership ecosystem: integrating the Pedagogical Institute and industry (marking the University's 150th anniversary)	4
S.A. Sklyarenko, N.S. Semashkina, Ye Liu The history, modernity and future of educational policy in the field of Russian-Chinese student exchanges	17
N.A. Semenova, S.I. Pozdeeva, I.A. Kucheryavenko Transformation of school rituals in the digital environment of an educational organisation	31
Ya.O. Kosenkova, N.N. Vitokhina, S.I. Ostapenko Mathematical vertical: the practice of networking between a pedagogical institute and a multidisciplinary gymnasium through the implementation of interdisciplinary STEM projects	44
E.V. Plekhanova, N.V. Trescheva Mentoring as a means of developing the professional competence of young teachers in a language school setting	57
O.V. Chernobok, I.F. Isaev An interview with the headteacher as a tool for developing teacher's professional and pedagogical culture in the preliminary staffing system	74
E.K. Syzdykov, F.I. Sobyenin Training of teachers in the modular competency-based approach at professional development courses in Kazakhstan	84
V.V. Gordienko, S.V. Anokhina Socio-environmental values: specific features of their structure and content among secondary vocational education students in the field of agricultural production	105
E.V. Vinogradova, E.A. Selyutina, I.N. Belyaeva Structural aspects of teaching the basics of AI as a tool for developing the critical thinking of schoolchildren	119

ПСИХОЛОГИЯ**PSYCHOLOGY**

Городова Т.А., Овсяникова Е.А., Худаева М.Ю. Психолого- педагогические условия развития субъектности в младшем школьном возрасте	130	T.A. Gorodova, E.A. Ovsyanikova, M.Y. Khudaeva Psycho-pedagogical conditions for the emergence and development of primary school students' agency in the educational environment	130
Водяницкая А.В., Доронина Н.Н., Кузнецова Л.Б. Эмоциональный интеллект как предиктор самоотношения в подростковом возрасте	146	A.V. Vodyanitskaya, N.N. Doronina, L.B. Kuznetsova Emotional intelligence as a predictor of self-attitude in adolescence	146
Лазарев С.А., Великанова А.С., Шейфель Е.Б. Ценностно-смысловое самоопределение студентов в учебной деятельности: модель и система управления	157	S.A. Lazarev, A.S. Velikanova, E.B. Sheyfel Value-semantic self-determination of students in educational activity: a model and management system	157
Разуваева Т.Н., Василенко Н.А. Гендерные различия мотивации выбора партнера для долговременных отношений у современных юношей и девушек	173	T.N. Razuvaeva, N.A. Vasilenko Gender differences in motivation for choosing a long-term partner among young men and women today	173
Щендрыгина Н.А., Годовникова Л.В. Особенности образа семьи у беспризорных и безнадзорных подростков в условиях социального приюта	184	N.A. Shchendrygina, L.V. Godovnikova Features of the family image of homeless and neglected adolescents in a social shelter	184
Бойко Т.В., Шимохина М.В., Климова В.К., Буханов В.Д. Психолого- педагогические аспекты социализации ветеранов СВО средствами волейбола сидя: оценка эффективности тренировочного процесса	199	T.V. Boyko, M.V. Shimokhina, V.K. Klimova, V.D. Bukhanov Psychological and pedagogical aspects of socializing veterans of the Special Military Operation through sitting volleyball: assessing the effectiveness of the training process	199

ПЕДАГОГИКА PEDAGOGICS



Редакторская статья

УДК 378.1:005.5

DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-3-0-1

¹⁾ Ерошенкова Е.И.* ,

¹⁾ Ковтуненко А.Ю. ,

²⁾ Кладова О.И.

**От классической дидактики к экосистеме партнерств:
интеграция Педагогического института и индустрии
(к 150-летию университета)**

¹⁾ Белгородский государственный национальный
исследовательский университет
ул. Студенческая, д. 14, г. Белгород, 308007, Россия
eroshenkova@bsuedu.ru*

²⁾ Средняя общеобразовательная школа №24 с углубленным изучением
отдельных предметов имени С.П. Тимофеева
Старооскольского городского округа
мкр. Конева, д. 15а, г. Старый Оскол, Белгородская область, 309512, Россия

*Статья поступила 12 июля 2026; принята 15 сентября 2026;
опубликована 30 сентября 2026*

Аннотация. *Введение.* Юбилей национального исследовательского университета – всегда повод для осмысления пройденного пути. Специфика текущего исторического момента требует от вузов отказа от роли замкнутых академических институтов и перехода к экосистеме партнерств. *Цель статьи* – концептуализировать развитие Педагогического института НИУ «БелГУ» в экосистему партнерств и объединить представленные авторами оригинальные исследования единой логикой формирования нового качества человеческого капитала региона. *Материалы и методы.* Эмпирической базой послужил массив из 14 оригинальных исследовательских статей, принятых к публикации в данный тематический выпуск. Основными методами явились контент-анализ, таксономическая классификация моделей взаимодействия, экспертно-аналитический синтез, вторичный анализ нормативных документов. *Результаты.* Обосновывается тезис о том, что современная педагогическая наука не может развиваться в отрыве от запросов реального сектора экономики и актуальных социальных вызовов. Обоснована многоуровневая интеграция педагогического института, фундаментальной науки, школьного образования, государственной политики и потребности индустрии. Выявлены типы партнерств, представленные экосистемой: индустрии спорта высоких достижений и реабилитации; индустрией среднего профессионального образования; индустрией частного дополнительного образования; индустрией государственного школьного образования, в том числе опыта Высшей школы педагогики; индустрией государственного школьного образования. *Вывод.* Сегодня университет, педагогический институт и индустрия выступают равноправными партнерами в сложившейся системе трансфера знаний: от классической дидактики к экосистеме партнерств.

Ключевые слова: юбилей университета, экономика знаний, экосистема партнерств, индустриальный партнер, экосистема партнерств, партнерское взаимодействие, человеческий капитал, STEM-образование, искусственный интеллект в образовании

Информация для цитирования: Ерошенкова Е.И., Ковтуненко А.Ю., Кладова О.И. От классической дидактики к экосистеме партнерств: интеграция Педагогического института и индустрии (к 150-летию университета) // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2026. Т.12. №3. С. 4-16. DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-3-0-1.

Благодарности: Статья посвящается 150-летию Белгородского национального исследовательского университета и его многолетней традиции научного исследования психолого-педагогических механизмов становления личности, передовых образовательных практик, интеграции науки, образования и воспитания.

¹⁾ E.I. Eroshenkova* ,
¹⁾ A.Yu. Kovtunenکو ,
²⁾ O.I. Kladova

**From classical didactics to a partnership ecosystem:
integrating the Pedagogical Institute and industry
(marking the University's 150th anniversary)**

¹⁾ Belgorod State National Research University,
14 Studencheskaya St., Belgorod, 308007, Russia
eroshenkova@bsuedu.ru*

²⁾ S.P. Timofeev General Education School No. 24 with In-depth Study of Specific Subjects
(Stary Oskol Urban District)
15a Konev Microdistrict, Stary Oskol, Belgorod Region, 309512, Russia

*Received on July 12, 2026; accepted on September 15, 2026;
published on September 30, 2026*

Abstract. Introduction. A National Research University's anniversary is always an occasion to reflect on the path traveled. The specifics of the current historical moment require universities to move away from the role of insular academic institutions and transition toward a partnership ecosystem. *The article aims* to conceptualize the development of the Pedagogical Institute at NRU "BelSU" into a partnership ecosystem and to unify the authors' original studies through the shared logic of fostering a new quality of regional human capital. *Materials and Methods.* The empirical basis consists of 14 original research articles accepted for publication in this thematic issue. Key methods included content analysis, taxonomic classification of interaction models, expert-analytical synthesis, and secondary analysis of regulatory documents. *Results.* The study substantiates the premise that modern pedagogical science cannot develop in isolation from the demands of the real economy and pressing social challenges. It establishes the multilevel integration of the pedagogical institute, fundamental science, school education, public policy, and industry needs. The partnership types within the ecosystem are identified: elite sports and rehabilitation; secondary vocational education; private supplementary education; and public school education (including the experience of the Higher School of Pedagogy). *Conclusion.* Today, the University, the Pedagogical Institute, and the industry act as equal partners in the established knowledge transfer system – a shift from classical didactics to a partnership ecosystem.

Keywords: university anniversary; knowledge economy; partnership ecosystem; industry partner; partnership interaction; human capital; STEM education; artificial intelligence in education

Information for citation: Eroshenkova, E.I., Kovtunenکو, A.Yu. and Kladova, O.I. (2026), "From classical didactics to a partnership ecosystem: integrating the Pedagogical Institute and industry (marking the University's 150th anniversary)". *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 12 (3), 4-16, DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-3-0-1.

Acknowledgments. This article is dedicated to the 150th anniversary of Belgorod National Research University and its long-standing tradition of researching the psychological and pedagogical mechanisms of personality development, advanced educational practices, and the integration of science, education, and upbringing.

Введение (Introduction). Юбилей Белгородского государственного национального исследовательского университета – это не просто дата, историческая веха, фиксирующая хронологический путь академического учреждения, это осознание фундаментального парадигмального сдвига, ведущего к необходимости преобразования и обновления на основе соединения времен, со-бытия и созидания¹. Специфика текущего исторического момента требует от классических вузов отказа от роли замкнутых на себе институтов трансляции готового знания (Ерошенкова, 2016) и перехода к архитектуре гибких образовательных экосистем. В условиях экономики знаний университет перестает быть лишь поставщиком дипломированных специалистов; он становится интегратором, связывающим фундаментальную науку, все уровни и типы образования, государственную политику и острые запросы индустрии. Сто пятьдесят лет университета мы встречаем не просто как хранители классических традиций российской педагогики, но как архитекторы современной образовательной среды.

Современная психолого-педагогическая наука сталкивается с острым вызовом: она не может развиваться в отрыве от динамики реального сектора экономики и актуальных социальных запросов общества. Если классическая дидактика XIX–XX веков строилась вокруг передачи нормированной информации от учителя к ученику (Прядеина, 2007; Басаргина, 2010), то сегодня объектом исследования становится процесс со-производства компетенций всеми участниками образовательного рынка (Жаркова, Плотнокова, Росляков, 2024; Серова, Суханова, Отт, 2024).

Для осмысления сложившейся в образовании и индустрии ситуации считаем целесообразным выстроить аналитическую воронку имеющихся в открытом доступе исследований от глобальных макроэкономических моделей к локальным психолого-педагогическим практикам.

На макроуровне в настоящее время артикулируются глобальные приоритеты и задаются институциональные рамки. По данным Организации экономического сотрудничества и развития (OECD)², а также на основе данных доклада Всемирного экономического форума The Future of Jobs Report 2020³, более 50% сотрудников потребуют переобучения к 2025 году. Индустрии востребованы творчество и эмоциональный интеллект. Классические программы, нацеленные на жесткие навыки (hard skills), устаревают быстрее цикла обучения. Зарубежная мысль в ответ на

¹ Создаем будущее вместе. От учительского института к национальному исследовательскому университету. 150 лет развития, открытий и созидания. 2026. Ресурсы НИУ «БелГУ». URL: <https://150.bsuedu.ru/> (дата обращения: 01.09.2026 г.).

² OECD (Organization for Economic Co-operation and Development). (2024). Oslo Manual 2024: Guidelines for Collecting, Reporting and Using Data on Innovation (5th Edition). Paris: OECD Publishing. Retrieved September 19, 2026, from <https://www.oecd.org/sti/oslo-manual-2024-8e5b87c9-en.htm>.

³ Future Of Jobs Report – World Economic Forum 2020 by Kirsten Eiser. 19 Nov 2020. URL: <https://www.webberwentzel.com/News/Pages/2020-future-of-jobs-report-world-economic-forum.aspx> (дата обращения: 13.06.2026 г.).

обозначенный вызов последних лет сместила фокус с линейного трансфера технологий на концепцию экономики знаний (Learning Economy) (A Modern Reader ..., 2002; Lundvall, Johnson, 2006). Б.-О. Лундваль и К. Рикоп разграничивают стратегии национальных систем образования: простое догоняющее развитие (catching up) через потребление чужих инноваций и лидерство (moving ahead) через генерацию прорывных смыслов (Lundvall, Rikar, 2022). Параллельно модель «Тройной спирали» (Triple Helix) Х. Этцковица (Etzkowitz, 2008), где автор утверждает, что в обществе, основанном на знаниях, ключевую роль в инновационном процессе играют три пересекающиеся института – *университет, промышленность и государство*; эволюционировала в сторону квадрупольной спирали (Quadruple Helix) (Shyiramunda, van den Bersselaar, 2024), где четвертым актором выступает гражданское общество (некоммерческие организации (НКО), социальные центры и пр.), что легитимизирует включение некоммерческих партнеров в орбиту классического вуза.

На мезоуровне актуальную повестку в Российской Федерации обозначила Программа «Приоритет-2030»⁴, которая фиксирует задачу интеграции науки и бизнеса. Однако разрыв между инфраструктурой цифровизации и содержанием обучения остается критическим (Современная {цифровая} дидактика, 2024).

Микроуровень фиксируется Программой развития Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» на 2025-2036 годы⁵. Как отмечается в документе, «одним из ключевых преимуществ университета является тесная интеграция с рядом промышленных и высокотехнологичных организаций. Совместно с индустриальными партнерами в рамках выбранных приоритетных направлений исследовательской повестки реализованы продукт-ориентированные научные проекты и сформированы заделы на развитие науки и технологий»⁶. Помимо этого в документе обозначено, что к основным ценностям университета относятся «традиции, служение, партнерство, призванные вдохновлять студентов, преподавателей, исследователей и индустрию на создание совместных инновационных разработок, обеспечивающих вклад в технологическое лидерство России»⁷. При этом «основным критерием эффективности развития университета является капитализация знаний и трансфер знаний в индустрию через технологии и выпускников»⁸.

Несмотря на обилие эмпирических данных, анализ представленных материалов выявляет существенный научный дефицит именно для педагогических институтов. Большинство успешных кейсов описывают, в основном, двусторонние связи формата «Вуз – Школа» или «Вуз – Индустрия». При этом остается открытым методологический вопрос управления сложными консорциумами, где одновременно задействованы четыре-пять субъектов (например, университет – социальный приют – региональное министерство – ИТ-компания – волонтерский центр); отсутствует валидированный инструментарий оценки синергетического эффекта таких многомерных альянсов; сохраняется нормативный вакуум в части этики использования предиктивной аналитики и искусственного интеллекта (ИИ) при формировании индивидуальных образовательных траекторий в рамках подобных партнерств.

Настоящий номер журнала приурочен к знаменательной дате НИУ «БелГУ» и призван зафиксировать многомерный полилог и интеграцию Педагогического института с индустрией, иллюстрирующими сложившуюся к настоящему времени экосистему партнерств. В номере

⁴Программа «Приоритет-2030». Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/action/priority2030>.

⁵ Программа развития Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» на 2025–2036 годы. URL: <https://bsuedu.ru/upload/iblock/1ec/0jqwo6mtmcg03xah8z0cqltqdrxua46u/prog-25-36-2026.pdf> (дата обращения: 23.06.2026 г.).

⁶ Там же. С. 14.

⁷ Там же. С. 20.

⁸ Там же. С. 21.

журнала представлены 14 оригинальных исследований, проведенных в соавторстве с представителями индустрии. Само приглашение наших индустриальных партнеров, представителей бизнеса и руководителей специализированных центров в качестве первых авторов – это осознанная позиция редакции. Мы демонстрируем, что практико-ориентированные исследования обладают не меньшей научной ценностью, чем теоретические и фундаментальные работы.

Цель данной редакционной статьи – концептуализировать развитие Педагогического института НИУ «БелГУ» в экосистему партнерств и объединить представленные авторами оригинальные исследования единой логикой формирования нового качества человеческого капитала региона.

Материалы и методы (Materials and Methods). Достижение поставленной цели потребовало применения комплексной стратегии исследования, сочетающей качественный анализ институциональных трансформаций с таксономическим описанием эмпирических кейсов. Учитывая рефлексивный характер статьи, дизайн исследования базируется на методологии кейс-стади в сочетании с контент-анализом представленных в номере рукописей.

Эмпирической базой послужил массив из 14 оригинальных исследовательских статей, принятых к публикации в данный тематический выпуск. Совокупная выборка охватывает 15 базовых площадок-партнеров: Дзэжоуский университет (Китай), Казахский университет технологии и бизнеса имени К. Кулажанова (Казахстан), Камчатский государственный университет им. Витуса Беринга (г. Петропавловск-Камчатский, РФ), Томский государственный педагогический университет (г. Томск, РФ), Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н.И. Пирогова Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Москва, РФ), Борисовский агромеханический техникум (Белгородская область, РФ), Школа иностранных языков «Форсайт» г. Белгорода, ЧОУ «Православная гимназия во имя святых Мефодия и Кирилла» г. Белгорода, МБОУ «Борисовский дом творчества», МБОУ «Гимназия №2» г. Белгорода, МАОУ «Центр образования №1» г. Белгорода, Новосадовская средняя общеобразовательная школа «Территория Успеха» Белгородского муниципального округа Белгородской области, Средняя общеобразовательная школа №24 с углубленным изучением отдельных предметов имени С.П. Тимофеева Старооскольского городского округа), Центр адаптивного спорта «Вершина», Областной социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних.

Для обеспечения объективности и верифицируемости результатов был реализован следующий алгоритм работы с материалом:

- контент-анализ авторских аннотаций и ключевых слов. Проводился с использованием открытого кодирования для выявления частотности понятийного аппарата;
- таксономическая классификация моделей взаимодействия. На основе матрицы стейкхолдеров каждая статья была отнесена к одному из типов экосистемных связей: технологический трансфер (STEM-проекты); психолого-педагогическое сопровождение девиантных и инклюзивных групп; непрерывное профессиональное развитие педагогов (HR-менеджмент в образовании); стратегическое международное сотрудничество.

Данный подход позволил перейти от описательного уровня к структурному моделированию партнерств. Экспертно-аналитический синтез применялся для оценки репрезентативности каждой статьи относительно глобальной повестки развития университетов. Исследовательская группа сопоставляла локальные практики авторов с требованиями обновленного международного стандарта OECD Oslo Manual 2024⁹ в части измерения нематериальных активов

⁹ Oslo Manual: Manual: Manual: Guidelines Guidelines Guidelines for Collecting Collecting Collecting and Interpreting Interpreting Interpreting Innovation Innovation Innovation Data, 3rd. OECD/EQ2005. Руководство Осло. Рекомендации по сбору и анализу данных по инновациям. Третье издание.URL: <https://>

(организационных моделей и человеческого капитала). Оценивалось соответствие заявленных педагогических инноваций критериям устойчивости и масштабируемости за пределами базовой экспериментальной площадки.

Основным ограничением данной статьи выступает отсутствие лонгитюдных количественных данных об эффективности созданных альянсов. Данная статья фиксирует лишь архитектуру выстроенных связей и закладывает фундаментальную рамку для последующих исследований эффективности данной экосистемы.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Для корректной интерпретации представленных в номере материалов необходимо разграничить традиционное понимание взаимодействия «вуз – работодатель» и современный экосистемный подход. В педагогике этот переход знаменует смену трансляционной парадигмы (передача знаний) на транзакционную парадигму (со-производство компетенций). Далее поясним в следующей логике: от рассмотрения эволюции понятия «индустриальный партнер в педагогическом образовании», через обоснование сущностных характеристик «образовательной экосистемы», к представлению авторской дефиниции «экосистема партнерств Педагогического института».

1. *Индустриальный партнер в педагогическом образовании: эволюция понятия.* Следуя логике теории человеческого капитала (Беккер, 1964) и современным концепциям образовательных экосистем (Лукша и др., 2020), под «индустрией» сегодня понимается любая институционализированная сфера массового производства услуг или формирования человеческого капитала. В парадигме классической индустриальной дидактики, восходящей к принципам советского политехнизма (Крупская, 1917.; Атутов, 1996), под индустриальным партнером понимался субъект реального сектора экономики (завод, фабрика), предоставляющий базы практик для студентов инженерно-технических специальностей. Однако применительно к Педагогическому институту НИУ «БелГУ» данное понятие требует существенного расширения. В контексте нашего исследования мы определяем *индустриального партнера* как любую институционализированную сферу массового производства услуг или формирования человеческого капитала, чей запрос на компетенции диктует содержание образовательных программ вуза. В этом смысле наше понимание согласуется с мнением П. Лукша (2020), который отмечает, что «современная экономика перешла от линейных цепочек создания стоимости к сетевым структурам. Школа, спортивная база, частная языковая студия и центр социальной защиты сегодня являются такими же полноценными игроками образовательного рынка, как металлургический комбинат» (Лукша, 2020). Если раньше партнерство строилось вокруг запроса «Кого нам доучить?», то в экосистеме Педагогического института НИУ «БелГУ» оно строится вокруг запроса «Какую социальную проблему территории мы решаем вместе?». Например, Центр адаптивного спорта «Вершина» выступает не просто базой практики, а заказчиком исследований по нейропсихологической реабилитации (статья Бойко Т.В. и соавторов), что делает его полноправным участником научного процесса.

2. *Образовательная экосистема: сущностные характеристики.* Термин «экосистема» часто подвергается критике за размывание смыслов. Чтобы избежать публицистичности, мы опираемся на определение Global Education Futures¹⁰, где «образовательная экосистема» – это распределенная сеть независимых агентов (акторов), кооперирующихся вокруг инноваций без жесткой иерархии для достижения долгосрочных целей развития личности и территории.

При этом ключевыми признаками образовательной экосистемы, отличающими ее от традиционного учебно-методического комплекса, являются: 1) распределенное управление: решения принимаются не ректоратом единолично, а через консорциумы. Университет выступает

odin.mgimo.ru/upload/docs_6/ruk.oslo.pdf?utm_source=yandex.ru&utm_medium=organic&utm_campaign=yandex.ru&utm_referrer=yandex.ru.

¹⁰ Global Education Futures. Международное сообщество лидеров в сфере образования <https://globaledufutures.org/ru>.

фасилитатором, а не диктатором повестки; 2) ориентация на обучающегося: в центре системы стоит человекоцентричность, субъектность, траектория развития человека; 3) гетерогенность участников: выживаемость системы зависит от разнообразия. Самому продвинутому университету невозможно в одиночку реагировать на автоматизацию труда и демографические сдвиги. Нужны EdTech-компании для цифровизации, НКО для инклюзии и бизнес для hard skills; 4) самоорганизация: экосистемы возникают там, где есть взаимовыгодный интерес, а не приказ сверху. Как подчеркивает П. Лукша (2020), им нельзя приказывать существовать приказом ректора; они рстут из сообществ энтузиастов.

3. *Экосистема партнерств Педагогического института: авторская дефиниция.* Синтезируя вышесказанное, дадим рабочее определение для нашего исследования. Экосистема партнерств Педагогического института – это динамическая метасистема горизонтальных связей между университетом, индустриями различной природы (от IT до соцзащиты) и государственными институтами, функционирующая на принципах со-управления и направленная на непрерывный трансфер педагогических технологий и психологических практик для решения конкретных социально-экономических задач региона.

Структурные компоненты этой архитектуры (применительно к нашему номеру) отображены на рисунке, где ядро (Интегратор) – это Педагогический институт НИУ «БелГУ», обеспечивающий научную легитимность и методическую рамку. Индустриальные партнеры-практики представлены на рисунке в виде узлов – это гимназии, центры спорта, приюты, языковые школы. Они предоставляют эмпирическое поле и формируют заказ на soft/hard skills. Потоки (Трансфер знания), то есть двунаправленное движение: от Педагогического института к партнерам уходят технологии (ИИ, STEM-модули); от партнеров в институт приходят данные о реальных кейсах (реабилитация ветеранов, работа с девиантным поведением, образовательные и воспитательные инновационные практики и пр.), которые становятся предметом совместных исследований. Среда (Цифровая и правовая инфраструктура) здесь – это и нормативная база программы «Приоритет-2030»¹¹, и совместные ресурсы, и цифровые платформы, позволяющие бесшовно переходить от учебной аудитории к производственной площадке.



Рис. Архитектура экосистемы партнерств Педагогического института НИУ «БелГУ»: ядро, узлы, потоки трансфера компетенций

Fig. Architecture of the partnership ecosystem of the Pedagogical Institute of NRU "BelSU": core, nodes, and competence transfer flows

¹¹ Программа «Приоритет-2030». Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/action/priority2030>.

Представленный в юбилейном выпуске журнала корпус из 14-ти исследовательских работ позволяет верифицировать основную гипотезу номера: современный педагогический институт функционирует не как замкнутая система подготовки кадров, а как системный интегратор, трансформирующий классическую дидактику в гибкую экосистему партнерств, представленную *пятью ключевыми сегментами сложившейся экономики знаний*:

1. Индустрия спорта высоких достижений и реабилитации (Центр адаптивного спорта «Вершина»).

2. Индустрия высшего и среднего профессионального образования (Дэчжоуский университет (Китай), Казахский университет технологии и бизнеса имени К. Кулажанова (Казахстан), Камчатский государственный университет им. Витуса Беринга (г. Петропавловск-Камчатский, РФ), Томский государственный педагогический университет (г. Томск, РФ), Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н.И. Пирогова Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Москва, РФ), Борисовский агромеханический техникум (Белгородская область, РФ).

3. Индустрия частного, дополнительного образования и EdTech (Школа иностранных языков «Форсайт», ЧОУ «Православная гимназия во имя святых Мефодия и Кирилла», МБОУ «Борисовский дом творчества»).

4. Индустрия государственного школьного образования (МБОУ «Гимназия № 2» г. Белгорода, МАОУ «Центр образования № 1» г. Белгорода, Новосадовская средняя общеобразовательная школа «Территория Успеха» Белгородского муниципального округа Белгородской области, Средняя общеобразовательная школа №24 с углубленным изучением отдельных предметов имени С.П. Тимофеева Старооскольского городского округа).

5. Индустрия социальной защиты детства (Областной социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних).

Представленные в журнале научные результаты доказывают, что 150-летний путь НИУ «БелГУ» привел университет к формированию уникальной архитектуры, где управление образованием (в статьях С.А. Лазарев с соавторами, О.В. Чернобок и И.Ф. Исаева, В.В. Гордиенко и С.В. Анохиной) неразрывно связано с реальностью запроса индустрии на компетенции и глубокой психолого-педагогической диагностикой благополучия личности.

Анализ 14 опубликованных в наборе статей позволяет верифицировать гипотезу о переходе Педагогического института НИУ «БелГУ» от линейной модели трансфера знаний к архитектуре распределенной экосистемы партнерств, Высших школ педагогики (в статье О.В. Чернобок, И.Ф. Исаева) и пр. Полученные научные результаты являются актуальнейшими для современной отечественной и мировой педагогики, вступая в продуктивный диалог с ведущими исследованиями последних лет. Так, выявленная в статьях Я.О. Косенковой и соавторов («Математическая вертикаль») и Е.В. Виноградовой с коллегами (обучение ИИ) эффективность сетевого взаимодействия вуза со школами согласуется с выводами масштабного международного проекта OECD TALIS (Teaching and Learning International Survey)¹². Согласно эмпирическим данным Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), образовательные организации, включенные в университетские экосистемы, фиксируют рост готовности к имплементации STEM-модулей. Практика Педагогического института НИУ «БелГУ» выступает локальной апробацией этого глобального тренда: именно формат консорциума позволяет транслировать сложные предметные области в массовую школу, сохраняя при этом целостность дидактической архитектуры. Кроме того, результаты, представленные авторами выпуска, синхронизируются с эволюционной моделью инновационного развития Х. Этцковица (2008). Работа Т.В. Бойко и соавторов о волейболе сидя наглядно демонстрирует инкорпорацию

¹² TALIS - the Teaching and Learning International Survey - is the world's largest international survey about teachers and school leaders. 2024. <https://www.oecd.org/en/about/programmes/talis.html>.

четвертого стейкхолдера – институтов гражданского сектора и НКО – в классическую триаду «Государство – Бизнес – Университет». В данном кейсе спортивная индустрия трансформируется из площадки реабилитации в полноценного индустриального заказчика педагогических технологий инклюзии, что коррелирует с актуальными западными моделями социальной экономики (Quadruple Helix).

Вместе с тем, зафиксированные в номере данные входят в диссонанс с выводами мониторинга Института образования НИУ «ВШЭ» за 2019 год. Исследователи А.Ю. Уваров и И.Д. Фрумин описывают феномен «цифрового фасада», где технологическая инфраструктура не меняет суть образовательного процесса, оставаясь лишь инструментом визуализации традиционного контента (Уваров, Фрумин, 2019). Материалы авторского коллектива настоящего издания (Н.А. Семенова, С.И. Поздеева, И.А. Кучерявенко; Е.В. Виноградова и соавторы), напротив, верифицируют наличие сущностных образовательных сдвигов. Так, исследование по внедрению основ искусственного интеллекта фиксирует развитие аналитических способностей обучающихся вместо простого освоения пользовательских интерфейсов нейросетей. На наш взгляд, данный разрыв детерминирован спецификой эмпирической базы: если выборка экспертов НИУ «ВШЭ» отражает среднероссийские показатели массовой школы, то опыт Педагогического института НИУ «БелГУ» опирается на данные инновационных площадок с высокой плотностью интеграции науки и индустрии. Данный факт обнажает проблему образовательного неравенства регионов, требующую отдельного изучения.

Если зарубежные исследователи «экономики обучения» (Lundvall, Rikap, 2022) фокусируются преимущественно на макроэкономических показателях циркуляции знания, представленные в номере психологические статьи дополняют их теорию антропологической оптикой. Работы Т.А. Городовой и др. (субъектность младшего школьника) и А.В. Водяницкой с соавторами (эмоциональный интеллект подростков) вносят существенное дополнение в концепцию интеллектуального капитала Л. Эдвинссона (2005), который утверждает, что «главным ресурсом стала скорость трансформации данных в доверие стейкхолдеров» (Эдвинссон, 2005: 134). Научные результаты, полученные авторами номера, уточняют механизм этой трансформации: она невозможна без развитого эмоционального интеллекта педагога и сформированной субъектности ребенка. Без этого внутреннего фундамента любые внешние инвестиции в EdTech останутся «мертвым» капиталом.

Также материалы юбилейного номера существенно дополняют дискурс наставничества. Если Г.А. Ключарев (2014) рассматривает наставничество преимущественно как инструмент удержания кадров в науке, то исследование Н.В. Плехановой, Н.В. Трещевой расширяет это понятие до корпоративной андрагогики малого бизнеса на примере языковой школы «Форсайт». Представленный массив данных впервые фиксирует эмпирическое подтверждение того, что педагогические технологии становятся инструментом управления человеческим капиталом. Образовательные практики начинают напрямую решать задачи минимизации кадрового оттока и наращивания нематериальных активов бренда, вступая в рыночную конкуренцию за специалиста.

Кроме того, публикации номера позволяют верифицировать пределы эффективности успешных образовательных моделей:

- в контексте международного трансфера. Работа Е.К. Сыздыкова и Ф.И. Собянина, посвященная имплементации компетентностного подхода в Казахстане, конкретизирует тезисы В.И. Блинова (2019) о реформировании отечественной системы СПО. Авторы диагностируют феномен «дидактического сопротивления» академического сообщества при механическом копировании модульных структур. Это позволяет сформулировать важный методологический императив: технологический трансфер невозможен без этапа социокультурной адаптации инструментария. Игнорирование локальной специфики неизбежно превращает инновацию в формальную бюрократическую декларацию;

– в контексте цифровой антропологии. Анализ трансформации школьного ритуала Н.А. Семеновой, С.И. Поздеевой и И.А. Кучерявенко дополняет классические положения теории школьных режимов власти С. Brooks (2015). Исследователи приходят к выводу, что цифровая среда элиминирует физические границы между регламентированным и спонтанным обучением. При этом возникает парадоксальный эффект: по мере размывания традиционных иерархий актуализируется запрос подростка на очный контакт с авторитетным взрослым. Ритуал не исчезает, он изменяется, становясь точкой психологической безопасности в хаотичной цифровой среде» (Brooks, 2015: 358).

Представленные в номере журнала научные результаты доказывают, что юбилейный статус НИУ «БелГУ» обусловлен не сохранением архивов, а способностью Педагогического института, и университета, в целом, выступать лабораторией смыслов. Мы демонстрируем редкий для региональной науки баланс: строгую приверженность международным таксономиям измерения инноваций (Oslo Manual, 2024¹³) при одновременном решении глубоко национальных задач – от психолого-педагогической реабилитации ветеранов СВО до формирования морально-нравственных ориентиров юношества в эпоху гендерной турбулентности.

Заключение (Conclusion). Проведенный анализ статей номера из 14 исследовательских работ позволяет констатировать достижение цели статьи: концепт «экосистема партнерств» актуализирован не как абстрактная метафора, а как операциональная модель управления развитием Педагогического института НИУ «БелГУ».

Научная новизна исследования заключается в устранении существенного пробела в современной педагогической науке – разрыва между теорией сетевого взаимодействия университетов и практикой системной интеграции индустриальных заказчиков в образовательный процесс. Ранее большинство исследований описывали двусторонние связи формата «Вуз – Школа», оставляя за скобками сложную конфигурацию участников. В данной работе впервые предложена пятисегментная таксономия индустрий-партнеров, включающая нетрадиционные для академического дискурса субъекты: адаптивный спорт, социальную защиту детства, EdTech-сектор и др. Доказано, что именно их запросы сегодня формируют прикладную повестку психолого-педагогических исследований, смещая фокус с передачи предметных знаний на конструирование жизнестойкости личности.

Теоретический вклад работы состоит в эмпирическом обосновании применимости модели квадрульной спирали к региональным российским университетам. Были уточнены границы этой теории: четвертым актором (гражданским обществом) в условиях российских реалий выступают не только НКО, но и институционализированные индустрии реабилитации и социальной защиты. Материалы выпуска доказывают, что трансфер знания происходит не линейно («сверху вниз»), а циклически – от запроса индустрии (например, запрос Центра «Вершина» на протоколы нейропсихологической коррекции) к фундаментальной разработке ученых Педагогического института НИУ «БелГУ» и последующему масштабированию в систему государственного образования.

Практическая значимость определяется тем, что представленные кейсы служат готовым прототипом дорожной карты для реализации федерального проекта «Приоритет-2030» в части трека «Территориальное и/или отраслевое лидерство». Сконструированная многоуровневая система обладает значительным потенциалом экстраполяции: она может служить моделью для преодоления регионального когнитивного неравенства другими классическими вузами страны.

¹³ Oslo Manual: Manual: Manual: Guidelines Guidelines Guidelines for Collecting Collecting Collecting and Interpreting Interpreting Interpreting Innovation Innovation Innovation Data, 3rd. OECD/EQ2005. Руководство Осло. РЕКОМЕНДАЦИИ ПО СБОРУ И АНАЛИЗУ ДАННЫХ ПО ИННОВАЦИЯМ. Третье издание. URL: https://odin.mgimo.ru/upload/docs/_ruk.oslo.pdf?utm_source=yandex.ru&utm_medium=organic&utm_campaign=yandex.ru&utm_referrer=yandex.ru.

Настоящий обзор статей юбилейного выпуска не только резюмирует текущие результаты, но и закладывает фундаментальную основу для последующей научной повестки.

Список литературы

- Атутов П.Р. Дидактика технологического образования. Книга для учителя. В 2 частях. Часть 1 / П.Р. Атутов [и др.]. Москва: Институт общеобразовательной школы РАО, 1996. 230 с.
- Басаргина Е.Ю. Из истории классического образования в России: Учительский институт славянских стипендиатов // Индоевропейское языкознание и классическая филология. 2010. № 14-1. С. 93-104.
- Блинов В.И. Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 3. С. 4-18. DOI: 10.24411/2307-4264-2019-10301.
- Ерошенкова Е.И. Аксиологические ориентиры образовательной реальности: от истоков к современности профессионального образования // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2016. Т. 15. № 4. С. 9-14.
- Жаркова И.М., Плотникова И.В., Росляков Ю.Ф. Проектное обучение как инструмент активизации научной деятельности студентов и повышения конкурентоспособности выпускников на рынке труда // Известия высших учебных заведений. Пищевая технология. 2024. № 2-3(396). С. 125-132. DOI: 10.26297/0579-3009.2024.2-3.21.
- Ключарев Г.А. Интернет-образование и будущее просветительского проекта // Социологическая наука и социальная практика. 2014. № 2(06). С. 46-60.
- Крупская Н.К. Народное образование и демократия. Петроград: Жизнь и знание. 1917. 103 с.
- Лукша П., Спенсер-Кук Д., Кубиста Д. Образовательные экосистемы: возникающая практика для будущего образования. Москва: МШУ Сколково: Global Education Futures, 2020. 170 с. URL: https://uo-kuragino.ru/upload/files/2022/May/3f01e76e/Obrazovatelnye_ekosistemy.pdf (дата обращения: 17.06.2026).
- Прядеина И.Е. «...Бедна история нашего учителя дореволюционной и пореволюционной школы счастливыми минутами». Из дневника сельского учителя М.Ф. Саввина. 1925-1928 гг. // Отечественные архивы. 2007. № 5. С. 91-106.
- Серова А.В., Суханова Е.А., Отт М.А. Как преодолеть разрыв высшего образования с требованиями рынка труда? Организационные модели взаимодействия с работодателями // Университетское управление: практика и анализ. 2024. Т. 28, № 2. С. 120-130. DOI 10.15826/umpra.2024.02.020.
- Современная {цифровая} дидактика: Монография / К.А. Баранников, Т.М. Босенко, А.А. Воронков [и др.]. Москва: «Издательство Интеллект-Центр», 2024. 133 с.
- Трудности и перспективы цифровой трансформации образования: Под редакцией А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина; Научные редакторы серии Я.И. Кузьминов, И.Д. Фрумин / А. Ю. Уваров, Э. Гейбл, И. В. Дворецкая [и др.]. Москва: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». 2019. 344 с. DOI 10.17323/978-5-7598-1990-5.
- Эдвинссон Л. Корпоративная долгота. Навигация в экономике, основанной на знаниях; перевод с английского. Москва: ИНФРА-М. 2005. 247 с.
- A Modern Reader in Institutional and Evolutionary Economics. Key Concepts. Edited by Geoffrey M. Hodgson Monograph Book. Published: 28 May 2002. 272 p. DOI: <https://doi.org/10.4337/9781843765554>.
- Becker G. Human Capital. N.Y.: National Bureau of Economic Research, distributed by Columbia University Press. 1964. 187 p.
- Brooks C. Role, Power, Ritual, and Resistance: A Critical Discourse Analysis of College Classroom Talk. Western Journal of Communication. 2015, No. 80. Pp. 348-369. DOI: 10.1080/10570314.2015.1098723.
- Etzkowitz H. The Triple Helix: University–Industry–Government Innovation in Action 2008. New York and London, Routledge of Taylor & Francis, USA – UK, 177 p. URL: https://mguntur.id/files/ebook/ebook_1605608206_cf742d707b4e0bf22bf3.pdf (дата обращения: 12.06.2026).
- Lundvall B.-A., Rikap C. China's catching-up in artificial intelligence seen as a co-evolution of corporate and national innovation systems, Research Policy, Vol. 51, Issue 1, 2022, Article: 104395, <https://doi.org/10.1016/j.respol.2021.104395>.
- Lundvall, B.-A., Johnson, B. The Learning Economy. Journal of Industry Studies. 2006, No 1. Pp. 23-42. DOI: 10.1080/13662719400000002.

Shyiramunda, T., van den Bersselaar, D. Local community development and higher education institutions: Moving from the triple helix to the quadruple helix model. *Int Rev Educ.* 2024. No 70. Pp. 51-85. <https://doi.org/10.1007/s11159-023-10037-7>.

References

- Atutov, P.R. (1996), *Didaktika tekhnologicheskogo obrazovaniya. Kniga dlya uchitelya. V 2 chastyah. Chast 1* [Didactics of Technological Education. A Teachers Book. In 2 parts. Part 1] / P.R. Atutov [et al.], Institute of General Education of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia.
- Basargina, E.Yu. (2010), "From the History of Classical Education in Russia: The Teachers Institute for Slavic Scholarship Holders", *Indo-European Linguistics and Classical Philology*, 14-1, 93-104. (In Russian).
- Blinov, V.I., Esenina, E.Yu. and Sergeev, I.S. (2019), "Mentoring in Education: A Well-Sharpened Tool Is Needed", *Vocational Education and the Labor Market*, 3, 4-18. DOI: 10.24411/2307-4264-2019-10301. (In Russian).
- Eroshenkova, E.I. (2016), "Axiological Orientations of Educational Reality: From the Origins to the Modernity of Vocational Education", *Psychological-Pedagogical Journal "Gaudeamus"*, 15 (4), 9-14. (In Russian).
- Zharkova, I.M., Plotnikova, I.V. and Roslyakov, Yu.F. (2024), "Project-based learning as a tool for stimulating students research activities and enhancing graduates' competitiveness in the labor market", *News of Higher Educational Institutions. Food Technology*, 2-3(396), 125-132. DOI: 10.26297/0579-3009.2024.2-3.21. (In Russian).
- Klyucharev, G.A. (2014), "Internet-based education and the future of the educational project", *Sociological Science and Social Practice*, 2(06), 46-60. (In Russian).
- Krupskaya, N.K. (1917), *Narodnoe obrazovanie i demokratiya* [Public Education and Democracy], Zhizn i znanie, Petrograd, Russia.
- Luksha, P., Spencer-Keyse, J., and Kubista, J. (2020), *Obrazovatelnye ekosistemy: vznikayushchaya praktika dlya budushchego obrazovaniya* [Educational Ecosystems: An Emerging Practice for the Future of Education], Moscow: SKOLKOVO Moscow School of Management; Global Education Futures, URL: https://uo-kuragino.ru/upload/files/2022/May/3f01e76e/Obrazovatelnye_ekosistemy.pdf (Accessed 17 June 2026). (In Russian).
- Pryadeina, I.E. (2007), "...The history of our pre- and post-revolutionary school teacher is poor in happy moments". From the diary of rural teacher M.F. Savvin. 1925-1928. *Otechestvennye Arkhivy*, 5, 91-106. (In Russian).
- Serova, A.V., Sukhanova, E.A. and Ott, M.A. (2024), "How to Bridge the Gap Between Higher Education and Labor Market Demands? Organizational Models of Interaction with Employers", *University Management: Practice and Analysis*, 28 (2), 120-130. DOI: 10.15826/umpa.2024.02.020. (In Russian).
- Sovremennaya {tsifrovaya} didaktika* [Modern {Digital} Didactics] (2024), A Monograph / K.A. Barannikov, T.M. Bosenko, A.A. Voronkov [et al.], Intellect-Center Publishing House, Moscow, Russia.
- Trudnosti i perspektivy tsifrovoj transformatsii obrazovaniya* [Challenges and Prospects of the Digital Transformation of Education] (2019), Edited by A.Yu. Uvarov and I.D. Froumin; Series Scientific Editors: Ya.I. Kuzminov and I.D. Froumin / A.Yu. Uvarov, E. Gable, I.V. Dvoretzskaya [et al.], National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. DOI: 10.17323/978-5-7598-1990-5.
- Edvinsson, L. (2005), *Korporativnaya dolgota. Navigatsiya v ekonomike, osnovannoy na znaniyah* [Corporate Longitude: Navigating the Knowledge-Based Economy], INFRA-M, Moscow, Russia.
- A Modern Reader in Institutional and Evolutionary Economics. Key Concepts* (2002), Edited by Geoffrey M. Hodgson Monograph Book. DOI: <https://doi.org/10.4337/9781843765554>.
- Becker, G. (1964), *Human Capital*, N.Y.: National Bureau of Economic Research, distributed by Columbia University Press, USA.
- Brooks, C. (2015), Role, Power, Ritual, and Resistance: A Critical Discourse Analysis of College Classroom Talk, *Western Journal of Communication*, 80, 348-369. DOI: 10.1080/10570314.2015.1098723. (In USA).
- Etzkowitz, H. (2008), *The Triple Helix: University-Industry-Government Innovation in Action 2008*. New York and London, Routledge of Taylor & Francis, USA-UK, URL: https://mguntur.id/files/ebook/ebook_1605608206_cf742d707b4e0bf22bf3.pdf (Accessed 12 June 2026).

Lundvall, B.-A. and Rikap, C. (2022), Chinas catching-up in artificial intelligence seen as a co-evolution of corporate and national innovation systems, *Research Policy*, 51 (1), 104395. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2021.104395>. (In Netherlands).

Lundvall, B.-A. and Johnson, B. (2006), The Learning Economy. *Journal of Industry Studies*, 1, 23-42. DOI: 10.1080/13662719400000002. (In UK).

Shyiramunda, T. and van den Bersselaar, D. (2024), Local community development and higher education institutions: Moving from the triple helix to the quadruple helix model. *Int Rev Educ*, 70, 51-85. <https://doi.org/10.1007/s11159-023-10037-7>. (In Germany).

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:

Ерошенкова Елена Ивановна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

Ковтуненко Алексей Юрьевич, кандидат биологических наук, доцент, директор Педагогического института, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

Кладова Ольга Ивановна, директор, средняя общеобразовательная школа №24 с углубленным изучением отдельных предметов имени С.П. Тимофеева Старооскольского городского округа.

About the authors:

Elena I. Eroshenkova, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Pedagogy, Belgorod State National Research University.

Alexey Yu. Kovtunencko, Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Director of the Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University.

Olga I. Kladova, Director, S.P. Timofeev Secondary General Education School No. 24 (with in-depth study of specific subjects), Stary Oskol Urban District.



Оригинальное исследование

УДК 37.014.5

DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-3-0-2

¹⁾ Скляренко С.А. ,
^{1), 2)} Семашкина Н.С.* ,
¹⁾ Лю Йе 

**Образовательные политики
в сфере российско-китайских студенческих обменов:
история, современность и будущее**

¹⁾ Дэчжоуский университет
Университетская ул., д. 566, г. Дэчжоу, 253023, пр. Шаньдун, Китай
²⁾ Белгородский государственный национальный
исследовательский университет
ул. Победы, д. 85, г. Белгород, 308015, Россия
Semashkina@bsuedu.ru*

*Статья поступила 23 января 2026; принята 15 сентября 2026;
опубликована 30 сентября 2026*

Аннотация: *Введение.* В 2026-2027 годах Россия и Китай проведут в двух странах перекрестные Годы образования. Как официально заявлено ответственными лицами со стороны Российской Федерации, в сентябре 2025 года российская сторона уже приступила к формированию плана мероприятий, в рамках которых особое внимание будет уделено проектам, ориентированным на молодежь и студентов. Необходимо качественное усиление научных исследований по уточнению построения хронологии истории образовательной политики в сфере российско-китайских студенческих обменов. Для учета имеющихся успехов и анализа прошлых неудач. *Цель работы* – в изучении и обобщении научных взглядов на хронологию образовательной политики в области студенческих обменов учреждений высшего образования России и Китая, выработка наиболее исторически верного подразделения на этапы. *Материалы и методы.* В исследовании системно применялся метод критического анализа систем ретроспективы и периодизации объекта исследования, а также на его базе выявление более целостных систем закономерностей в истории и современном развитии образовательных политик в сфере международного сотрудничества двух стран. С использованием анализа публикаций российских исследователей на базе ретроспективного анализа уточнены этапы активизации образовательной политики России и Китая за более чем 100-летний период. На основе сравнительного анализа уточнен теоретический базис ретроспективы студенческих обменов двух стран в данный период лет и различные подходы к практике организации данного процесса. *Результаты.* Выявлено актуальное в научной среде состояние изученности вопроса, что позволило определить возможные направления для дальнейшего исследования системы хронологии процесса студенческого обмена двух стран. Предложена и обоснована трехэтапная периодизация хронологии образовательных обменов за последние 100 лет. Дано описание выделенного авторами формирующегося в настоящее время качественно иного четвертого этапа. Уточнена сущность каждого из образовательных этапов межгосударственных обменов для двух стран. Так, для граждан Китая на первом этапе (1921-1930 гг.) он

являлся военно-политическим, на втором (1950-1962) – технократическим, на третьем (1989-2019) – массовым. Малоизученными в научной литературе проблемами реализации студенческих обменов можно назвать количественные показатели обучения российских (в том числе в период СССР) студентов в университетах КНР за всю историю. *Заключение.* Несмотря на достаточно большую проработанность данной темы в последние десятилетия, среди исследователей двух стран продолжают дискуссии о том, каким образом производить разделение на этапы развития исторической хронологии. Авторами проанализированы основные направления и формы российско-китайского образовательного сотрудничества в ретроспективе 100 лет. Рассмотрены история развития студенческих обменов, современное состояние и дальнейшие перспективы развития двусторонних отношений между странами. В статье описываются условия, при которых реализация совместных образовательных программ представляется наиболее эффективной в долгосрочной перспективе.

Ключевые слова: образовательное сотрудничество; история студенческих обменов; университеты; российско-китайское партнерство

Информация для цитирования: Склярченко С.А., Семашкина Н.С., Лю Йе. Образовательные политики в сфере российско-китайских студенческих обменов: история, современность и будущее // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2026. Т.12. №3. С. 17-30. DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-3-0-2.

Благодарности. Статья посвящается 150-летию Белгородского национального исследовательского университета и его многолетней традиции научного исследования психолого-педагогических механизмов становления личности, передовых образовательных практик, интеграции науки, образования и воспитания.

¹⁾ S.A. Sklyarenko ,

^{1), 2)} N.S. Semashkina* ,

¹⁾ Ye Liu 

**The history, modernity and future of educational policy
in the field of Russian-Chinese student exchanges**

¹⁾ Dezhou University,
566 Universitetskaya St., Dezhou, 253023, Shandong Ave., China

²⁾ Belgorod State National Research University,
85 Pobedy St., Belgorod, 308015, Russia
Semashkina@bsuedu.ru*

*Received on 23 January 2026; accepted to September 15, 2026;
published: September 30, 2026*

Abstract. Introduction. In 2026-2027, students from Russia and China will spend a year studying in each other's countries. According to officials from the Russian Federation, the Russian side began formulating an action plan in September 2025, which will pay special attention to projects aimed at young people and students. According to the authors of this article, it is necessary to strengthen scientific research in order to clarify the chronology of educational policy in the field of Russian-Chinese student exchanges. This will allow us to recognise existing successes and analyse past failures. This determines the relevance

of this study. *The purpose of the work* is to study and summarize scientific views on the chronology of educational policy in the field of student exchanges in institutions of higher education in Russia and China, to develop the most historically correct division into stages. *Materials and methods.* When studying aspects of the history of academic exchanges of students, teachers and researchers between Chinese and Russian universities, the following methods were used: collection and analysis of information sources, historical periodization, comparison and generalization, analysis and synthesis, as well as identification of representative patterns of development of Russian-Chinese cooperation in higher education. The stages of the educational policy of Russia and China over a period of more than 100 years were clarified using a retrospective analysis of publications by Russian researchers. Based on a comparative analysis, the theoretical foundations of the chronology of student exchanges at different stages of interaction between countries, general and specific approaches to the practical organization of this process at the national level, and modern views on the topic were clarified. The most common problems of the history of the organization of these exchanges were systematized. *Results.* The current state of the problem was revealed, which made it possible to identify possible directions for further research of the chronology system of the student exchange process of the two countries. A three-stage periodization of the chronology of educational exchanges over the past 100 years is proposed and substantiated. A description is given of a qualitatively different fourth stage highlighted by the authors, which is currently being formed. The essence of the educational stages of the two countries' interstate exchanges was clarified. Thus, for Chinese citizens, at the first stage (1921-1930) it was military-political, at the second (1950-1962) it was technocratic, and at the third (1989-2019) it was massive. The quantitative indicators of Russian students' education at Chinese universities (including during the Soviet period) can be described as poorly studied in the scientific literature on student exchange programmes. *Conclusion.* In recent decades, a significant number of works have been devoted to the scientific analysis of various aspects of the development of this kind of interaction. However, despite the rather extensive elaboration of the topic, discussions continue among researchers on how to divide into stages of the development of historical chronology. The authors analyzed the main directions and forms of Russian-Chinese educational cooperation in the retrospect of 100 years. The article considers the history of student exchange development, the current state and further prospects for the development of bilateral relations between the two countries. The article describes the conditions under which the implementation of joint educational programs seems to be the most effective in the long term.

Keywords: educational cooperation; history of student exchanges; universities; Russian-Chinese partnership

Information for citation: Sklyarenko, S.A., Semashkina, N.S. and Liu, Ye (2026), "The history, modernity and future of educational policy in the field of Russian-Chinese student exchanges", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 12 (3), 17-30, DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-3-0-2.

Acknowledgments. This article is dedicated to the 150th anniversary of Belgorod National Research University and its long-standing tradition of researching the psychological and pedagogical mechanisms of personality development, advanced educational practices, and the integration of science, education, and upbringing.

Введение (Introduction). В 2026-2027 годах Россия и Китай проведут в двух странах перекрестные Годы образования. Как официально заявлено ответственными лицами со стороны Российской Федерации, в сентябре 2025 года российская сторона уже приступила к формированию плана мероприятий, в рамках которых особое внимание будет уделено проектам, ориентированным на молодежь и студентов. В связи с этим, по мнению авторов настоящей статьи, необходимо качественное усиление научных исследований по уточнению построения хронологии истории образовательной политики в сфере российско-китайских студенческих обменов. Для учета имеющихся успехов и анализа прошлых неудач.

Образовательная политика в сфере студенческих обменов как дефиниция в научной литературе в целом рассматривается как институционально регламентированная форма поддержки государством на разных уровнях власти (в том числе ведомственном, региональном, муниципальном, в различных форматах государственно-частного партнерства и пр.) стимулирования передвижения обучающихся в вузы дружественных стран для прохождения обучения (Заугаров, 2018; Панин, 2021). «Общая история такого рода обменов между Россией и Китаем составляет на сегодня более 100 лет, из которых последние 75 лет данные процессы происходят в рамках юридически закреплённых документов двух стран» (Лю, 2025).

В последние десятилетия научному анализу различных аспектов развития такого рода взаимодействия посвящено значительное количество работ. Однако несмотря на достаточно большую проработанность темы, среди исследователей продолжают дискуссии о том, каким образом производить разделение на этапы развития исторической хронологии.

К примеру, Ян Цзюньдун, исследуя вопросы мобильности обучающихся двух стран (Yang, 2012), предлагает сегментацию истории данных отношений на 5 этапов, без точного упоминания дат событий: в имперские периоды и после революций в двух странах в 1910-х гг.; на раннем послевоенном этапе (1950 гг.), во времена напряженности и после окончания холодной войны (Ло, 2023).

Тогда как Д.О. Гомбоева (Гомбоева, 2015), в рамках анализа российско-китайского образовательного сотрудничества, выявила 3 исторических этапа данного процесса:

1. Имперский. С момента подписания Нерчинского договора, после которого была основана русскоязычная школа в Пекине и до революционного периода 2 стран в 1911 и 1917 гг. соответственно.

2. Советский. 1917-1991 гг.

3. Глобалистский. С 1992 года по н.в.

Ло Ваньци в вышеупомянутой диссертации, по которой цитировалась хронология этапов Ян Цзюньдуна сам считает, что советский период принадлежит другой эпохе и государству, а значит стоит всю данную периодизацию выстраивать только в рамках двух периодов 1990-2000 гг. и 2001- по момент написания её диссертации.

Ученые М.А. Баукова и Чжан Л. в публикации 2025 года (Баукова, 2025), на базе материалов диссертации Цянь М. (Цянь, 2022), анализируя развитие двухсторонних отношений, выделяют 5 периодов развития китайско-российских отношений в исследуемой области:

1. 1950-е гг. В ту эпоху руководство молодой Китайской Народной Республики отправило около 10 тысяч китайских молодых людей для получения высшего профессионального образования по различным направлениям подготовки, включая инженерное дело, естественные науки, медицину, литературу, сельское хозяйство и пр.

2. Период 1960-1970-х годов. Различия по идеологической части руководства двух стран сказались на отношениях и в области студенческих обменов. В частности, в период 1957-1962 гг. уже менее 2000 китайских студентов смогли обучиться в советских вузах. После 1962 года студенческие обмены в двух странах прекратились на длительный промежуток времени.

3. 1980-е годы. Постепенное в течение десятилетия возобновление и развитие образовательных и академических отношений между двумя странами.

4. Период 1990-х годов. Ежегодный прирост студенческих обменов почти с нулевой отметки до более 5 тысяч студентов.

5. С XXI века – институализация процессов, путем создания регламентов, межгосударственных проектов, совместных образовательных вузов, проектов и программ, направленных по преимуществу на рост студенческих обменов.

Т.Л. Гурулева и Ваньци Ло (Гурулева, 2025) подразделяют исследуемую хронологию на 4 этапа, и добавляют, что пандемийный период можно рассматривать, как отдельный, пятый, этап:

1. (1950-1960-е гг.) - активный рост;
2. (1960-1980 -е гг.) - прекращение сотрудничества;
3. (1980-1990 гг.) - возобновление работы;
4. (2000 – 2019 гг.) - расцвет сотрудничества;
5. (2020-2023 гг.) пандемийный, как этап с частичной приостановкой сотрудничества в т.ч. и в сфере студенческих обменов.

Несмотря на структурированную логику описания исторической хронологии каждого из упомянутых исследователей, авторы настоящей работы считают, что ретроспективу данных взаимоотношений не нужно прописывать в непрерывном формате, так как в большие промежутки времени она либо полностью отсутствовала, либо была на уровне статистической погрешности.

Вместе с тем, единым мнением остается здесь то, что на протяжении всей истории по данному вопросу, именно китайские студенты и исследователи доминировали численно по количеству приезжающих в страну-партнер, а не наоборот. Однако ситуация вполне может измениться уже в среднесрочной перспективе лет, как в связи с усилением статуса китайских университетов на мировой арене, так и в связи с продолжающимся санкционным давлением и на сферу академической мобильности от стран Коллективного Запада, которые до 2022 г. были основным вектором для российских обучающихся. Именно этим обусловлена актуальность настоящего научного исследования.

Цель работы – в изучении и обобщении научных взглядов на хронологию образовательной политики в области студенческих обменов учреждений высшего образования России и Китая, выработка наиболее исторически верного подразделения на этапы.

Материалы и методы исследования (Materials and methods). При изучении аспектов истории академических обменов обучающихся, преподавателей и исследователей между китайскими и российскими ВУЗами применялись следующие методы: ретроспективный анализ информационных источников и научных трудов, исторической периодизации, сравнения и обобщения, а также на их основе выявление репрезентативных закономерностей развития российско-китайской кооперации в сфере высшего образования.

При работе с материалами электронной Российской государственной библиотеки, базами данных научных публикаций как российских eLibrary.ru и Киберленинка, так и китайской CNKI, в рамках ретроспективного анализа российских и китайских источников, были уточнены этапы активизации образовательной политики России и Китая за более чем 100-летний период.

Сущность данного метода заключалась в детализированном изучении эволюции принципов выстраивания образовательных политик двух стран в сфере студенческих обменов. Метод предполагает поиск политических причин в происходящих процессах, которые на каждом из этапов существенно отличались друг от друга. На начальном этапе нашим коллективом авторов был проведён первичный ретроспективный анализ публикаций по данной проблеме по указанным электронным библиотекам и базам данных, с отбором наиболее актуальных работ с 2009 по 2025 гг. (с приоритетом на работы последних 6 лет). Систематизация полученной информации позволила выявить текущее состояние изученности проблемы, и определить возможные направления для дальнейшего исследования малоизученных проблем в данной хронологии. На втором этапе в рамках критического системного анализа и синтеза были

уточнены теоретические основы выстраивания хронологии и принципов сегментации на этапе у авторов из России и Китае, с детализацией влияния критически важных факторов геополитического и социально-экономического характера в разные периоды на формирование каждого из этапов. По итогам уточнены теоретические основы хронологии студенческих обменов на разных этапах взаимодействия стран, общие и специфические подходы к практической организации данного процесса на общенациональном уровне, современные взгляды по теме. Систематизированы наиболее часто встречающиеся проблемы в анализе проблем истории организации студенческих обменов на межгосударственном уровне России и Китая.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Авторы пришли к выводам, что «хронологию образовательной политики в сфере российско-китайских студенческих обменов научно-обоснованно описывать не как непрерывный период хронологии процесса, а как несколько, концептуально отличающихся друг от друга этапов развития» (Лю, 2025), с существенными перерывами между каждым из них. Для китайских студентов в России это – 1921-1930 гг. (военно-политический), 1950-1962 гг. (элитарно-политехнический), 1989-2019 гг. (народно-политехнический, массовый), 2023-н.в. (современный). Для российских студентов в Китае, примерно аналогичные годы, на первом этапе – эмигрантский, на втором – советско-дипломатический, на третьем – народно-лингвистический, и с 2023 года так же формируется современный этап.

До 1921 года как таковой образовательной политики в области студенческих обменов между Россией и Китаем не было. В обеих странах присутствовали в незначительном количестве студенты из соседней страны на протяжении нескольких предыдущих десятилетий (Сюй, 2023), однако любые попытки вписать те десятилетия в общую историографию вопроса являются фактически антинаучными.

Вместе с тем, по мнению авторов настоящего исследования, период 1921-1930 гг., не смотря на всю его специфичность, уже таковым можно признавать. Действительный набор студентов происходил не благодаря действующему руководству двух стран, а во многом скорее вопреки, так как эти обучающиеся не направлялись на обучение именно министерствами данных стран. Если на территории России это происходило преимущественно в Москве (и тогда, и в последующие этапы взаимодействия в рамках образовательной политики двух стран), то в Китае таким базовым городом был Харбин. В столице нашей страны это был Университет им. Сунь Ятсена, или Университет трудящихся Китая (позднее из-за изменившейся внешнеполитической обстановки переименованный в Коммунистический университет трудящихся Китая имени Сунь Ятсена), а в Китае – Харбинский политехнический университет (Малявина, 2020). В официальных документах того времени на предмет открытия в Москве такого вуза формулировалось, что «Университет имени Сунь Ятсена имеет своей задачей подготовку работников помочь национально-революционному движению, главным образом, Гоминьдану. Задачей Университета Общество содействия считает передачу китайской общественности всего опыта общественного движения в Европе, Америке и на Востоке, чтобы, таким образом, облегчить передовой китайской интеллигенции работу по руководству национально-освободительным движением Китая во все более усложняющихся международных условиях» (Панин, 2011: 74). Шэн Юэ в своих мемуарах пишет: «Официальное открытие УТК было второй вехой ... тесного сотрудничества Советской России и Гоминьдана. Первой – было открытие ... Военной школы Вампу, созданной с помощью русских в Кантоне в мае 1924 года» (Шэн, 2009: 23).

Так, в рамках первого из этапов в вузы молодой Советской Республики делался набор по военно-политическим специальностям будущих партийных и правительственных лидеров как Китайской Республики (Тайвань), так и Китайской Народной Республики, а приветственные речи и лекции им читали даже ведущие лица молодого советского государства, такие как Сталин,

Троцкий, Бухарин и др. Общее число прошедших обучение за этот десятилетний период составило по разным оценкам до 2000 человек (в различных исторических источниках до сих пор приводятся разные данные). Из 118 высших руководителей КПК 20-40-х гг. XX века, обучавшихся вне территории материкового Китая, около 70% пришлось на Советскую Республику (Ларин, 2009: 113). В числе выпускников, чаще обучавшихся там все же на краткосрочной основе, – 4 генеральных секретаря ЦК КПК (Ван Мин, Дэн Сяопин, Цинь Бан Сянь, Чжан Вынтянь), председатель КНР У Ланьфу, маршал НОАК Е Цзяньин и др.

После 1930 года и вплоть до осени 1949 года некоторое количество китайцев продолжало обучение в вузах СССР. Как и дети эмигрантов из Российской Империи в Харбине и нескольких других крупных городах Китая, в том числе для них на несколько лет открывался в Тяньцзине политехнический институт (Ли, 2024), однако назвать эти процессы академической мобильностью не представляется возможным.

Второй этап был значительно более массовым среди граждан Китая, и включал в себя преимущественно лиц среднего звена управления. Обучение в СССР за этот 12-ти летний период прошли более 11 тысяч студентов, практикантов и аспирантов из молодой Китайской Народной Республики. Распределение по годам происходило в этот момент неравномерно, с приростом год к году вплоть до начала 1960-х гг. Так, к примеру, если в первом наборе 1950 года граждан КНР в вузах СССР было всего 375 человек, то в апреле 1959 года одновременно в Советском Союзе находилось их более 6000, из которых более 50% обучались в Москве. Обусловлено это было, несомненно, государственной программой в анализируемой сфере, базировавшейся как на межгосударственном соглашении «Об обучении граждан КНР в высших учебных заведениях СССР» от 09.08.1952 г., так и на множестве соглашений между 66 вузами КНР и 85 вузами нашей страны (Пу, 2022). Вплоть до начала 2000-х годов «значительную часть китайской интеллектуальной и политической элиты составляли деятели, прошедшие стажировки или получившие образование в СССР. Среди них были и руководители КНР т. н. «третьего поколения» – председатель КНР Цзян Цзэминь (в 1955–1956 годах стажер столичного автомобильного завода ЗиС) и глава правительства Ли Пэн (выпускник Московского энергетического института 1955 года)» (Зуенко, 2025). Кроме того, стоит отметить таких выдающихся выпускников советских университетов как зам. премьер-министра КНР по науке и технике Сун Цзяна и Ди Юаня, министра космической промышленности КНР. В ответ Советский Союз направлял в Китай преимущественно специалистов и преподавателей. Студенты из СССР также присутствовали в эти годы в Китае, но в незначительном количестве, и не внесли в итоге какой-либо заметный вклад в развитие Советского государства. В частности, осенью 1955 года в Китае обучалась группа советских студентов численностью чуть более 60 человек (Li, 2016). Этой части истории вопроса в научных источниках посвящено совсем небольшое число работ. Естественно, никто из детей дореволюционной российской эмиграции заканчивать обучение в вузах молодой Китайской Народной Республики не стал, впрочем, как и не стал переезжать в регионы нематериковой части страны (если не считать некоторых русских жен представителей партии Гоминьдан) (Тенчурина, 2018: 187), а в большинстве случаев сразу оправился с родителями в такие страны как Австралия, США, или даже СССР (Gao, 2016).

Третий этап – массовый (1989-2019 гг). Теперь в СССР и далее в Российскую Федерацию стали приезжать на обучение обычные граждане Китая, тогда как лица, формирующие элиту страны, обучались либо дома, либо предпочитали обучение в США, Англии и ряде иных стран Западного мира, Японии и Южной Кореи (Кухаренко, 2024а). Вместе с тем, общее число приезжающих на учебу в вузы России граждан Китая стало год от года существенно увеличиваться. Так, если в 2000 году их в вузах России было 6000 человек, то в учебном 2017/2018 году – уже 30 тысяч (Бай, 2022: 202). При этом, если на первом и втором этапах исследуемой образовательной политики город Москва был почти неоспоримым выбором места

для обучения граждан Китая, то на третьем некоторую конкуренцию ему удавалось создавать городу Санкт-Петербург (Шипен, 2024).

В Китае студенты из европейской части России едут, как правило, в Пекин и Шанхай, а дальневосточники и сибиряки – в крупные города северо-восточных регионов Поднебесной (Ху, 2024). Впрочем, этими направлениями студенческие обмены из России не ограничиваются (Gao, 2016).

Отличительной характеристикой третьего этапа является то, что показатель российских студентов в вузах КНР для кооперации образовательных политик двух государств стал важен. И когда в 2014 году официальные лица стран декларировали необходимость достижения к 2020 году числа студенческих обменов на уровне 100 тысяч человек, то подразумевался паритет показателей двух стран в этом вопросе. Однако к 2020 году данную программу реализовалось де-факто не удалось (табл. 1), и аналогичное в 2025 году было задекларировано сделать уже к 2030 году.

Таблица 1

Численность китайских студентов в вузах России и российских студентов в вузах Китая в 2012-2020 учебных годах (в тыс. чел.)

Table 1

Number of Chinese students in Russian universities and Russian students in Chinese universities in 2012-2020 (thousands of people)

Учебные годы / страны приема студентов	2012/ 2013	2013/ 2014	2014/ 2015	2015/ 2016	2016/ 2017	2017/ 2018	2018/ 2019	2019/ 2020
в РФ	16,3	18,2	20,4	22,5	26,7	27	30	48
в КНР	15,9	17,2	16,2	17,9	18	19,2	19,4	20

При этом «в вопросах политики студенческих обменов до 2014 года между двумя странами было в целом почти равенство по количеству обучающихся. Однако после существенной девальвации рубля в декабре 2014 года, скорость прироста числа студентов из России в университетах Китая стала существенно отставать от прироста числа студентов из Китая в вузах России» (Скляренко, 2024). Важной составляющей спецификой третьего этапа, особенно с середины 2010-х гг., стало формирование совместных образовательных программ двух стран, в том числе с форматом получения двойных дипломов (Зелезинская, 2024а; Кухаренко, 2024b). Приоритет здесь отдавался изучению классической музыки России. Такие программы были открыты рядом университетов в Тяньцзине, провинциях Цзянсу, Шэньси и др. (Колотова, 2025; Скляренко, 2019а).

Отдельно стоит отметить и аналогичную программу, открытую уже в 2020-х гг. на базе Совместного университета МГУ и ППИ в городе Шэньчжэнь (Bian, 2024). Вместе с тем, в обычной классической форме студенческих обменов граждане Китая, кроме русского языка, предпочитали изучать в российских вузах экономику и финансы (Скляренко, 2019b), а также разные формы российской культуры (будь то живопись, балет или народные танцы), в отличие от второго этапа, когда приоритет в изучении был в первую очередь на фундаментальные и технические науки (Wang, 2024).

Пандемийные ограничения внесли существенные корректировки в офлайн форматы российско-китайского обмена студентами и преподавателями, подобно тому как аналогичное происходило по окончании 1 и 2 этапов взаимодействия (Зеленская, 2025).

С начала весны марта 2022 года в мире начался существенной иной процесс в вопросах интеграции, в т.ч. и в сфере студенческих обменов. По мнению авторов настоящего исследования, данный долгосрочный процесс вполне способен привести к формированию в эти

годы нового этапа российско-китайского взаимодействия в сфере студенческих обменов, где уже студенты из России, в том числе формирующие элиту страны, отправятся на обучение в Китай. То есть, произойдет обратный процесс событиям 1950-1962 гг. Вероятность этого увеличивается в том числе и потому, что год от года статусность многих китайских университетов на мировой арене только прирастает (Зелезинская, 2024b; Кухаренко, 2024b).

Кроме того, к доминировавшим на третьем этапе городам приема российских студентов (Пекин, Шанхай) и крупным городам северо-восточных регионов страны могут добавиться города провинции Хайнань, в первую очередь Санья и Хайкоу. Руководство страны и региона делают все для того, чтобы этот регион перестал восприниматься только как специализирующийся на туристической деятельности (Скляренко, 2025). Пока основные процессы в этой области там производит Московский энергетический институт, и в меньшей степени – Уральский Федеральный университет, а также ряд организаций, таких, к примеру, как Ассоциация развития синологии, занимающихся помощью в развитии студенческих обменов. Однако велика вероятность, что в дальнейшем, вслед за российским массовым туристом, в этот регион отправится и студенчество, желающее получать качественное образование в Китае.

Китайские студенты, в свою очередь, к преимущественным поездкам для прохождения обучения в Москве и Санкт-Петербурге, будут выбирать и те вузы страны, в которых в настоящее время возводятся кампусы мирового уровня, так как там им будут предоставляться наиболее качественные услуги для проживания и обучения. Кроме того, в связи с ежегодным усилением экономического взаимодействия двух стран в области экспорта российского продовольствия (Татуев, 2021), к имеющимся с третьего этапа программам по изучению русского языка, культуры, экономики должны будут, несомненно, добавиться и программы в области пищевой биотехнологии. В качестве примера можно привести проект, успешно реализуемый с 2022 года на базе Белгородского института пищевых наук при Дэчжоуском университете (г. Дэчжоу, провинция Шаньдун, КНР). Институт создан местным университетом совместно с российским Белгородским государственным национальным исследовательским университетом (Семашкина, 2024).

Однако пока имеющиеся статистические данные это не подтверждают. Пандемийные ограничения пересечения границы двух стран общей картины в данном процессе в целом не изменили, хотя существенная часть обучающихся перешла в те годы на онлайн формат обучения. В итоге к 2024 году разница стала более чем в 3,5 раза в пользу граждан КНР (табл. 2).

Таблица 2

Численность китайских студентов в вузах России и российских студентов в вузах Китая в 2019-2024 учебных годах (в тыс. чел.)

Table 2

Number of Chinese students in Russian universities and Russian students in Chinese universities in 2019-2024 (thousands of people)

Учебные годы / страны приема студентов	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024	2024/2025
в РФ	48	29,8	35,3	37	44	56
в КНР	20	14	7,8	10	16	21

Заключение (Conclusions). Основываясь на результатах проведенного исследования, авторы делают вывод, что ретроспективу студенческих обменов между Россией и Китаем на уровне вузов двух стран следует подразделять на 4 этапа, с форматом разрыва в хронологии, как это и было фактически на практике. Возникновение, рост и завершение первых двух этапов

происходило во многом по инициативе руководства Советской России/СССР, тогда как третий и четвертый этапы носят преимущественно эволюционный характер.

Образовательные политики в сфере российско-китайских студенческих обменов на каждом из этапов носили в каждой из двух стран существенно разный характер. Так, для СССР и Российской Федерации, прием студентов на первом этапе носил военно-политический характер, на втором элитарно-политехнический, на третьем народно-политехнический. Для Китайской Республики и Китайской Народной Республики на первом этапе эмигрантский, на втором – советско-дипломатический, на третьем – народно-лингвистический. Формируемый четвертый этап образовательных политик взаимодействия в студенческих обменах двух стран, сущностно мало чем отличается от первых трех этапов, но по мнению авторов настоящего исследования должен в ближайшие годы сформировать ситуацию, которой не было на первых трех этапах, когда именно российским студентам будет более важно получать высшее образование в Китае, а не наоборот.

Вместе с этим, нами подчеркивается важность недопустимости подмены имеющейся исторической ретроспективы данного вопроса методами частного экстраполирования единичных результатов в общую картину происходящего. В отдельные 20-летние промежутки просто не имелись в наличии сами процессы как таковые, а значит, они и не должны отражаться каким-либо образом в историографии процесса.

Полученные результаты могут быть использованы в качестве теоретической основы последующих научных исследований и облегчить поиск новых направлений в исследовании вопроса образовательной политики в сфере российско-китайских студенческих обменов.

Список литературы

Бай С., Ло С. Исследование китайско-российского обмена и сотрудничества в области высшего образования во время правления Путина // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2022. №5-1 (68). С. 200-207. DOI:10.24412/2500-1000-2022-5-1-200-207.

Баукова М.А., Чжан Л. Академические обмены университетов Китая и России: история и перспективы // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 2 (112). С. 125-127. DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-125-127.

Гомбоева Д.О. История российско-китайских отношений в сфере образования и их современное состояние в аспекте академической мобильности // Молодой ученый. 2015. №11 (91). С. 1318-1322.

Гурулева Т.Л., Ваньци Ло. Российско-китайское образовательное сотрудничество в пандемийный и постпандемийный периоды // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. №1. С. 128-150. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-128-150.

Ефремова Л.И. О российско-китайском сотрудничестве в области образования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Международные отношения. 2017. №4(17). С. 857-866. DOI: 10.22363/2313-0660-2017-17-4-857-865.

Зелезинская Л.А., Кухаренко Н.В. Академические рейтинги как элемент поддержки национальной системы высшего образования в Китае // Педагогическое образование. 2024. Т. 5. №8. С. 50-56.

Заугаров В.В. Международный опыт использования высшего образования как ресурса «мягкой силы» государства // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2018. Т. 8. №6 (36). С. 19-23. DOI: 10.26794/2226-7867-2018-8-6-19-23.

Зелезинская Л.А., Кухаренко Н.В. Проекты поддержки образования в Китае // Россия и Китай: история и перспективы сотрудничества. 2024b. №14. С. 265-268.

Зелезинская Л.А. Программы двух дипломов как вид совместных образовательных программ России и Китая // Kant. 2024a. № 3. С. 297-304. DOI: 10.24923/2222-243X.2024-5248.

Зеленская А.Н. Сравнительный анализ трансформации систем образования России и Китая в период пандемии коронавируса // Россия и Китай: история и перспективы сотрудничества. 2025. №4 (15). С. 605-614.

Зуенко И. Насколько сегодня велик в Китае интерес к изучению русского языка // Профиль. 08.08.2025. URL: <https://profile.ru/abroad/naskolko-segodnya-velik-v-kitae-interes-k-izucheniju-russkogo-yazyka-173923> (дата обращения 05.10.2025).

Колотова А.С. Российско-китайское сотрудничество в сфере музыкального образования // Россия и Китай: история и перспективы сотрудничества. 2025. №4 (15). С. 615-619.

Кухаренко Н.В. Китайские проекты академического лидерства 211, 985 и С9 как способы повышения конкурентоспособности университетов Китая в мире // Педагогический журнал. 2024а. Т. 14. №4-1. С. 327-336.

Кухаренко С.В., Кухаренко Н.В. Развитие российских и китайских университетов в современном мире // Современное педагогическое образование. 2024б. №6. С. 40-46.

Кухаренко С.В. Последние тенденции в российско-китайском сотрудничестве в сфере образования // Чтения памяти Евгения Петровича Сычевского. 2019. №19. С. 117-126.

Кухаренко С.В. Тренды в развитии международных программ двойных дипломов в российских вузах // Педагогическое образование. 2024с. Т. 5. №7. С. 108-112.

Ларин А.Г. Китайские мигранты в России. История и современность. Москва. Издательство: «Восточная книга». 2009.

Ли Я. Российская община Тяньцзиня в первой половине XX в. Дисс. ... к.и.н. Владивосток: ДВФУ. 2024. 207 с.

Ло В. Организационно-педагогические условия реализации российско-китайских образовательных программ подготовки педагогов. Дисс. ... к.пед.н. Москва: МПГУ. 2023. 168 с.

Лю Г. Островные экономические зоны Китая Хайнань и Хэнцзинь – как новые возможности для развития мировой экономики // Экономика строительства. 2025. №8. С. 22-25.

Малявина Л.С. «Русские корни» Харбинского политехнического университета (к 100-летию образования) // Россия и Китай: история и перспективы сотрудничества. Материалы X международной научно-практической конференции. 2020. С. 319-325. DOI 10.48344/BSPU.2020.76.11.040

Панин Е.В. Из истории создания и деятельности университета для китайских трудящихся в Москве (1925-1930 годы) // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: История. Международные отношения. 2011. Т. 11. №2-2. С. 72-79.

Панин Е.В., Матюхин А.В. Образование – фактор «мягкой силы» проблемы обучения иностранцев в СССР/России // Обозреватель. 2021. №2(373). С. 107-115. DOI: 10.48137/2074-2975_2021_2_107.

Пу Ц. Подготовка специалистов для китайской промышленности в учебных заведениях СССР // История, политология, социология, философия: теоретические и практические аспекты: сб. ст. по матер. ЛП междунар. науч.-практ. конф. № 1(40). Новосибирск: СибАК. 2022. С. 4-8.

Семашкина Н.С. Развитие навыков разговорной речи в обучении русскому языку иностранных студентов (на примере «Русского клуба устной речи» Дзэжоуского университета) // РКИ: лингвометодическая образовательная платформа. Сборник трудов Международной научно-практической конференции. Белгород. 2024. С. 206-210.

Скляренко С.А. Перспективы развития рынка образовательных услуг в России для граждан КНР // Россия и Китай: история и перспективы сотрудничества. Материалы IX международной научно-практической конференции. 2019б. С. 104-107.

Скляренко С.А. Провинция Хайнань как новый локомотив сотрудничества в сфере высшего образования России и Китая // Россия и Китай: история и перспективы сотрудничества. 2025. №4(15). С. 669-672.

Скляренко С.А. Роль SMM-менеджеров в перспективах развития научно-образовательной кооперации России и Китая в период усиления санкционного давления // Россия и Китай: история и перспективы сотрудничества. 2024. №14. С. 293-296.

Скляренко С.А. Российско-китайское сотрудничество в сфере высшего образования на примере реализации программы двойных дипломов по направлению подготовки «музыкознание и музыкально-прикладное искусство» // Педагогика и просвещение. 2019а. №1. С. 20-30. DOI: 10.7256/2454-0676.2019.1.24407.

Сюй Н., Лю Ч. Первые китайские студенты в Российской Империи и СССР в эпоху поздней династии Цин и ранней Китайской Республики // Историко-культурное наследие России и Китая: вопросы

изучения, сохранения и развития. Сборник материалов II Международной научно-практической конференции. Краснодар, 2023. С. 113-118.

Татуев А.А., Ашхотов А.М., Складенко С.А. Реализации программы экспорта продовольствия для повышения конкурентоспособности экономик регионов России // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Экономика. 2021. № (275). С. 50-58.

Тенчурина Л.З., Ли С. Изучение и преподавание русского языка в Китае и на Тайване: прошлое и настоящее // Наука и образование. 2016. № 3 (132). С. 177-196. DOI: 10.17853/1994-5639-2016-3-177-197.

Цянь М. Динамика и перспективы сотрудничества Китая и России в сфере высшего образования. Дисс. ... к. п. н. Москва: МГИМО. 2022. 181 с.

Шипэн В., Жанюэ Ч. Китайско-российский диалог: развитие академической мобильности студентов в XXI в. // Международные отношения в глобальном измерении. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Санкт-Петербург. 2024. С. 244-249.

Шэн Юэ. Университет имени Сунь Ятсена в Москве и китайская революция. М., 2009.

Bian J. Current status and prospect of sino-russian educational cooperation // VII Готлибовские чтения: Востоковедение и регионоведение Азиатско-Тихоокеанского региона. Материалы Международной научно-практической конференции. Иркутск. 2024. С. 128-133.

Gao C. Analysis of the current situation and prospects of China Russia education cooperation // Journal of Weifang University. 2016. Vol. 2. P. 108-111.

Li P. Education of International Students in China: Origin, Process and Significance // Journal of East China Normal University. 2016. Vol. 3: P. 107-112.

Wang M. Background, prospects and challenges of sino-russian educational cooperation // В сборнике: Современная система образования в России и Китае. Сборник статей XX Российско-китайской социологической конференции. Санкт-Петербург. 2024. С. 549-553.

Xu H., Ran T. Sino-Russian Educational Cooperation: History, Current Situation and Prospects // Russian Studies. 2024. № 1. P. 64-84.

Yang J. The history and current situation of Sino-Russian Educational Cooperation // Social Science Vertical and Horizontal (New Theory Edition). 2012. Vol. 27(01). P. 222-223.

References

Bai, S. and Lo, S. (2022), "A study of Sino-Russian exchange and cooperation in higher education during Putin's rule", *International Journal of the Humanities and Natural Sciences*, 5-1 (68), 200-207. DOI:10.24412/2500-1000-2022-5-1-200-207. (In Russian).

Baukova, M.A. and Zhang, L. (2025), "Academic exchanges between universities in China and Russia: history and prospects", *The world of science, culture, and education*, 2 (112), 125-127. DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-125-127. (In Russian).

Gomboeva, D.O. (2015), "The history of Russian-Chinese relations in the field of education and their current state in the aspect of academic mobility", *Young Scientist*, 11 (91), 1318-1322. (In Russian).

Guruleva, T.L. and Wanqi, Lo. (2025), "Russian-Chinese educational cooperation in the pandemic and post-pandemic periods", *Higher Education in Russia*, 34, 1, 128-150. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-128-150. (In Russian).

Efremova, L.I. (2017), "On Russian-Chinese cooperation in the field of education", *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: International Relations*, 4(17), 857-866. DOI: 10.22363/2313-0660-2017-17-4-857-865. (In Russian).

Zelezinskaya, L.A. and Kukharensko, N.V. (2024), "Academic ratings as an element of support for the national higher education system in China", *Pedagogical education*, 5(8), 50-56. (In Russian).

Zaugarov, V.V. (2018), "International experience of using higher education as a resource of "soft power" of the state", *The Humanities. Bulletin of the Financial University*, 8(6), 19-23. DOI: 10.26794/2226-7867-2018-8-6-19-23. (In Russian).

Zelezinskaya, L.A. and Kukharensko, N.V. (2024b), "Educational support projects in China", *Russia and China: History and Prospects of Cooperation*, 14, 265-268. (In Russian).

Zelezinskaya, L.A. (2024a.), "Two-degree programs as a type of joint educational programs of Russia and China", *Kant*, 3 (52), 297-304. DOI: 10.24923/2222-243X.2024-5248. (In Russian).

Zelenskaya, A.N. (2025), "Comparative analysis of the transformation of the education systems of Russia and China during the coronavirus pandemic, *Russia and China: History and Prospects of Cooperation*, 4 (15), 605-614. (In Russian).

Zuenko, I. (2025), How great is the interest in learning the Russian language in China today, *Profile*. URL: <https://profile.ru/abroad/naskolko-segodnya-velik-v-kitae-interes-k-izucheniju-russkogo-yazyka-173923> (Accessed 05 October 2025). (In Russian).

Kolotova, A.S. (2025), "Russian-Chinese cooperation in the field of music education, *Russia and China: History and Prospects of Cooperation*, 4 (15), 615-619. (In Russian).

Kukhareno, N.V. (2024a), "Chinese Academic Leadership projects 211, 985 and C9 as ways to increase the competitiveness of Chinese universities in the world, *Pedagogical Journal*, 14, 4-1, 327-336. (In Russian).

Kukhareno, S.V., Kukhareno, N.V. (2024b) "The development of Russian and Chinese universities in the modern world, *Modern Pedagogical Education*, 6, 40-46. (In Russian).

Kukhareno, S.V. (2019), Recent trends in Russian-Chinese cooperation in the field of education, *Readings in Memory of Evgeny Petrovich Sychevsky*, 19, 117-126. (In Russian).

Kukhareno, S.V. (2024c), "Trends in the development of international double degree programs in Russian universities", *Pedagogical Education*, 5(7), 108-112. (In Russian).

Larin, A.G. (2009), Chinese migrants in Russia. History and modernity, Moscow. (In Russian).

Li, Y. (2024), "Russian community of Tianjin in the first half of the 20th century", Abstract PhD Historical Sciences Dissertation, FEPU, Vladivostok, Russia.

Luo, W. (2023), "Organizational and pedagogical conditions for the implementation of Russian-Chinese educational programs for teacher training", Abstract of Ph.D. dissertation, Moscow State University, Moscow, Russia.

Liu G. (2025), "China's Island Economic Zones of Hainan and Hengqin as New Opportunities for Global Economic Development", *Construction Economics*, 8, 22-25. (In Russian).

Malyavina, L.S. (2020), "'Russian roots' of Harbin Polytechnic University (dedicated to the 100th anniversary of education)", *Russia and China: History and Prospects of Cooperation* [Russia and China: History and Prospects of Cooperation] Blagoveshchensk and Heihe, Russia – China, 319-325.

Panin, E.V. (2011) "From the history of the creation and operation of the University for Chinese workers in Moscow (1925-1930)", *Proceedings of Saratov University. A new series. Series: History. International Relations*, 11, 2-2, 72-79. (In Russian).

Panin, E.V. and Matyukhin, A.V. (2021), "Education as a factor of "soft power" problems of teaching foreigners in the USSR/Of Russia", *The browser*, 2 (373), 107-115. DOI: 10.48137/2074-2975_2021_2_107. (In Russian).

Pu, Ts. (2022), "Training of specialists for Chinese industry in educational institutions of the USSR", *History, Political Science, Sociology, Philosophy: Theoretical and Practical Aspects* [History, Political Science, Sociology, Philosophy: Theoretical and Practical Aspects], Novosibirsk, Russia, 4-8.

Semashkina, N.S. (2024), "Development of spoken language skills in teaching Russian to foreign students (on the example of the Russian Oral Language Club of Dezhou University)", *RCT: Linguistic Methodological Educational Platform* [RKI: Linguistic-Methodological Educational Platform], Belgorod, Russia, 206-210.

Sklyarenko, S.A. (2019b), "Prospects for the development of the educational services market in Russia for Chinese citizens", *Russia and China: History and Prospects of Cooperation* [Russia and China: History and Prospects of Cooperation], Blagoveshchensk, Russia, 104-107.

Sklyarenko, S.A. (2025), "Hainan province as a new engine of cooperation in the field of higher education in Russia and China", *Russia and China: History and Prospects of Cooperation*, 4 (15), 669-672. (In Russian).

Sklyarenko, S.A. (2024), The role of SMM managers in the prospects for the development of scientific and educational cooperation between Russia and China during the period of increased sanctions pressure, *Russia and China: History and Prospects of Cooperation*, 14, 293-296. (In Russian).

Sklyarenko, S.A. (2019a), "Russian-Chinese cooperation in the field of higher education on the example of the implementation of a double degree program in the field of musicology and applied music arts", *Pedagogy and Enlightenment*, 1, 20-30. DOI: 10.7256/2454-0676.2019.1.24407. (In Russian).

Xu, Na and Lu, Ch. (2023), The first Chinese students in the Russian Empire and the USSR during the Late Qing Dynasty and the Early Republic of China, *Historical and cultural heritage of Russia and China: issues of*

study, preservation and development. Collection of materials of the II International Scientific and Practical Conference, Krasnodar, 113-118. (In Russian).

Tatuev, A.A., Ashkhotov, A.M. and Sklyarenko, S.A. (2021), "Implementation of the food export program to increase the competitiveness of the economies of the Russian regions", *Bulletin of the Adygea State University. Series: Economics*, 1 (275), 50-58. (In Russian).

Tenchurina, L.Z. and Li, S. (2016), "The study and teaching of the Russian language in China and Taiwan: past and present", *Science and Education*, 3 (132), 177-196. (In Russian).

Qian, M. (2022), "Dynamics and prospects of cooperation between China and Russia in the field of higher education", Abstract of Ph.D. dissertation, MGIMO, Moscow, Russia.

Shipeng, V. and Zhanyue, Ch. (2024), "Sino-Russian dialogue: the development of academic mobility of students in the 21st century", *International Relations in a Global Dimension*, Saint Petersburg, Russia, 244-249.

Sheng Y. (2009), *Universitet imeni Sun Yatsena v Moskve i kitaiskaya revolyutsiya* [Sun Yat-sen University in Moscow and the Chinese Revolution], Moscow, Russia.

Bian, J. (2024), Current status and prospect of Sino-Russian educational cooperation, *VII Gottlieb Readings: Oriental Studies and Regional Studies of the Asia-Pacific Region* [7th Gotlib Readings: Oriental and Regional Studies of the Asia-Pacific Region], Irkutsk, Russia, 128-133.

Gao, C. (2016), "Analysis of the current situation and prospects of China Russia education cooperation", *Journal of Weifang University*, 2, 108-111. (In China).

Li, P. (2016), "Education of International Students in China: Origin, Process and Significance", *Journal of East China Normal University*, 3, 107-112. (In China).

Wang, M. (2024), Background, prospects and challenges of Sino-Russian educational cooperation, *The Modern Education System in Russia and China* [The modern education system in Russia and China], St. Petersburg, Russia, 549-553.

Xu, H., Ran, T. (2024), "Sino-Russian Educational Cooperation: History, Current Situation and Prospects", *Russian Studies*, 1, 64-84. (In China).

Yang, J. (2012), "The history and current situation of Sino-Russian Educational Cooperation", *Social Science Vertical and Horizontal (New Theory Edition)*, 27(01), 222-223. (In China).

Информация о конфликте интересов: авторы не имеют конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the authors have no conflict of interests to declare.

Данные авторов:

Скляренко Семён Александрович, кандидат экономических наук, преподаватель Белгородского института пищевых наук при Дэчжоуском университете, Дэчжоуский университет, г. Дэчжоу, Китай.

Семашкина Надежда Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, профессионально-речевой и межкультурной коммуникации, Белгородский государственный национальный исследовательский университет; приглашенный профессор Белгородского института пищевых наук при Дэчжоуском университете, Дэчжоуский университет, г. Дэчжоу, Китай.

Лю Йе, магистр филологии, ассистент Белгородского института пищевых наук при Дэчжоуском университете, Дэчжоуский университет, г. Дэчжоу, Китай.

About the authors:

Semyon A. Sklyarenko, Candidate of Economic Sciences, Lecturer of the Belgorod Institute of Food Sciences at Dezhou University, Dezhou University, Dezhou, China.

Nadezhda S. Semashkina, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Russian Language, Professional Speech and Intercultural Communication, Belgorod State National Research University; Visiting Professor of the Belgorod Institute of Food Sciences at Dezhou University, Dezhou University, Dezhou, China.

Ye Liu, Master of Philology, Assistant Professor of the Belgorod Institute of Food Sciences at Dezhou University, Dezhou University, Dezhou, China.



Оригинальное исследование

УДК 373.1

DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-3-0-3

¹⁾ Семенова Н.А. ,

¹⁾ Поздеева С.И. ,

²⁾ Кучерявенко И.А.* 

Трансформация школьного ритуала в цифровом укладе образовательной организации

¹⁾ Томский государственный педагогический университет
ул. Киевская, д. 60, г. Томск, 634061, Россия

²⁾ Белгородский государственный национальный
исследовательский университет
ул. Студенческая, д. 14, г. Белгород, 308007, Россия
kucheryavenko@bsuedu.ru*

*Статья поступила 28 апреля 2026; принята 15 сентября 2026;
опубликована 30 сентября 2026*

Аннотация. *Введение.* Сегодня образование, в том числе воспитательные практики переходят в цифровой формат. Цифровая трансформация затрагивает все направления образовательной деятельности, а цифровые ресурсы, нейросети, мессенджеры являются частью повседневности. Традиционные школьные уклады также подвергаются постепенному переходу в цифровые форматы. Неотъемлемой частью школьного уклада всегда являлись ритуалы. Сегодня школьный ритуал утрачивает или меняет часть своих характеристик, что влияет на его воспитательную функцию. *Цель исследования* – определить направления и результаты трансформации школьного ритуала, его место и характеристики в цифровом укладе современной школы. *Материалы и методы.* Эмпирической базой явились образовательные организации субъектов Российской Федерации из 8 регионов. Был применён специально разработанный опросник, охват анкетированием составил 875 педагогических работников. Результаты обработки данных позволили выявить разрыв между оценкой возможностей и значимости ритуала в традиционном школьном укладе. При внешне благополучной ситуации перехода уклада в цифру есть проблема с качественными показателями: педагоги понимают отражение или перевод ритуала в цифровой формат только через фотоотчеты на цифровых ресурсах, а смыслы ритуала, субъектная вовлеченность обучающихся теряется, что говорит о недостаточном использовании всего имеющегося воспитательного потенциала цифровых форматов. *Заключение.* Сохранение и реализация воспитательной функции и потенциала ритуала в цифровом укладе школы требует не столько технических решений, сколько переосмысления его форматов и ролей участников. Ключевым условием является переход от информационных форматов к активным, предполагающим совместную деятельность.

Ключевые слова: школьный ритуал; уклад образовательной организации; цифровой уклад; цифровая трансформация; воспитательный потенциал; воспитательные практики; цифровая среда, совместная деятельность

Информация для цитирования: Семенова Н.А., Поздеева С.И., Кучерявенко И.А. Трансформация школьного ритуала в цифровом укладе образовательной организации // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2026. Т.12. №3. С. 31-43. DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-3-0-3.

Благодарность. Статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания Минпросвещения России на оказание государственных услуг (выполнение работ) по теме «Влияние цифрового уклада современной школы на трансформацию воспитательных практик в условиях цифровизации образования», № QZOY-2026-0009.

¹⁾ N.A. Semenova ,

¹⁾ S.I. Pozdeeva ,

²⁾ I.A. Kucheryavenko  *

Transformation of school rituals in the digital environment of an educational organisation

¹⁾ Tomsk State Pedagogical University,
60 Kievskaya St., Tomsk, 634061, Russia
²⁾ Belgorod State National Research University,
14 Studencheskaya St., Belgorod, 308007, Russia
kucheryavenko@bsuedu.ru*

*Received on April 28, 2026; accepted on September 15, 2026;
published on September 30, 2026*

Abstract. *Introduction.* Today, education, including educational practices, is moving toward a digital format. Digital transformation affects all areas of educational activity, and digital resources, neural networks, and instant messengers are part of everyday life. Traditional school systems are also gradually transitioning to digital formats. Rituals have always been an integral part of school life. Today, school rituals are losing or changing some of their characteristics, which affects their educational function. *The purpose* of this study is to determine the directions and results of the transformation of school rituals, their place and characteristics in the digital environment of modern schools. *Materials and Methods.* The empirical base consisted of educational organizations in the constituent entities of the Russian Federation (8 regions). The survey covered 875 teaching staff and used a specially designed questionnaire. *The results* of data processing revealed a gap between the assessment of the capabilities and significance of ritual in the traditional school environment. Despite the seemingly successful transition to digital education, there is a problem with quality indicators. Teachers only understand the translation of rituals into digital formats through photo reports of digital resources. This means that the meaning of rituals and students' subjective engagement are lost, indicating that the educational potential of digital formats is not being utilised to its fullest extent. *Conclusion.* Maintaining and realizing the educational function and potential of ritual in a digital school requires not so much technical solutions as a rethinking of its formats and the roles of participants. A key condition is the transition from information-based formats to active ones that involve collaborative activities.

Keywords: school ritual; educational organization; digital world; digital transformation; educational potential; educational practices; digital environment; collaborative activities

Information for citation: Semenova, N.A., Pozdeeva, S.I. and Kucheryavenko, I.A. (2026), "Transformation of school rituals in the digital environment of an educational organisation", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 12 (3), 31-43, DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-3-0-3.

Acknowledgments. The article was prepared as part of the implementation of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation for the provision of public services (performance of work) on the topic "The Impact of the Digital Structure of the Modern School on the Transformation of Educational Practices in the Context of Digitalization of Education" No. QZOY-2026-0009.

Введение (Introduction). Цифровая трансформация затронула все сферы деятельности человека, включая сферу образования. При этом процесс цифровизации протекает стремительно, и именно поэтому сохранение школьного уклада, как особого уникального характера, духа школы, с его традициями, системой ценностей и ритуалами приобретает особое значение. Уклад является фундаментом, чем-то постоянным, основательным и незыблемым в постоянно меняющемся мире. Тем не менее, противоречие между необходимостью сохранять традиционный уклад школы с его воспитательным потенциалом и необходимостью в соответствии с процессами цифровизации интегрировать его элементы в цифровое пространство сегодня требует внимания и исследователей, и педагогов-практиков. Исследованиями влияния образовательной среды на воспитательные практики занимались Селиванова Н.Л., Ясвин В.А. (Селиванова, 2025). Достаточно много современных статей связано с цифровизацией образовательной деятельности, в том числе в контексте реализации воспитательной работы Казаковой Е.И., Ромм Т.А. (Казакова, 2020; Ром, 2025), исследованием укладов занимались А.Н. Тубельский, Г.Б. Корнетов, Б.В. Куприянов. (Тубельский, 2007; Корнетов, 2022; Куприянов, 2015) рассматривали изменения уклада под влиянием информационно-коммуникационных технологий. Однако, согласно данным последних исследований, существует ряд трудностей при трансформации имеющихся эффективных учебных и воспитательных практик при их в переводе в новый цифровой формат. Так, в аналитических данных ученых ВШЭ отмечено, что в более чем 70 % школ педагогические коллективы знакомы с возможностями цифровых технологий и инновационных способов работы, но лишь отдельные педагоги включились в их использование, а более 11,5% вообще не планируют их освоение (Дворецкая, Уваров, 2025: 141). Подобный разрыв был установлен и в нашем исследовании: разрыв между понимаем воспитательных возможностей и значимости уклада и практиками перевода его элементов в цифровое пространство.

Одним из наиболее значимых элементов уклада является школьный ритуал. Анализ источников (Савельева, 2025; Нюдюрмагомедова, 2015; Quantz, 1999) позволил определить *ритуал* как конкретное действие или совокупность действий, имеющих личностно и общественно значимый смысл и связь с системой ценностей образовательной организации. Ритуал важен для объединения школьного сообщества, совместного проживания ценностного опыта и для формирования идентичности, причастности к данному сообществу. Понятие ритуала связано с традицией, но если традиция отражает содержательную составляющую и культурно-исторический аспект, то ритуал придает этой традиции внешнюю форму, облакает в конкретное действие. В настоящее время ритуалы являются обязательной частью школьного уклада: от утреннего приветствия до поднятия флага. Цифровая трансформация школы вносит определённые корректировки в понимание и в применение ритуалов в их привычном виде. Существуют риски, связанные с тем, что перенос ритуалов в цифровую среду будет способствовать утрате их самых важных и значимых характеристик (например, эмоциональной насыщенности, совместности) (Солдатова, 2025; Livingstone, 2014).

Целью данной статьи является определение направления и результаты трансформации школьного ритуала, его место и характеристики в цифровом укладе современной школы.

Материалы и методы исследования (Methodology and methods). Методологическую основу исследования составляют: социологическая теория ритуала (Douglas, 2002), где предложено понимание ритуала как механизма трансляции ценностей; педагогика событийности (Щуркова, 2020), которая рассматривает воспитание через организацию значимых событий; концепция уклада школы (Селиванова, 2025), которая определяет уклад как устойчивую систему ценностей, норм и практик; вопросы создания гибридного пространства (Баранников, 2023; Солдатова, 2017), позволяющие осмыслить трансформацию ритуала в цифровую среду. В совокупности эти подходы дают возможность рассматривать школьный ритуал как важный элемент уклада школы, выполняющий воспитательную функцию через символическое действие, совместное проживание, а его переход в цифровой уклад должен сохранять характер и смысл проведения.

Методология исследования, кроме теоретического анализа, также включала опрос педагогических работников (N=875) и контент-анализ практик цифрового отражения школьного уклада. Опрос был проведен в мае-июне 2026 года по специально разработанной форме, включающей 6 блоков вопросов. Участниками стали 875 респондентов из 8 регионов Российской Федерации: Белгородская область, Томская область, Чукотский автономный округ, Республика Карелия, Республика Башкортостан, Иркутская, Новосибирская и Ульяновская области. По должностному составу работников выборка распределилась следующим образом: учителя-предметники (35,4%), учителя начальных классов (30,9%), заместители директоров (13,1%), педагоги-психологи и социальные педагоги (10,9%), директора школ (4,6%), советники по воспитательной работе (2,9%), другие категории педагогических работников (2,3%). Педагогический стаж респондентов: более 20 лет – 35,4%, 10-20 лет – 23,4%, 5-10 лет – 21,1%, до 5 лет – 20,0%.

В рамках данного исследования анализировались ответы на вопросы, связанные с оценкой традиций, ритуалов и их цифрового отражения.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). В современной педагогической науке уклад образовательной организации понимается как устойчивая система ценностей, традиций, норм и правил, разделяемых всеми субъектами образовательного процесса и проявляемых в повседневных практиках (Корсакова, 2011; Куприянов, 2015). Тубельский А.Н. подчеркивает огромный образовательный потенциал уклада, называя его «скрытым содержанием образования» (Тубельский, 2007). Мы разделяем взгляды ученых, в том числе Вачковой С.Н., на структуру уклада, представляя ее следующим образом:

1. Ценностный компонент включает ценности школы, ее идеалы и нормы.
2. Субъектно-средовой компонент представляет особенности взаимодействия субъектов в образовательной среде, характеристики самой среды со всеми ее особенностями.
3. Структурно-процессуальный, охватывающий устоявшиеся повседневные формы поведения, традиции, правила, события. Именно этот компонент характеризует ритуалы как обязательную часть уклада (Вачкова, 2013).

Воспитательный потенциал уклада школы не вызывает сомнения. Именно благодаря укладу духовно-нравственные ценности, ценностные установки, нормы поведения не навязываются или формально обозначаются, а системно проживаются в повседневных практиках. Исследования показывают, что воспитание в школе напрямую зависит от уклада, в частности, от того, как происходит его формирование при участии всех субъектов (Козлова, 2011; Корсакова, 2011; Корнетов, 2022). В свою очередь школьный уклад не мыслим без опоры на традиции и ритуалы.

В зарубежных странах практически не употребляется понятие «уклад», чаще всего используются понятия «школьный климат» или «школьная атмосфера». Тем не менее, ритуалу, как части школьной жизни, посвящены разноплановые исследования. С позиции социологии

интерес представляют теории, где ритуал рассматривают как повторяющееся действие, которое позволяет укреплять коллективные представления группы (Lenoir, Durkheim, 2007). В. Тэрнер подчёркивает, что ритуал создаёт особое состояние общности, возникающее в момент совместного переживания (Turner, 1969). По мнению Дуглас М., ритуал структурирует социальную реальность, придавая ей упорядоченность и предсказуемость (Douglas, 2002). Зарубежные исследования ритуала в образовании (Ball, 2000; Davies, 2014; Thomson, 2017) описывают роль ритуала для создания «школьной культуры». Ритуалы, по мнению этих авторов, способствуют интеграции новых членов школьного сообщества (учеников, родителей, молодых педагогов) в сообщество школы и поддержанию организационной идентичности. Так, S. Ball отмечает, что ритуалы активно конструируют атмосферу и культуру школы, упорядочивая и систематизируя события (Ball, 2000).

Исследователи, обобщая работы классиков, описывают их видение и понимание значения формирования школьных укладов, включающих установленные правила и традиции, для отечественного образования (Корсакова, 2011; Хренова, 2012).

В российской теории наиболее интересен именно педагогический ракурс рассмотрения уклада и ритуала в школе. Исследователи прослеживают изменение понятия «уклад школьной жизни» от образа «духа школы» (Сухомлинский, 1979) к закреплению в ФГОС как обязательного элемента (Куприянов, 2015; Корнетов, 2022). Еще в советской школе сложилась устойчивая система ритуальных практик: «приём в пионеры», «линейки», «последний звонок», «День знаний», «Вахты памяти», которые актуальны и «живы» хоть и в новом «прочтении» в настоящее время. Эти ритуалы выполняли важную функцию социализации и формирования гражданской идентичности и принимаются педагогическим сообществом, обучающимися и именно поэтому являются частью современной школьной действительности. Согласно нашим исследованиям, традиционные ритуалы присутствуют в школах, но претерпевают изменения. Так 62,9% педагогов отмечают, что традиции в их школах «устойчивы и соблюдаются систематически», а ещё 24,6% говорят о том, что они «соблюдаются, но с возможной вариативностью». Таким образом, более 87% школ сохраняют устойчивую ритуальную практику.

Анализ показывает, что, несмотря на культурные различия, школьные ритуалы в разных странах и регионах выполняют одинаковые функции. Обобщая, можем описать следующие воспитательные функции ритуала в школе. Во-первых, приобщение к принятой системе ценностей, трансляция ценностных установок. Во-вторых, сплочение коллектива, сообщества, формирование чувства принадлежности, идентичности. В-третьих, принятие и понимание смыслов событий, традиций их места в культуре школы, города/села, страны; регулирование и упорядочивание событий, действий, ролей.

Цифровая трансформация образования сегодня является объективной реальностью. Меняется образ ученика, поступающего в школу (это дети, уже родившиеся в цифровую эпоху), меняются инфраструктура (создается цифровая образовательная среда) и способы взаимодействия (мессенджеры). Школьная жизнь, общение, обучение и другие аспекты отражаются в цифровом пространстве (Солдатова, 2020; Селиванова, 2025; Livingstone, 2014). Пандемия COVID-19, как показали исследования (Zhao, 2020), ускорила процесс цифровой трансформации школ, так как коллективы вынуждены были переводить в новый формат не только процесс обучения, но и практики воспитания. Неизбежность процесса перехода уклада школы в цифру можно связать с тремя основными группами факторов:

1. Факторы трансформации материально-технической среды школы: цифровые инструменты уже стали неотъемлемой частью образовательного процесса, активно идет внедрение нейросетей.
2. Факторы, связанные со сменой поколений – для новых поколений родителей, учеников, молодых педагогов цифровое пространство, коммуникации в цифре являются естественными, поэтому школа должна не исключать, а интегрировать традиционные практики с цифрой.

3. Факторы развития школы как социального института влияют на ее облик. Сегодня в любых сферах, а особенно в образовании важна открытость и доступность школьной жизни для всех субъектов образовательной деятельности, что сложно обеспечить без цифры.

Подчеркнем, что речь *не идет о замене* реальных, очных практик цифровыми, а об эффективном использовании потенциала цифровой среды. Без обновления подходов, без объединения ресурсов очных воспитательных практик и возможностей цифрового взаимодействия разрывы между школой и учениками, родителями, школьной и реальной жизнью увеличатся. Однако важно отметить, что переход школьного уклада в цифровой формат не может являться простым переносом практик в цифру. Отмечено, что цифровая среда обладает собственной «логикой», которая меняет характер коммуникации и взаимодействия (Солдатова, 2017; Селиванова, 2025). Это требует переосмысления всех элементов уклада, включая ритуалы.

Таким образом, переход традиционного уклада в цифровой формат является не альтернативой, а необходимостью. Проблема же связана с сохранением воспитательного потенциала и соответствующих функций уклада, в частности в отношении ритуалов.

Обратимся к данным. Результаты опроса 875 педагогических работников выявили разрывы между традиционным и цифровым проявлением разных аспектов уклада, в том числе в отношении традиций и их внешнего отражения – ритуалов (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительная оценка аспектов уклада в офлайн и цифровой среде

Table 1

Comparative assessment of lifestyle aspects in offline and digital environments

Аспект уклада, связанный с ритуалами	Традиционный формат (средний балл)	Цифровой формат (средний балл)	Разрыв
Традиции, памятные даты, устоявшиеся события,	4,3	2,9	-1,4
Неписанные правила	3,8	2,6	-1,2

Можно отметить разницу в восприятии педагогами традиций, памятных дат, устоявшихся событий в контексте школьного уклада. Это означает: то, что в жизни школы является сильной стороной (оценка 4,3 из максимальных 5 баллов), в цифровой среде преобразуется или утрачивается (оценка 2,9). На втором месте – разрыв по показателю «Неписанные правила» (1,2 балла), что свидетельствует о том, что неформальные нормы, работающие в жизни, не переносятся в онлайн-среду.

При оценке традиционного уклада в части наличия ритуалов подавляющее большинство респондентов (более 60%) оценивают их реализацию высоко, подчёркивая значимость этого явления в укладе своей школы. 27,2% опрошенных также оценивает данный аспект достаточно высоко, но видят некоторые проблемные зоны. Совсем небольшая часть (2,65%) не удовлетворены ритуалами или говорят об их отсутствии. Такой результат был достаточно предсказуем, так как вся история образования в нашей стране связана так или иначе с определённым наличием ритуалов как обязательной частью школьного уклада. Что касается отражения и интеграции школьных ритуалов как части воспитательных практик в контексте перехода к цифровому укладу, ту ситуация несколько иная. Достаточно высокий процент, (52,11 %) говорят о проявлении ритуалов как части уклада в цифровом формате, около 45% в целом дают положительную оценку или удовлетворены при наличии некоторых проблем и затруднений, более трёх процентов оценивают опыт негативно (табл. 2).

Таблица 2

**Оценка проявления ритуалов в традиционном реальном формате
и цифровом пространстве**

Table 2

**Assessment of the manifestation of rituals in the traditional real-world format
and the digital space**

Оценка (балл)	традиционный формат (%)	цифровое пространство (%)
Не удовлетворены реализацией ритуалов в контексте школьного уклада и воспитательных практик	2,65	3,54%
Удовлетворены ситуацией, но не оценивают положительно, говорят о необходимости изменений	10,06	15,20
Оценивают в целом положительно, но отмечают проблемные места	27,20	29,14
Высоко оценивают	60,11	52,11
Средний балл	4,44	4,28
Стандартное отклонение	0,81	0,90

При кажущейся довольно благополучной ситуации дальнейший анализ показал, что переход ритуалов в цифровой уклад школы носит скорее формальный характер, чем содержательный: то есть передается информация о ритуалах, а не сами действия и их смыслы. По факту воспитательный потенциал не раскрывается, а только формально обозначается то, что происходит в реальной жизни. Так, анализ имеющихся практик перехода ритуалов и их отражения в цифровом пространстве показал следующее распределение (табл. 3).

Таблица 3

**Распределение форматов отражения школьных ритуалов
в цифровой среде**

Table 3

**Distribution of formats for representing school rituals
in the digital environment**

Формат	Доля респондентов
Фото- и видеоотчёты после проведения	51,4%
Гибридные форматы (трансляции, интерактивные элементы)	16,0%
Уникальные цифровые форматы событий	12,6%
Не отражаются или отражаются эпизодически	20,0%

Как видно из табл. 3, доминирует функция информирования о ритуале, а не сам ритуал. 51,4% информантов видит перевод ритуала в цифровое поле только через размещение фото- и видеоотчётов после проведения. То есть, это не перенос ритуала в цифру, а только формальная фиксация его наличия. Лишь 12,6% школ используют уникальные цифровые форматы (онлайн-марафоны, виртуальные выставки, цифровые квесты), то есть активные практики еще не сформированы.

При этом обращают на себя внимание данные о воспитательном потенциале укладов. Респонденты оценили эффективность традиционного уклада в решении воспитательных задач

4,3 балла (достаточно высокая отметка), а цифрового уклада – только в 3,2 балла (разрыв 1,1 балла). Это показывает, что, несмотря на интенсивную цифровизацию, цифровые форматы пока не освоены педагогами как полноценное пространство для воспитания.

Полученные данные позволили выделить три существующих уровня трансформации ритуалов в цифровом укладе:

1. Уровень минимального применения цифровых форматов (около 45%) – школы, где ритуалы в цифровой среде практически не представлены или представлены фрагментарно.
2. Уровень информационного присутствия (около 40%) – школы, где ритуалы связаны только с информационным обеспечением (фотоотчёты, посты).
3. Уровень интеграции (около 15%) – школы, где ритуалы переосмысляются и получают новые цифровые форматы.

На основе анализа практик и теоретического обобщения были описаны этапы перевода школьного ритуала в цифровой уклад (табл. 4).

Таблица 4

Этапы перевода ритуала в цифровой формат

Table 4

Stages of digitizing a ritual

Этап	Содержание	Результат	Пример
1. Диагностика	Выявление ритуалов, оценка их отражения в цифровом пространстве. Выявление значимости и эффективности самого ритуала, его цифрового формата.	Карта дефицитов и ресурсов	Поднятие флага. Ритуал значим, проходит в очном формате. В цифровом-обозначение ученика, поднимающего флаг. Установлены разрывы – ученика назначают, выкладывают пост с указанием его достижений. Теряется сама субъектная значимость ритуала для ученика, он не сознательный участник, он формально назначенный.
2. Целеполагание и переосмысление	Определение смысла ритуала в настоящем моменте, установление целей цифровой версии ритуала: сохранение смыслов, усиление осознанности.	Обозначены смыслы, цели и критерии успеха	Цель не столько поднять флаг и соблюсти традицию, а сделать это важным событием для каждого ребенка, выполняющего ритуал, определить его личную значимость.
3. Проектирование и организация	Выбор формата (где-то достаточно начать с информационной функции, где-то уже важно вовлекать в интерактивную деятельность). Проектирование	Проект цифрового ритуала Техническая и организационная готовность	Осуществление перехода от сухого информирования, живого участия – ролик об ученике, поднимающем флаг, его мысли о своих настоящих и будущих достижениях, пожелания соученикам.

Этап	Содержание	Результат	Пример
	цифрового сценария, распределение ролей. Подбор цифровых инструментов		
4. Проведение и фиксация	Реализация цифрового ритуала, фиксация (закрепление)	Усиление воспитательной функции, перевод ритуала с формальности к вовлеченности участников	Ритуал приобретает новые смыслы как для ученика, поднимающего флаг (осмысления себя в контексте текущих и предстоящих успехов), так и для других участников (не фото, а живой человек с похожей на твою историей)
5. Рефлексивно-аналитический	Сбор обратной связи, оценка по критериям качества, выявление зон улучшения.	Оценка эффективности	

Говоря о завещающем этапе, важно упомянуть критерии качества перевода ритуала в цифровой формат:

1. Сохранение ценностей и смыслов, то есть ритуал транслирует, или даже усиливает те же ценности и смыслы, что и в традиционном формате.
2. Событийность предполагает, что цифровой вариант ритуала сохраняет особенности и характер события, а не только информирует о его проведении.
3. Интерактивность и вовлеченность: участники не являются пассивными наблюдателями, а включены в действие.
4. Инициативность и субъектность нацеливает на совместную деятельность, со-творчество, а просто созерцание и исполнение.
5. Безопасность – ритуал и его реализация в цифре обеспечивает безопасность в цифровом пространстве.
6. Устойчивость еще раз подчеркивает, что цифровой формат становится регулярной практикой,

Школьный ритуал является системообразующим элементом как традиционного уклада образовательной организации, так и цифрового уклада. Он выполняет важнейшие функции: принятие и трансляцию системы ценностей, объединение школьного сообщества, формирование идентичности субъектов, управление воспитательными практиками и обеспечение открытости школы.

Заключение. (Conclusion). Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Переход школьного уклада в цифровой формат является сегодня реальностью, которая обусловлена тремя группами факторов: технологическими (цифровые инструменты становятся неотъемлемой частью образовательного процесса), социокультурными (смена поколений, для которых цифровая среда естественна) и институциональными (требования открытости и доступности школы). Этот процесс является неизбежным, однако он не может сводиться к простому переносу практик в цифровую среду. Как показано в исследовании, цифровая среда обладает собственной логикой, что требует переосмысления всех элементов уклада, включая ритуалы.

2. Однако переход к цифровому укладу и отражение ритуалов в цифровой среде показывает разрыв: ритуалы и их успешность в традиционном укладе оцениваются педагогами в 4,3 балла, а в цифровом пространстве – только в 2,9 балла (разрыв 1,4 балла). Около 60% педагогов высоко оценивают ритуалы в традиционном формате, проявление ритуалов в цифре оценивается чуть ниже – доля максимальных оценок снижается до 52%, а доля нейтральных и низких оценок возрастает с 12,7% до 18,7%. Наиболее важным представляется качественный разрыв: 51,4% школ сводят переход к цифровому укладу только через фото- и видеоотчёты после проведения событий, что свидетельствует о формальном переходе ритуала, лишь через информирование, а его смысл и воспитательная ценность теряются. Только 12,6% школ используют уникальные цифровые форматы (онлайн-марафоны, виртуальные выставки, цифровые квесты). Это подтверждает, что при внешнем благополучии (ритуалы отражаются в цифре) воспитательный потенциал ритуала в цифровой среде реализуется слабо.

3. На основе теоретического анализа и эмпирических данных предложены пять этапов перевода ритуала в цифровое пространство: диагностика, целеполагание и проектирование, реализация, рефлексия. Ключевым условием сохранения воспитательного потенциала ритуала является переход от информационных форматов к деятельностным, предполагающим совместную активную деятельность участников и сохранение смысла ритуала.

4. Дальнейшая работа в рамках исследования связана с разработкой конкретных методических рекомендаций для школ по формированию цифрового уклада, в частности через отражение ритуалов в цифровом пространстве с сохранением воспитательного потенциала, а также с проведением лонгитюдных исследований, направленных на отслеживание изменений в восприятии и реализации ритуальных практик в процессе цифровой трансформации уклада образовательной организации.

Список литературы

- Баранников К.А., Ананин Д.П., Стрикунов Н.Г., Алканова О.Н., Байзаров А.Е. Гибридное обучение: российская и зарубежная практика // Вопросы образования. 2023. №2 С. 33-69. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-2-33-69>.
- Вачкова С.Н. Влияние глобальной информационной среды на образовательное пространство и уклад школы // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2013. № 4. С. 114-122. DOI: 10.51314/2073-2635-2013-4-123-125.
- Дворецкая И.В., Уваров А.Ю. Готовы ли школы к цифровой трансформации: о результатах мониторинга общеобразовательных организаций // Вопросы образования. 2025. № 1. С. 140-168. <https://doi.org/10.17323/vo-2025-19763>.
- Игнатова В.В., Козлова Л.А. Обновление уклада школьной жизни: монография. Красноярск: Сиб. гос. технол. ун-т. 2004. 224 с.
- Казакова Е.И. Цифровая трансформация педагогического образования // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 1(112). С. 8-14. DOI: 10.20323/1813-145X-2020-1-112-8-14.
- Калыбекова А.А., Ашен Б.М., Мамаева Ж.Н. Формирование ценностных ориентаций молодежи на идеях народной педагогики казахов // Qazaqtaný. 2019. № 1(1). С. 109-113.
- Корнетов Г.Б. Уклад школьной жизни и дух школы в отечественной педагогической традиции // Инновационные проекты и программы в образовании. 2022. № 3(81). С. 4-10.
- Корсакова Т.В. Педагогическое обеспечение духовно-нравственного уклада школьной жизни // Человек и образование. 2011. № 3(28). С. 23-27.
- Корсакова Т.В. Понятие «уклад школьной жизни»: педагогический потенциал для решения проблем обновления структуры и содержания образования // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2010. № 5. С. 39-45.
- Корсакова Т.В. Уклад школьной жизни: этапы и логика развития в отечественном образовании // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2011. № 3. С. 49-54.

Корсакова Т.В. Уклад школьной жизни: монография. Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского обл. ИПК и ПРО. 2011. 135 с.

Куприянов Б.В. Уклады школьной жизни // Народное образование. 2015. № 8 (1451). С. 147–154. URL: <https://narodnoe.org/journals/narodnoe-obrazovanie/2015-8/ukladi-shkolnoiy-jizni> (дата обращения: 18.06.2026).

Нюдюрмагомедова Л.А., Нюдюрмагомедов А.Н. Интеграция традиционных и интерактивных ритуалов в этнокультурном воспитании подростков // Международный научно-исследовательский журнал. 2015. № 11-4(42). С. 91-93. DOI 10.18454/IRJ.2015.42.057.

Савельева О.Е. Использование ритуалов в педагогическом процессе для формирования у школьников навыков бесконфликтного общения // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2024. № 3 (44). С. 206-211. DOI: 10.36809/2309-9380-2024-44-206-211.

Селиванова Н.Л. Особенности воспитания детей в эпоху цифровой среды: педагогические риски и возможности // Сибирский педагогический журнал. 2025. № 4. С. 19-31. DOI 10.15293/1813-4718.2504.02.

Солдатова Г.У. Цифровое поколение, или Главный гуманитарный вызов взрослым в XXI веке // Академический вестник Академии социального управления. 2017. № 3(25). С. 3-6.

Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Цифровая социализация российских подростков: сквозь призму сравнения с подростками 18 европейских стран // Социальная психология и общество. 2023. Том 14. № 3. С. 11-30. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2023140302>.

Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа: Обобщение опыта учебно-воспитательной работы в сельской средней школе. 2-е изд. М.: Просвещение, 1979. 393 с.

Тубельский А.Н. Уклад школьной жизни – скрытое содержание образования // Вопросы образования. 2007. №4. С.177-181.

Хренова Т.П. Становление и тенденции развития уклада жизни отечественной школы (20-90-ые годы XX века, первое десятилетие XXI века). Чита: ГУ ДПО «Институт развития образования Забайкальского края», 2012. 146 с.

Ball S.J. Performativities and fabrications in the education economy: towards the performative society? // The Australian Educational Researcher. 2000. Vol. 27. № 2. P. 1-23.

Douglas M. Purity and danger: An analysis of concepts of pollution and taboo. Routledge, 2002. URL: https://openlibrary.org/books/OL3563188M/Purity_and_danger (дата обращения: 18.06.2026).

Lenoir R., Durkheim E. L'enseignement de la morale: The Lenoir-Durkheim Lecture Notes // Durkheimian Studies. 2007. Vol. 13(1). P. 8 58. <https://doi.org/10.3167/DS.2007.130102>.

Livingstone S. Developing social media literacy: How children learn to interpret risky opportunities on social network sites // Communications. 2014. Vol. 39. P. 283-303. DOI: 10.1515/commun-2014-0113. URL: <https://www.researchgate.net/publication/278156184> (дата обращения: 08.07.2026).

Quantz R.A. School ritual as performance: a reconstruction of Durkheim's and Turner's uses of ritual // Educational Theory. 1999. Vol. 49. P. 493-513. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1999.00493.x>.

Turner V. The ritual process: Structure and anti-structure. Aldine Publishing Company, 1969. URL: https://monoskop.org/images/9/90/Turner_Victor_The_Ritual_Process_Structure_and_Anti-Structure.pdf (дата обращения: 18.06.2026).

Zhao Y. COVID-19 as a catalyst for educational change // Prospects (Paris). 2020. Vol. 49(1-2). P. 29-33. DOI: 10.1007/s11125-020-09477-y.

References

Barannikov, K.A., Ananin, D.P. Strikun, N.G., Alkanova O.N. and Bayzarov A.Ye. (2023), “Hybrid learning: Russian and foreign experience”, *Educational Studies Moscow*, (2), 33-69. DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-2-33-69>. (In Russian).

Vachkova, S.N. (2013), “The impact of global information environment on the educational space and the school way of life”, *Lomonosov Pedagogical Education Journal*, (4), 114-122. DOI: 10.51314/2073-2635-2013-4-123-125. (In Russian).

Dvoretzskaya, I.V. and Uvarov, A.Yu. (2025), “Are schools ready for digital transformation: on the results of monitoring general education organizations”, *Educational Studies Moscow*, (1), 140-168. DOI: <https://doi.org/10.17323/vo-2025-19763>. (In Russian).

- Ignatova, V.V. and Kozlova, L.A. (2004), *Obnovlenie ukhoda shkol'noy zhizni: monografiya* [Updating the way of school life: a monograph], Sib. gos. tehnol. un-t, Krasnoyarsk, Russia.
- Kazakova, E.I. (2020), "Digital transformation of teacher education", *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 1(112), 8-14. DOI: 10.20323/1813-145X-2020-1-112-8-14. (In Russian).
- Kalybekova, A.A., Ashen, B.M. and Mamaeva, Zh.N. (2019), "Formation of value orientations of youth on the ideas of folk pedagogy of Kazakhs", *Qazaqtaný*, 1(1), 109-113. (In Russian).
- Kornetov, G.B. (2022), "The way of school life and the school spirit in the domestic pedagogical tradition", *Innovative projects and programs in education* 3(81), 4-10. (In Russian).
- Korsakova, T.V. (2011), "Pedagogical provision of spiritual and moral way of school life", *Man and education*, 3(28), 23-27. (In Russian).
- Korsakova, T.V. (2010), "The concept of 'the way of school life': pedagogical potential for solving the problems of updating the structure and content of education", *The world of academia: Culture, Education*, (5), 39-45. (In Russian).
- Korsakova, T.V. (2011), "The way of school life: stages and logic of development in domestic education", *The world of academia: Culture, Education*, (3), 49-54. (In Russian).
- Korsakova, T.V. (2011), *Uklad shkol'noy zhizni: monografiya* [The way of school life: a monograph], Izd-vo Rostovskogo obl. IPK i PRO, Rostov-on-Don, Russia.
- Kupriyanov, B.V. (2015), "The ways of school life", *Public Education*, 8(1451), 147-154, available at: narodnoe.org (Accessed 18 June 2026). (In Russian).
- Nyudyurmagedova, L.A. and Nyudyurmagedov, A.N. (2015), "Integration of traditional and interactive rituals in ethnocultural education of adolescents", *International Research Journal*, 11-4(42), 91-93. DOI: 10.18454/IRJ.2015.42.057. (In Russian).
- Savelieva, O.E. (2024), "The use of rituals in the pedagogical process for the formation of conflict-free communication skills in schoolchildren", *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya*, 3(44), 206-211. DOI: 10.36809/2309-9380-2024-44-206-211. (In Russian).
- Selivanova, N.L. (2025), "Features of raising children in the era of digital environment: pedagogical risks and opportunities", *Siberian Pedagogical Journal*, (4), 19-31. DOI: 10.15293/1813-4718.2504.02. (In Russian).
- Soldatova, G.U. (2017), "Digital generation, or the main humanitarian challenge to adults in the XXI century", *Akademicheskij vestnik Akademii sotsial'nogo upravleniya*, 3(25), 3-6. (In Russian).
- Soldatova, G.U. and Rasskazova, E.I. (2023), "Digital socialization of Russian adolescents: through the prism of comparison with adolescents from 18 European countries", *Social Psychology and Society*, 14(3), 11-30. DOI: doi.org. (In Russian).
- Sukhomlinskiy, V.A. (1979), *Pavlyshskaya srednyaya shkola: Obobshchenie opyta uchebno-vospitatel'noj raboty v sel'skoj srednej shcole* [Pavlysh secondary school: Summarizing the experience of educational work in a rural secondary school], 2nd ed., Prosveshchenie, Moscow, USSR.
- Tubelskiy, A.N. (2007), "The way of school life – the hidden content of education", *Educational Studies (Moscow)*, (4), 177-181. (In Russian).
- Khrenova, T.P. (2012), *Stanovlenie i tendentsii razvitiya ukhoda zhizni otechestvennoy shkoly (20-90-ye gody KhKh veka, pervoe desyatiletie KhKhI veka)* [Formation and development trends of the way of life of the domestic school (20-90s of the XX century, the first decade of the XXI century)], GU DPO "Institut razvitiya obrazovaniya Zabaykal'skogo kraja", Chita, Russia.
- Ball, S.J. (2000), "Performativities and fabrications in the education economy: towards the performative society?", *The Australian Educational Researcher*, 27(2), 1-23. (In Australian).
- Douglas, M. (2002), *Purity and danger: An analysis of concepts of pollution and taboo*, Routledge, New York, USA.
- Lenoir, R. and Durkheim, E. (2007), "L'enseignement de la morale: The Lenoir-Durkheim Lecture Notes", *Durkheimian Studies*, 13(1), 8-58. 10.1515/commun-2014-0113. URL: <https://www.researchgate.net/publication/278156184>. (In UK).
- Livingstone, S. (2014), "Developing social media literacy: How children learn to interpret risky opportunities on social network sites", *Communications*, 39, 283-303. DOI: 10.1515/commun-2014-0113, available at: researchgate.net (Accessed 08 July 2026). (In USA).
- Quantz, R.A. (1999), "School ritual as performance: a reconstruction of Durkheim's and Turner's uses of ritual", *Educational Theory*, 49, 493-513. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1999.00493.x>. (In USA).

Turner, V. (1969), *The ritual process: Structure and anti-structure*, Aldine Publishing Company, Chicago, USA.

Zhao, Y. (2020), "COVID-19 as a catalyst for educational change", *Prospects (Paris)*, 49(1-2), 29-33. DOI: 10.1007/s11125-020-09477-y. (In France).

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:

Семенова Наталия Альбертовна, кандидат педагогических наук, доцент, директор Института развития педагогического образования, Томский государственный педагогический университет.

Поздеева Светлана Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и методики начального образования, Томский государственный педагогический университет.

Кучерявенко Игорь Анатольевич, кандидат психологических наук, доцент, декан факультета психологии Педагогического института, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

About the authors:

Natalia A. Semenova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director of the Institute for the Development of Pedagogical Education, Tomsk State Pedagogical University.

Svetlana I. Pozdeeva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Primary Education Methodology, Tomsk State Pedagogical University.

Igor A. Kucheryavenko, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Psychology, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University.



Оригинальное исследование

УДК 378.147:51-912

DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-3-0-4

¹⁾ Косенкова Я.О.*,
²⁾ Витохина Н.Н. ,
²⁾ Остапенко С.И. 

Математическая вертикаль: практика сетевого взаимодействия педагогического института и многопрофильной гимназии через реализацию междисциплинарных STEM-проектов

¹⁾ Гимназия №2 г. Белгорода
ул. Некрасова, д. 19, г. Белгород, 308023, Россия
²⁾ Белгородский государственный национальный
исследовательский университет
ул. Студенческая, д. 14, г. Белгород, 308007, Россия
kosenkova.ja@yandex.ru*

*Статья поступила 29 апреля 2026; принята 15 сентября 2026;
опубликована 30 сентября 2026*

Аннотация. *Введение.* Реализация программы «Математическая вертикаль» требует перехода от предметного обучения к междисциплинарному STEM-проектированию. Предложенный подход устраняет дефицит научно-методических механизмов интеграции вузовской и школьной систем для совместного проектирования практико-ориентированного математического содержания. *Цель исследования* заключается в обосновании опыта сетевого взаимодействия педагогического института и многопрофильной гимназии при реализации междисциплинарных STEM-проектов в рамках программы «Математическая вертикаль», выявив условия его успешной трансляции. *Методология и методы.* Работа основана на принципе инверсивного распределения ролей субъектов образовательного процесса и реализуется через технологию сквозных междисциплинарных STEM-проектов для интенсификации освоения учащимися программных модулей «Математической вертикали». Исследование проводилось на базе НИУ «БелГУ» и МБОУ «Гимназия №2» г. Белгорода. Применялись методы анализа, синтеза, обобщения, а также педагогическое наблюдение за динамикой проектных команд, интервью с учителями, формирующий эксперимент. *Результаты.* Показана педагогическая практика совместного проектирования уроков студентами и учителями, где студенты выступают как соразработчики, а учитель – как наставник и эксперт. Выявлено, что передача студентам роли архитекторов образовательной среды не снижает качество предметной подготовки школьников. Интеграция ресурсов вуза и школы через инверсию ролей участников образовательного процесса позволяет трансформировать программу «Математическая вертикаль» из системы углубленного репетиторства в полноценную экосистему подготовки инженерных кадров, обеспечивая синергетический эффект для всех субъектов образования.

Ключевые слова: математическая вертикаль; проектное обучение; STEM-образование; сетевое взаимодействие; метод проектов в математике

Информация для цитирования: Косенкова Я.О., Витохина Н.Н., Остапенко С.И. Математическая вертикаль: практика сетевого взаимодействия педагогического

института и многопрофильной гимназии через реализацию междисциплинарных STEM-проектов // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2026. Т.12. №3. С. 44-56. DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-3-0-4.

Благодарности. Статья посвящается 150-летию Белгородского национального исследовательского университета и его многолетней традиции научного исследования психолого-педагогических механизмов становления личности, передовых образовательных практик, интеграции науки, образования и воспитания.

¹⁾ Ya.O. Kosenkova*,

²⁾ N.N. Vitokhina ,

²⁾ S.I. Ostapenko 

Mathematical vertical: the practice of networking between a pedagogical institute and a multidisciplinary gymnasium through the implementation of interdisciplinary STEM projects

¹⁾ Gymnasium №2 Belgorod,
19 Nekrasov St., Belgorod, 308023, Russia
²⁾ Belgorod State National Research University,
14 Studencheskaya St., Belgorod, 308007, Russia
kosenkova.ja@yandex.ru*

*Received on April 29, 2026; accepted on September 15, 2026;
published on September 30, 2026*

Abstract. *Introduction.* The implementation of the Mathematical Vertical program requires a transition from subject-based instruction to interdisciplinary STEM project-based learning. The proposed mechanism addresses the shortage of scientific and methodological mechanisms for integrating university and school systems for the joint design of practice-oriented mathematical content. *The aim of the study* is to substantiate the experience of network interaction between a pedagogical institute and a multidisciplinary gymnasium in implementing interdisciplinary STEM projects within the framework of the “Mathematical Vertical” program, identifying the conditions for its successful implementation. *Methodology and methods.* The work is based on the principle of inverted distribution of roles among the participants in the educational process and is implemented through the technology of cross-cutting interdisciplinary STEM projects to intensify students’ mastery of the program modules of the Mathematical Vertical. The study was conducted at Belgorod State National Research University and Gymnasium №2 in Belgorod. Methods of analysis, synthesis, and generalization were used, along with pedagogical observation of the dynamics of project teams, interviews with teachers, and a formative experiment. *Results.* The article demonstrates the pedagogical practice of jointly designing lessons by students and teachers, where students act as co-developers, and the teacher acts as a mentor and expert. It was revealed that assigning students the role of architects of the educational environment does not reduce the quality of students’ subject-specific training. By integrating the resources of a university and a school through the inversion of the roles of the participants in the educational process, it is possible to transform the Mathematical Vertical program from a system of advanced tutoring into a full-fledged ecosystem for training engineering personnel, ensuring a synergistic effect for all participants in the education process.

Keywords: mathematical vertical; project-based learning; STEM education; networking; project-based learning in mathematics

Information for citation: Kosenkova, Ya.O., Vitokhina, N.N. and Ostapenko, S.I. (2026), "Mathematical vertical: the practice of networking between a pedagogical institute and a multidisciplinary gymnasium through the implementation of interdisciplinary STEM projects", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 12 (3), 44-56, DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-3-0-4.

Acknowledgments. This article is dedicated to the 150th anniversary of Belgorod National Research University and its long-standing tradition of researching the psychological and pedagogical mechanisms of personality development, advanced educational practices, and the integration of science, education, and upbringing.

Введение (Introduction). Современный этап развития российской экономики, определяемый курсом на достижение технологического суверенитета, и переход к экономике знаний, предъявляет принципиально новые требования к качеству общего образования. Приоритетной государственной задачей становится обеспечение сквозной подготовки инженерных кадров, начиная со ступени основной школы (Распоряжение Правительства РФ от 01.10.2021 № 2765-р «Об утверждении комплексного плана модернизации общего образования»¹). Ключевым инструментом решения этой задачи выступает программа «Математическая вертикаль», направленная на выявление и развитие математически одаренных детей. (Приказ ДОНМ № 835 от 27.08.2025 «Об утверждении условий приема в классы проекта «Математическая вертикаль» в 2026/2027 уч. г.»²). Программа не является отдельным уровнем, а представляет собой углубленный компонент внутри основной школьной программы. Однако реализация данной программы в рамках традиционной классно-урочной системы сталкивается с системным противоречием: академическая глубина содержания курса алгебры и геометрии вступает в конфликт с необходимостью формирования у школьников прикладных навыков применения математики для решения реальных междисциплинарных задач (STEM-подход). Данный тезис находит подтверждение в современных исследованиях проблем школьного образования. Как отмечается в работах по интеграции STEM-подходов, традиционная классно-урочная система исторически заточена под репродуктивную передачу академических знаний (Андреева, Михайлик, 2021). Следствием этой особенности становится эпизодичность современного сотрудничества вузов и школ, которое реализуется либо через студенческие факультативы без изменения школьной программы. Существующая практика сетевого взаимодействия часто носит фрагментарный характер, либо университет делегирует студентам проведение факультативов по углубленной математике (сохраняя предметную замкнутость), либо школа привлекает вузовские лаборатории без глубокой методической переработки учебного процесса. Это приводит к тому, что потенциал программы «Математическая вертикаль» реализуется не в полной мере: школьники успешно решают олимпиадные задачи, но испытывают трудности при переносе математического аппарата в контекст физики, информатики или инженерного проектирования. Связь с важнейшими задачами науки и практики определяется положениями следующих нормативных документов: Паспорт стратегии

¹ Распоряжение Правительства РФ от 01.10.2021 № 2765-р «Об утверждении Единого плана по достижению национальных целей развития Российской Федерации на период до 2024 года и на плановый период до 2030 года» // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202110040001> (дата обращения: 03.09.2026).

² Приказ от 27.08.2025 № Пр-835 «Об утверждении стандартов городских образовательных проектов "Естественно-научная вертикаль", "ИТ-вертикаль", "Математическая вертикаль" и "Математическая вертикаль ПЛЮС"..." // Официальный сайт Мэра Москвы. URL: <https://www.mos.ru/donm/documents/normativnye-pravovye-akty/view/330185220/> (дата обращения: 03.09.2026).

научно-технологического развития Российской Федерации (утв. Указом Президента РФ от 01.12.2016 № 642): необходимость формирования целостной системы подготовки исследователей и инженеров нового поколения; Концепция развития математического образования в Российской Федерации (утв. распоряжением Правительства РФ от 24.12.2013 № 2506-р): акцент на индивидуализацию траекторий и поддержку педагогов, работающих с одаренными детьми³.

Анализ публикаций в РИНЦ и eLIBRARY, по ключевым словам, «STEM-образование», «проектно-исследовательская деятельность» и «межпредметная интеграция» подтверждает широкое распространение данного феномена. Исследователи (Бухтеева, 2014; Сергеев, Блинов, 2021) убедительно доказали эффективность деятельностного подхода. Вопросы организации профильного обучения и работы с математически одаренными детьми рассматриваются в трудах И.В. Яценко, С.В. Дворянинова, А.И. Савенкова (Яценко, Высоцкий, 2020; Савенков, 2023). Практики сетевого взаимодействия «школа – вуз» описаны в контексте довузовской подготовки (Караваева, Пилипенко, Жидков, Серова, 2016).

Вместе с тем, несмотря на обилие работ, посвященных отдельным элементам заявленной темы (Андреева, Михайлик, 2021), остается нерешенным ряд существенных проблем:

- большинство исследований рассматривают STEM-проекты как надстройку над основным учебным процессом. Не разработана структура, где междисциплинарный проект является не дополнением, а способом освоения программного материала «Математической вертикали»;

- учителя математики гимназий, обладая глубоким предметным знанием, зачастую не имеют опыта руководства полипредметными инженерными проектами и слабо владеют технологиями тьюторского сопровождения. Студенты же педагогических институтов знают современные технологии, но не обладают достаточным авторитетом и фундаментальной базой для наставничества над одаренными школьниками (Акулова, Писарева, 2005);

- отсутствуют апробированные диагностические инструменты оценки образовательных результатов именно междисциплинарных STEM-проектов в математических классах. Оценка традиционно сводится к защите реферата или презентации (Зеер, Сыманюк, 2026).

В отличие от современных представлений, рассматривающих студента педвуза преимущественно как помощника учителя, предлагаемая в данном случае практика наделяет его статусом младшего научного сотрудника и инженера-методиста. Фундаментальное отличие состоит в том, что проектирование самого урока или модуля «Математической вертикали» становится общим совместным научно-исследовательским проектом для команды «доцент кафедры методики – студент магистратуры – учитель гимназии»⁴. Это дополняет существующие подходы следующими новыми элементами: введение в научный оборот понятия «инверсивной ролевой матрицы» в сетевом взаимодействии, где ответственность за техническое решение несет вуз, за дидактическую адаптацию – студент под руководством вуза, а за удержание предметной логики – гимназия; разработка механизма «сквозного кейса», когда одна сложная инженерная проблема (например, расчет оптимальной конструкции крыла беспилотного аппарата) решается последовательно: на физике изучается аэродинамика, на математике строится дифференциальная модель подъемной силы, на информатике пишется симулятор, а итоговая защита проекта проходит перед комиссией из преподавателей института и представителей промышленных партнеров. Эффективность внедрения данных механизмов обусловила необходимость научного анализа имеющегося опыта. В связи с этим **цель исследования** заключается в обосновании

³ Указ Президента РФ от 01.12.2016 № 642 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации» // СЗ РФ. 2014. № 1 (ч. II). Ст. 71 (Раздел IV, с. 4–5).

⁴ Формирование когнитивных умений на внеурочной деятельности в проекте «Математическая вертикаль» с помощью STEM-кейсов. 2025. URL: <https://yandex.ru/video/preview/12994332391371287017> (дата обращения: 19.08.2026).

опыта сетевого взаимодействия педагогического института и многопрофильной гимназии при реализации междисциплинарных STEM-проектов в рамках программы «Математическая вертикаль», выявив условия его успешной трансляции.

Методология и методы исследования (Methodology and methods). Методологической основой исследования выступают фундаментальные положения системного подхода к организации сетевого взаимодействия «школа-вуз» (Бордовская, 2005), личностно-ориентированного сопровождения одаренных школьников в рамках программы «Математическая вертикаль» (Пискунова, Клиницкий, Филиппов, 2022), аксиологического измерения ценности инженерного образования и деятельностного подхода к освоению междисциплинарных STEM-кейсов (Семенов, Поликарпов, 2020; Бухтеева, 2014).

Методы, применяемые для реализации предложенного подхода к организации STEM-проектирования, носили как теоретический (анализ нормативно-правовой базы РФ, анализ, синтез, обобщение и пр.), так и эмпирический характер (педагогическое наблюдение за динамикой проектных команд, интервью с учителями, формирующий эксперимент).

Опытно-экспериментальная работа проходила с 2025 по 2026 годы на базе МБОУ «Гимназия №2» г. Белгорода. В исследовании приняли участие 120 человек: их них 80 учащихся 8-9 классов (40 вошли в экспериментальную группу, реализующую STEM-проекты, и 40 составили контрольную группу с традиционным обучением), а также 30 студентов 3-4 курсов факультета математики и естественнонаучного образования Педагогического института НИУ «БелГУ». Студенты выступали в роли архитекторов образовательной среды и тьюторов, осуществляя педагогическое сопровождение, направленное на трансформацию предметных знаний школьников в прикладные инженерные навыки.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Исследование направлено на сетевое взаимодействие педагогического вуза и гимназии в рамках проектной деятельности по программе «Математическая вертикаль», что значительно повышает академическую успеваемость учащихся. Данный эффект достигается за счет перераспределения функционала внутри команды: студенты разрабатывают методический дизайн проектов, педагоги гимназии обеспечивают их вписанность в программу, а преподаватели института курируют вопросы математического моделирования. Эффективность предложенного механизма организации взаимодействия оценивалась через три группы индикаторов, представленных в табл. 1.

Таблица 1

**Индикаторы эффективности реализации практики сетевого взаимодействия
«Педагогический институт-Гимназия»**

Table 1

**Indicators of the effectiveness of implementing the practice of network interaction
“Pedagogical Institute-Gymnasium”**

Учебная результативность школьников	Профессиональное становление студентов	Продуктивность деятельности учителей
Динамика средних баллов по профильным модулям «Математической вертикали» (алгебра, геометрия) и качество защиты итогового STEM-проекта (оценка экспертной комиссии).	Уровень сформированности проектных компетенций (методика А.К. Марковой в адаптации ДПО), измеренный до и после эксперимента.	Снижение трудозатрат на подготовку к урокам за счет использования готовых студенческих дидактических пакетов (хронометраж рабочего времени).

Исследование состояло из трех последовательных этапов, описанных в табл. 2.

Таблица 2

Этапы исследования оцениваемых индикаторов проектной деятельности

Table 2

Stages of studying the evaluated indicators of project activity

Этапы	Описание	Деятельность участников эксперимента
Этап 1. Диагностико-проектировочный (сентябрь – октябрь 2025)	Проведение констатирующего среза (контрольная работа по стереометрии и теории вероятностей) в экспериментальной и контрольной группах. Семинары-практикумы для студентов по методике организации проектной деятельности (ТРИЗ-педагогика, дизайн-мышление). Совместная сессия «Университет-Школа» для генерации тем сквозных STEM-кейсов.	Студенты разрабатывали детальный сценарий уроков, готовили раздаточные материалы с ошибками для поиска школьниками (кейс-метод) и настраивали цифровую среду (LMS Moodle БелГУ). Учителя выполняли роль модераторов дискуссии и экспертов, проверяющих соответствие расчетов законам физики или ГОСТам (в проекте по расчету прочности конструкций). Школьники работали в лаборатории университета 1 раз в месяц, используя оборудование для 3D-печати макетов своих математических моделей. <i>Пример манипуляции:</i> При изучении темы «Производная функции» студенты предложили школьникам кейс «Оптимизация формы крыла беспилотника». Вместо решения примеров из учебника, ученики самостоятельно выводили функцию подъемной силы, находили ее экстремум средствами дифференциального исчисления и печатали оптимизированную модель на 3D-принтере.
Этап 2. Реализационный (ноябрь 2025 – апрель 2026)	Основной педагогический эксперимент строился вокруг четырех долгосрочных междисциплинарных проектов. Вмешательство заключалось в изменении роли субъектов.	
Этап 3. Оценочно-рефлексивный (май 2026)	Итоговая конференция-защита проектов перед комиссией, включающей представителей департамента образования, преподавателей вуза и инженеров промышленных партнеров региона. Проведение повторного тестирования уровня математических знаний и анкетирование удовлетворенности всех участников процесса.	Тест учебных достижений: Апробированный банк заданий ОГЭ повышенной сложности (модули «Алгебра», «Геометрия»). Карта оценки STEM-проекта: Авторская шкала (разработана совместно с кафедрой математики НИУ «БелГУ»), оценивающая работу по 5 критериям: корректность математической модели (0-10 баллов), междисциплинарность связей (0-10), техническая реализуемость (0-10), качество презентации (0-10), командное взаимодействие (0-10).

Этапы	Описание	Деятельность участников эксперимента
		Методика самооценки профессиональных компетенций студента: Модифицированный опросник «Барьеры и ресурсы профессионального развития» (Е.И. Исаев), направленный на фиксацию роста уверенности в ведении проектной работы. Методы качественного анализа: Полиструктурированное интервью с учителями-экспериментаторами. За период реализовано 12 STEM-проектов, например: «Умный дом» (автоматизация теплицы на Arduino) – математическое моделирование температуры; «Экологический мониторинг» (анализ загрязнения воды методами статистики и химии); «Математическая анимация» (визуализация функций в Blender).

Далее представим характеристику индикаторов по уровням сформированности индикаторов проектной деятельности на основе итогового среза (табл. 3).

Таблица 3

Динамика распределения участников образовательного процесса по уровням сформированности индикаторов проектной деятельности

Table 3

The dynamics of the distribution of participants in the educational process across the levels of development of project activity indicators

Уровни Индикаторы	Базовый	Продвинутый	Экспертный
Учебная результативность школьников	(20% ЭГ/65% КГ): Школьник успешно решает типовые задачи из учебника «Математической вертикали» по готовому алгоритму. При столкновении с нестандартным условием STEM-кейса испытывает затруднения, не видит связи между формулой и физическим	(45% ЭГ/30% КГ): Обучающийся способен самостоятельно интерпретировать текст инженерной задачи, выделить переменные и составить верное уравнение или геометрическую схему. Допускает вычислительные ошибки при реализации длинных	(35% ЭГ/5% КГ): Ученик выступает соавтором математической модели. Он предлагает несколько способов оптимизации конструкции (например, робота-сортировщика), обосновывая их через экстремумы функций или теорию графов. Способен находить и исправлять

Уровни Индикаторы	Базовый	Продвинутый	Экспертный
	процессом. Математическая модель создается только под руководством учителя.	цепочек расчетов (например, в баллистике дрона), но понимает логику процесса. Может объяснить выбор метода решения.	собственные методические ошибки в расчетах без наводящих вопросов педагога. Демонстрирует перенос знаний из смежных дисциплин (физики, информатики) для проверки адекватности своей модели.
Профессиональное становление студентов	Студент транслирует школьную программу вуза, адаптируя ее для детей. Проект воспринимает как набор упражнений повышенной сложности. Не владеет инструментами удержания внимания класса, работает фронтально. Оценивает работу школьников только по правильности конечного ответа.	Студент умеет организовывать групповую работу, распределять роли в команде гимназистов. Разрабатывает сценарии уроков с элементами поиска ошибок (<i>error-based learning</i>). Понимает необходимость междисциплинарных связей, но реализует их формально (просто добавляет задачу по физике к уроку математики). Рефлексирует свои неудачи на уровне «что пошло не так», но не всегда находит способ коррекции.	Студент конструирует целостную экосистему проекта, где математика служит инструментом достижения реальной цели (создание прототипа). Владеет цифровыми лабораториями и технологиями прототипирования. Осуществляет тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных траекторий школьников внутри команды. Уровень рефлексии позволяет прогнозировать трудности учеников и заранее проектировать дидактические «подушки безопасности».
Продуктивность деятельности учителей	(25% учителей): Учитель воспринимает студента как помощника для проверки тетрадей.	(60% учителей): Учитель делегирует студенту разработку части контента, оставляя за собой проверку	(15% учителей): Учитель становится модератором диалога «Студент - Школьник - Предприятие». Он направляет вектор

Уровни Индикаторы	Базовый	Продвинутый	Экспертный
	Держит управление проектом полностью в своих руках, микроуправляя действиями студента. Продуктивность растет незначительно за счет экономии времени на рутине, инновационный потенциал класса используется слабо.	предметной точности («чтобы не было ошибок в формулах»). Высвобожденное время тратит на индивидуальную работу с одаренными детьми. Продуктивность возрастает за счет появления качественных раздаточных материалов от студентов.	разработки STEM-проекта в сторону реальных потребностей региона. Использует снижение нагрузки для собственного профессионального развития (освоение новых цифровых инструментов вместе со студентами). Продуктивность измеряется не экономией минут, а качеством созданных инновационных образовательных продуктов (патенты школьников, публикации студентов, внедренные методики).

Итоговый анализ распределения участников по уровням сформированности индикаторов проектной деятельности демонстрирует качественный сдвиг всей образовательной системы от традиционной передачи знаний к инженерно-проектной экосистеме (Акулова, Писарев, 2005). Школьники (35%) достигли экспертного уровня, научившись не просто применять формулы, а конструировать собственные математические модели для решения реальных инженерных задач. Студенты (30%) перешли в статус архитекторов среды, что коррелирует с их способностью делегировать рутину и фокусироваться на стратегии развития класса. Результаты свидетельствуют о том, что высвобождение ресурса за счет работы студентов позволяет педагогам выйти на уровень управления инновациями, недоступный при классической нагрузке. А, значит, эффект коллаборации возникает именно тогда, когда студент берет на себя роль организатора процесса, позволяя школьнику стать инженером-исследователем, а учителю – стратегическим куратором проекта (Попов, 2018; Игнатьева, Тулупова, 2018). Именно этот переход – когда школьник становится инженером-исследователем, а учитель освобождается для кураторства – напрямую обусловил зафиксированный скачок в профессиональных показателях студентов-педагогов. Освоение роли организатора потребовало от них не просто знания предмета, но и овладения конкретным инструментарием: умения проектировать междисциплинарные уроки (рост с 2,8 до 4,4 балла), владения технологиями организации сложной проектной деятельности групп школьников (с 2,5 до 4,2) и способности к высокой профессиональной рефлексии (с 3,0 до 4,6). В табл. 4 представлена динамика сформированности показателей студентов-педагогов в условиях реализации междисциплинарных STEM-проектов.

Таблица 4

Динамика сформированности показателей студентов-педагогов

Table 4

The dynamics of the development of indicators among student teachers

Умение проектировать междисциплинарные уроки – средний балл вырос с 2,8 до 4,4 б.	Навыки организации проектной деятельности – с 2,5 до 4,2 б.	Уровень рефлексии и самооценки – с 3,0 до 4,6 б.
Студенты на начальном этапе испытывали затруднения в согласовании содержания математики, физики, информатики и технологии. Типичные проблемы: неумение выделять общие понятия (например, функция как модель в математике, физике и информатике); отсутствие опыта формулировки межпредметных целей урока; шаблонное планирование (отдельные блоки по предметам без интеграции). После реализации проектов (например, «Математическая анимация», где нужно было строить графики функций в Blender) студенты научились: выстраивать логику урока вокруг реальной задачи, требующей знаний из разных областей; подбирать задания, активизирующие перенос знаний (например, расчёт траектории полёта ракеты на уроке математики, а программирование симуляции – на информатике); использовать единую терминологию и инструменты (GeoGebra, Python, датчики Arduino). Многие отметили, что теперь воспринимают учебный план не как набор предметов, а как систему взаимосвязанных компетенций.	Первоначально студенты имели лишь теоретическое представление о проектной методике (этапы, роли, критерии оценки). На практике они: не умели ставить реалистичные сроки; затруднялись распределять задачи между участниками (учащимися); не владели инструментами фасилитации и рефлексии. В ходе работы над проектами («Умный дом», «Экологический мониторинг») студенты выступали тьюторами для школьных команд. Это потребовало: планирования этапов с учётом возрастных особенностей (8-9 классы); организации «мозговых штурмов» и промежуточных презентаций; разработки критериев оценивания как процесса, так и продукта (техническая документация, рабочий прототип, защита). К концу проекта 80% студентов смогли самостоятельно провести ретроспективное обсуждение, выявить ошибки и предложить улучшения. Возросла уверенность в управлении групповой динамикой, особенно при конфликтах интересов.	На входе студенты демонстрировали поверхностную рефлексию: «всё получилось», «было трудно», без конкретики. Самооценка часто завышалась или занижалась без объективных критериев. По мере участия в проектах рефлексия стала более структурированной: студенты начали вести дневники проектной деятельности, фиксируя не только результаты, но и способы преодоления затруднений; научились различать оценки своей работы от оценки продукта (например, «урок прошёл неудачно из-за плохого тайминга, но математическая часть была верна»); овладели методами взаимной рецензии и самооценивания по рубрикам (критериальные таблицы). Особенно ярко проявился рост способности к самоанализу в итоговых эссе: студенты описывали конкретные эпизоды, анализировали причины неудач (недостаток знаний по инженерии, неверная оценка времени) и формулировали план профессионального развития.

Заключение (Conclusions). Организация практики сетевого взаимодействия «Педагогический институт-Гимназия» на основе STEM-проектов создаёт синергетический эффект: обучающиеся не только улучшают знания, но и развивают гибкие навыки (коммуникация, креативность), а студенты приобретают реальный опыт проектирования и тьюторства, что соответствует принципам практико-ориентированного педагогического образования. Для школ это способ получить современные дидактические пакеты без привлечения внешних дорогостоящих тренеров; для вузов – инструмент качественной педагогической практики, интегрированной в реальную экономику региона. Таким образом, обоснован опыт сетевого взаимодействия, который доказал свою эффективность в рамках программы «Математическая вертикаль». Выявлены следующие условия успешной трансляции данного опыта: закрепление за студентом статуса инженера-методиста, ответственного за дидактическую адаптацию контента под задачи STEM-проекта; решение одной инженерной проблемы последовательно средствами разных дисциплин; обязательное участие профессиональных представителей в итоговой защите проектов для придания деятельности реальной значимости. В ближайшей перспективе развитие данной коллаборации видится в масштабировании на цифровую среду. Предметом дальнейшего изучения станет эффективность гибридных проектных команд. Также актуальной задачей остается поиск механизмов академического признания результатов проектной деятельности студентов – их перевод в зачетные единицы научно-исследовательской работы или первые публикации в соавторстве со школьниками. Исследование открывает путь к формированию новой профессиональной компетенции – «математический инжиниринг учебного опыта», которая станет ключевой для учителя математики эпохи экономики знаний.

Список литературы

- Акулова О.В., Писарева С.А. Современная школа: опыт проектирования индивидуальных образовательных траекторий. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. 2005. 290 с.
- Андреева И.В., Михайлик Е.В., Добрынина М.А. Stem-образование как ключевой фактор развития инженерно-технических компетенций обучающихся общеобразовательных организаций // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т. 9. № 1. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/37PSMN121.pdf> (дата обращения: 04.05.2026).
- Бордовская Н.В. Системная методология современных педагогических исследований // Педагогика. 2005. № 5. С. 21-29.
- Бухтеева Е.Е. Анализ феномена деятельностного подхода в педагогике // Социально-гуманитарный вестник Юга России. 2014. № 4(47). С. 20-22.
- Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессионального развития: учебник для вузов. Москва: Издательство Юрайт. 2026. 234 с.
- Ибрагимов Г.И. Концентрированное обучение: теория, история, практика: монография. Казань: Центр инновационных технологий. 2010. 363 с.
- Игнатьева Г.А., Тулупова О.В. Нормативно-компетентностная модель преподавателя системы дополнительного профессионального образования // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 4. С. 153-179. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-4-153-179.
- Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. М.: Академия. 2002. 208 с.
- Казакевич В.М. Технология. Рабочие программы. Предметная линия учебников В.М. Казакевича и др. 5-9 классы: учеб. пособие для общеобразоват. организаций. М.: Просвещение. 2018. 58 с.
- Каравая Е.В., Пилипенко С.А., Жидков А.А., Серова А.В. Сопряжение федеральных государственных образовательных стандартов и профессиональных стандартов: выявленные проблемы, возможные подходы, рекомендации по актуализации // Высшее образование в России. 2016. № 6 (202). С. 5-15.
- Пискунова Е.В., Клиницкий А.И., Филиппов Е.А. Персонификация образовательного процесса как условие достижения метапредметных образовательных результатов // Письма в Эмиссия. Оффлайн 2022. № 10. ART 3146. URL: <http://www.emissia.org/offline/2022/3146.htm>. (дата обращения: 21.08.2026).

- Попов А.А. О дидактике открытого образования // Интерактивное образование. 2018. № 6. С. 2-7.
- Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы и перспективы использования. М.: ИИО РАО. 2015. 180 с.
- Савенков А.И. Психология детской одаренности: учебник для вузов. М.: Издательство Юрайт. 2023. 334 с.
- Семенов А.Л., Поликарпов С.А. Цифровая трансформация школы и роль математики и информатики в ней. Проблемы и парадоксы математического образования и их цифровое решение // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании. Материалы IV Международной научной конференции. (Красноярск, 6-9 октября 2020 г.). Красноярск: СФУ. 2020. С. 192-200 DOI: 10.18255/978-5-7638-4400-9-192-200.
- Сергеев И.С., Блинов В.И. Модели смешанного обучения в профессиональном образовании: типология, педагогическая эффективность, условия реализации // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. №1 (44). С. 4-25. DOI: 10.24412/2307-4264-2021-01-04-25.
- Уваров А.Ю. Модель цифровой школы и цифровая трансформация образования // Исследователь. 2019. № 1-2. С. 25-26.

References

- Akulova, O.V. and Pisareva, S.A. (2005), *Sovremennaya shkola: opyt proektirovaniya individualnykh obrazovatelnykh traektoriy* [Modern School: Experience in Designing Individual Educational Trajectories], Izdatelstvo RGPU im. A.I. Gertsena, St. Petersburg, Russia.
- Andreeva, I.V., Mikhaylik, E.V. and Dobrynina, M.A. (2021), "STEM education as a key factor in the development of engineering and technical competencies among students in general education institutions", *The World of Science. Pedagogy and Psychology*, 3, 1, <https://mir-nauki.com/PDF/37PSMN121.pdf> (Accessed 4 May 2026). (In Russian).
- Bordovskaya, N.V. (2005), "System methodology of modern pedagogical research", *Pedagogika*, 5, 21-29. (In Russian).
- Bukhteeva, E.E. (2014), "Analysis of the phenomenon of the activity approach in pedagogy", *Social and Humanitarian Bulletin of the South of Russia*, 4(47), 22-22. (In Russian).
- Zeer, E.F. and Symanyuk, E.E. (2026), *Psychology of professional development* [Psychology of Professional Development], Izdatelstvo Yurait, Moscow, Russia.
- Ibragimov, G.I. (2010), *Kontsentriruvannoe obuchenie: teoriya, istoriya, praktika: monografiya* [Concentrated learning: theory, history, practice:], Center for Innovative Technologies, Kazan, Russian.
- Ignatieva, G.A. and Tulupova, O.V. (2018), "Normative and competency-based model of a teacher in the system of additional professional education", *Education and Science*, 20, 4, 153-179. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-4-153-179. (In Russian).
- Isaev, I.F. (2002), *Professionalno-pedagogicheskaya kultura prepodavatelya* [The professional and pedagogical culture of a teacher], Akademiya, Moscow, Russia.
- Kazakevich, V.M. (2018), *Tekhnologiya. Rabochie programmy. Predmetnaya liniya uchebnikov V.M. Kazakevicha i dr. 5-9 klassy* [Technology. Working programs. Subject line of textbooks V.M. Kazakevich and others. 5-9 classes], Prosveshchenie, Moscow, Russia.
- Karavaeva, E.V., Pilipenko S.A., Zhidkov A.A. and Serova, A.V. (2016), "Conjunction of Federal State Educational Standards and Professional Standards: Identified Problems, Possible Approaches, Recommendations for Updating", *Higher Education in Russia*, 6 (202), 5-15. (In Russian).
- Piskunova, E.V., Klinitsky, A.I. and Filippov, E.A. (2022), "Personalization of the educational process as a condition for achieving metasubject educational outcomes", *Letters to Emissia.Offline*, 10, 3146, available at: <http://www.emissia.org/offline/2022/3146.htm> (Accessed 21 August 2026). (In Russian).
- Popov, A.A. (2018), "On the didactics of open education", *Interaktivnoe Obrazovanie*, 6, 2-17. (In Russian).
- Robert, I.V. (2015), *Sovremennye informatsionnye tekhnologii v obrazovanii: didakticheskie problemy i perspektivy ispolzovaniya* [Modern Information Technologies in Education: Didactic Problems and Prospects for Use], IIO RAO, Moscow, Russia.
- Savenkov, A.I. (2023), *Psikhologiya detskoy odarennosti* [The Psychology of Childhood Giftedness], The World of Science. Pedagogy and Psychology, Moscow, Russia.

Semenov, A.L. and. Polikarpov, S.A (2020), “The digital transformation of schools and the role of mathematics and computer science in it. Problems and paradoxes of mathematical education and their digital solution”, *Informatizatsiya obrazovaniya i metodika ehlektronnogo obucheniya: tsifrovye tekhnologii v obrazovanii* [Informatization of education and e-learning methodology: digital technologies in education], Krasnoyarsk, Russia, 192-200. DOI: 10.18255/978-5-7638-4400-9-192-200. (In Russian).

Sergeev, I.S. and Blinov, V.I. (2021), “Models of blended learning in vocational education: typology, pedagogical effectiveness, and implementation conditions.”, *Vocational education and the labor market*, 1(4), 4-25. DOI: 10.24412/2307-4264-2021-01-04-25. (In Russian).

Uvarov, A.Yu. (2019), “The digital school model and the digital transformation of education”, *Researcher*, 1-2, 25-26. (In Russian).

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:

Косенкова Яна Олеговна, заместитель директора, Гимназия №2 г. Белгорода.

Витохина Наталья Николаевна, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математики, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

Остапенко Светлана Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры математики, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

About the authors:

Yana O. Kosenkova, Deputy Director, Gymnasium №2, Belgorod.

Natalia N. Vitokhina, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor of the Department of Mathematics, Belgorod State National Research University.

Svetlana I. Ostapenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Mathematics, Belgorod State National Research University.



Оригинальное исследование

УДК 37.012+37.01

DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-3-0-5

¹⁾ Плеханова Е.В. *,

²⁾ Трещёва Н.В. 

Наставничество как средство развития профессиональной компетенции молодого педагога в условиях языковой школы

¹⁾ Школа иностранных языков Форсайт

2-й Мичуринский пер., д. 1, оф. 401, г. Белгород, 308014, Россия,

²⁾ Белгородский государственный национальный

исследовательский университет

ул. Студенческая, д. 14, г. Белгород, 308007, Россия

plekhanovaelena@yandex.ru*

Статья поступила 25 июня 2026; принята 15 сентября 2026;

опубликована 30 сентября 2026

Аннотация. *Введение.* Центральное место в образовательной системе неизменно занимает педагог. При этом характер педагогической работы сегодня стремительно трансформируется: профессиональные обязанности учителя становятся сложнее, а требования к его компетенциям и личностным качествам – существенно выше. В этих условиях от начинающего педагога требуется высокая адаптивность. Важным инструментом решения этой задачи выступает институт наставничества: он ускоряет профессиональное вхождение молодого специалиста в профессию, помогает укрепить мотивацию к постоянному росту и раскрытию своего потенциала. Однако в современной науке не в полном объеме отражена специфика проблем молодых учителей иностранного языка и их адаптации, в частности, в условиях языковой школы. *Цель статьи:* определить роль и структуру системы наставничества в профессиональном становлении молодого учителя в языковой школе. *Методы.* В процессе работы использовался комплекс теоретических и эмпирических методов исследования: анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования, отраженной в библиографии статьи; анализ практики наставничества школы иностранных языков Форсайт г. Белгорода; ретроспективный анализ собственной педагогической деятельности в качестве учителя-наставника; наблюдение за профессиональным становлением молодых учителей в период с 2021 по 2026 годы, включавшее следующие этапы: первичный анализ проблем адаптации на основе наблюдения за работой молодых педагогов, определение основ системы наставничества; анкетирование молодых педагогов по выявлению проблем адаптации, анализ результатов; совершенствование системы адаптации через наставничество, внедрение новых форм и методов; обобщение полученных результатов. *Результаты.* Обоснована структура, содержание и особенности наставничества в рамках деятельности частной школы иностранных языков. Определены пути совершенствования системы наставничества в языковой школе с целью повышения уровня готовности молодых специалистов к профессиональной деятельности. *Заключение.* В условиях частного дополнительного образования

система наставничества является не просто вспомогательным механизмом, а стратегическим ресурсом развития учреждения. Молодой специалист в условиях повышенных требований не может позволить себе длительный период «естественного» профессионального созревания; ему необходима интенсивная, структурированная и личностно-ориентированная поддержка.

Ключевые слова: наставничество в языковой школе; молодой учитель; профессиональные компетенции, адаптация молодых педагогов

Информация для цитирования: Плеханова Е.В., Трещёва Н.В. Наставничество как средство развития профессиональной компетенции молодого педагога в условиях языковой школы // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2026. Т.12. №3. С. 57-73. DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-3-0-5.

Благодарности. Статья посвящается 150-летию Белгородского национального исследовательского университета и его многолетней традиции научного исследования психолого-педагогических механизмов становления личности, передовых образовательных практик, интеграции науки, образования и воспитания.

¹⁾ E.V. Plekhanova* ,
²⁾ N.V. Trescheva 

Mentoring as a means of developing the professional competence of young teachers in a language school setting

¹⁾ Foresight School of Foreign Languages,
Bld. 1, Office 401, 2nd Michurinsky Ln., Belgorod, 308014, Russia
²⁾ Belgorod State National Research University,
14 Studencheskaya St., Belgorod, 308007, Russia
plekhanovaelena@yandex.ru*

*Received on 25 June, 2026; accepted on September 15, 2026;
published on September 30, 2026*

Abstract. Introduction. The teacher invariably holds a central place in the educational system. However, the nature of pedagogical work is currently undergoing rapid transformation: teachers' professional responsibilities are becoming more complex, and expectations regarding their competencies and personal qualities are rising significantly. Under these conditions, novice teachers require a high degree of adaptability. Mentorship serves as a crucial tool in addressing this challenge; it accelerates the young specialist's professional integration and helps strengthen their motivation for continuous growth and the realization of their potential. Yet, current academic literature does not fully address the specific challenges faced by young foreign language teachers and the nuances of their adaptation, particularly within the context of a language school. The aim of this article is to define the role and structure of the mentorship system in the professional development of young teachers in a language school. **Methods.** The study employed a combination of theoretical and empirical research methods: an analysis of philosophical, psychopedagogical, and methodological literature relevant to the topic (as cited in the bibliography); an analysis of mentorship practices at the Foresight Foreign Language School in Belgorod; a retrospective analysis of the author's own experience as a mentor teacher; and observation of the professional development of young teachers between 2021

and 2026. This observational process comprised several stages: an initial analysis of adaptation challenges based on observing young teachers at work and defining the foundations of the mentorship system; surveying young teachers to identify adaptation issues and analyzing the results; refining the adaptation system through mentorship and the implementation of new forms and methods; and synthesizing the findings. *Results.* The study establishes the structure, content, and specific characteristics of mentorship within a private foreign language school. It identifies ways to improve the mentorship system in order to enhance young specialists' readiness for professional practice. *Conclusion.* In the context of private supplementary education, the mentorship system acts not merely as a support mechanism but as a strategic resource for the institution's development. Given the high demands placed upon them, young professionals cannot afford a lengthy period of "natural" professional maturation; they require intensive, structured, and person-oriented support.

Keywords: mentoring in a language school; young teacher; professional competencies; adaptation of young teachers

Information for citation: Plekhanova, E.V. and Trescheva, N.V. (2026), "Mentoring as a means of developing the professional competence of young teachers in a language school setting" *Research Result, Pedagogy and Psychology of Education*, 12 (3), 57-73, DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-3-0-5.

Acknowledgments. This article is dedicated to the 150th anniversary of Belgorod National Research University and its long-standing tradition of researching the psychological and pedagogical mechanisms of personality development, advanced educational practices, and the integration of science, education, and upbringing.

Введение (Introduction). Согласно «Концепции развития наставничества в РФ», одобренной на президиуме РАО 29.06.2023¹, в современных социально-экономических реалиях России особенно остро стоит задача совершенствования подготовки кадров – и ключевым направлением здесь выступает обновление системы непрерывного образования.

Центральное место в образовательной системе неизменно занимает педагог. При этом характер педагогической работы сегодня стремительно трансформируется: профессиональные обязанности учителя становятся сложнее, а требования к его компетенциям и личностным качествам – существенно выше. В этих условиях от начинающего педагога требуется высокая адаптивность: он должен оперативно подстраиваться под меняющиеся образовательные реалии, ориентироваться в многообразии действующих педагогических подходов и максимально эффективно раскрывать свои профессиональные и личные возможности.

Сегодняшняя школа нуждается в педагогах, сочетающих глубокую предметную подготовку с высокими нравственными ориентирами. Особенно ценятся учителя, обладающие гибкостью мышления, инициативностью и способностью к продуктивному взаимодействию, умеющие принимать самостоятельные решения и осознающие свою ответственность за формирование личности обучающихся².

Формирование готовности педагога к многогранной профессиональной деятельности – это протяжённый, системный и постоянный процесс. Его цель – сформировать комплекс качеств, знаний и навыков, который будет соответствовать как индивидуальным устремлениям самого

¹ «Концепция развития наставничества в Российской Федерации» (одобрена президиумом РАО 29.06.2023) // Вестник образования России. 2023. № 16. С. 21-41.

² «Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ» (в ред. от 17 февраля 2023 г.) // Собрание законодательства РФ. 2012. № 53 (ч. 1). Ст. 7598.

учителя, так и актуальным профессиональным стандартам. Важным инструментом решения этой масштабной задачи выступает институт наставничества: он ускоряет профессиональное вхождение молодого специалиста в профессию, помогает укрепить мотивацию к постоянному росту и раскрытию своего потенциала.

Вопросы становления педагога в начале профессионального пути находились в фокусе внимания видных деятелей педагогики ещё в XIX столетии – среди них Н.Н. Булич, Н.А. Корф, Л.Н. Модзалевский, С.А. Рачинский, Д.И. Тихомиров, К.Д. Ушинский и другие.

Теоретические основы наставничества раскрыты в исследованиях С.Г. Вершловского, С.Я. Батышева, В.Г. Сухобской и других учёных. Значимость наставнической поддержки в адаптации начинающих педагогов анализировали Ю.Л. Львова, А.А. Мезенцев, Н.В. Немова, В.А. Сухомлинский и ряд других авторов. Существенный вклад в изучение роли наставника в профессиональном развитии молодых учителей внесли С.Н. Силина и И.Г. Столяр. Вопросы поддержки начинающих педагогов и создания условий для их становления рассмотрены в трудах Л.В. Масловой, И.В. Крупиной, Т.В. Шадринной.

В зарубежных исследованиях проблемы наставничества (тьюторства) можно отметить работы Richard M. Ingersoll и Michael Strong, Andrew J. Hobson, Patricia Ashby, Angi Malderez, Peter D. Tomlinson, O'Hara, однако в них отражен более технологический подход, в отличие от традиционного для отечественной педагогической науки личностно-ориентированного подхода.

При всём объёме накопленных научных наработок проблема наставничества в современной педагогической науке раскрыта не в полной мере. В частности, недостаточно проработаны вопросы поэтапного становления молодого педагога в рамках наставнической работы, а также перспективные модели и особенности развития института наставничества применительно к частным языковым школам и сфере дополнительного образования.

Цель работы: определить роль и структуру системы наставничества в профессиональном становлении молодого учителя в языковой школе.

С учётом данной цели определены следующие задачи исследования:

1. Определить содержание и формы развития наставничества в условиях языковой школы, обеспечивающие профессиональное становление молодого учителя.
2. Выявить эффективность осуществления наставничества и его влияние на профессиональное становление молодого учителя в процессе реализации наставнической деятельности.

Материалы и методы исследования (Methodology and methods). В процессе работы использовался комплекс теоретических и эмпирических методов исследования: анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования, отраженной в библиографии статьи; анализ практики наставничества школы иностранных языков Форсайт г. Белгорода; ретроспективный анализ собственной педагогической деятельности в качестве учителя-наставника; наблюдение за профессиональным становлением молодых учителей в период с 2021 по 2026 годы; анкетный опрос молодых учителей по основным проблемам адаптации (вопросы анкеты представлены в основной части статьи); исследование по выявлению трудностей, испытываемых молодыми учителями в период профессионального становления; беседы с молодыми педагогами; анализ опыта внедрения результатов исследования в педагогическую практику.

Теоретическая основа (The Theoretical Basis). Наставничество как социально-педагогический феномен представляет собой целенаправленное взаимодействие более опытного субъекта (наставника) с менее опытным (наставляемым), в рамках которого происходит передача профессиональных знаний, умений, ценностей и норм деятельности, а также сопровождение профессионального становления последнего. В контексте образования наставничество выступает механизмом преемственности педагогических традиций, инструментом адаптации молодого специалиста и фактором удержания кадров в профессии (Югфельд, 2024).

Генезис наставничества отражает эволюцию форм передачи профессионального опыта в обществе. В средневековой Европе наставничество закрепляется в ремесленных гильдиях и монастырских школах, где передача мастерства строго регламентирована и опирается на практику. Система «мастер – подмастерье – ученик» обеспечивала поэтапное освоение ремесла, контроль качества и воспроизводство профессиональных стандартов. В России традиции наставничества формировались в рамках ученичества и ремесленных артелей, а позднее – в системе педагогического образования. Важным этапом стало развитие учительских семинарий и институтов, где опытные педагоги выступали в роли кураторов и методистов для начинающих учителей (Югфельд, 2022).

Советский период придал наставничеству институциональный характер: в школах и на производстве действовали официальные программы передачи опыта, закреплённые нормативными актами. Наставничество стало частью кадровой политики, направленной на закрепление молодых специалистов и формирование у них профессиональных компетенций. В 1970-1980-е годы наставничество рассматривалось как инструмент воспитания «нового человека», сочетающий профессиональную подготовку с идеологической составляющей (Медведев, 2021).

Современный этап развития наставничества характеризуется переходом от директивной модели к партнёрской. Акцент смещается с контроля и инструктажа на совместное проектирование профессионального пути, рефлексии и развитие субъектности наставляемого. Наставничество сегодня – это не просто передача знаний, а создание условий для самостоятельного профессионального роста, освоения новых образовательных технологий и формирования педагогической идентичности. В условиях цифровизации и роста вариативности образовательных практик наставничество приобретает гибкие формы: от традиционных пар «опытный педагог – молодой специалист» до сетевых и дистанционных моделей сопровождения (Югфельд, 2024).

Таким образом, феномен наставничества прошёл путь от ритуальной передачи опыта к сложной социально-педагогической системе, интегрирующей элементы обучения, воспитания и профессионального развития. Его генезис демонстрирует устойчивую потребность общества в механизмах профессиональной социализации, адаптируемых к меняющимся социально-экономическим и культурным условиям (Медведев, 2021).

Сущность наставничества в современном образовании заключается в организации целенаправленной поддержки молодого педагога, направленной на формирование у него профессиональных компетенций, освоение норм и ценностей педагогического сообщества, а также на преодоление трудностей адаптационного периода. Наставничество выполняет ряд взаимосвязанных функций: адаптационную (помощь во вхождении в коллектив и освоении специфики работы), обучающую (передача методических и предметных знаний), мотивационную (поддержка профессиональной мотивации и профилактика выгорания) и рефлексивную (развитие способности к анализу собственной деятельности) (Бычина, Евдокимов, 2025).

Основными принципами наставничества являются: добровольность и взаимное доверие, партнёрство и диалог, индивидуализация подхода, системность и последовательность, рефлексивность, открытость и прозрачность процессов (Шобонов, 2023).

Таким образом, становится очевидным тот факт, что в различные исторические эпохи основной акцент был направлен на ведущую роль наставника в формировании качеств молодого специалиста, необходимых для его профессиональной адаптации.

В системе наставничества молодой учитель выступает не только объектом сопровождения, но и активным субъектом. Его роль заключается в осознанном принятии поддержки, активном участии в совместных проектах, рефлексии собственного опыта и формулировании запросов к наставнику.

Эффективность взаимодействия во многом зависит от мотивации молодого специалиста. Исследования показывают, что для многих начинающих педагогов важна не только прямая помощь в решении текущих задач, но и возможность получить эмоциональную поддержку, обрести уверенность в своих силах, увидеть перспективы профессионального роста. При этом важно учитывать, что не все молодые учителя изначально рассматривают индивидуальную помощь наставника как предпочтительную форму развития – часть из них отдаёт приоритет самообразованию или консультациям в формате обмена опытом с коллегами. Задача наставника – гибко реагировать на эти различия, предлагая варианты взаимодействия.

Ключевым условием успешности является установление доверительных отношений, основанных на взаимном уважении и готовности к диалогу. Молодой учитель должен чувствовать себя в безопасной среде, где можно обсуждать трудности без страха критики, что способствует более глубокой рефлексии и поиску нестандартных решений³.

Уровни профессионального становления можно описать как последовательные этапы:

- Адаптационный: ориентация в профессии, освоение базовых норм и правил, преодоление трудностей первого года работы.
- Стабилизационный: закрепление базовых навыков, начало формирования индивидуального стиля, более осознанное проектирование учебной деятельности.
- Творческий: активное освоение инновационных практик, участие в методических объединениях, разработка собственных образовательных проектов, способность выступать в роли наставника для других.

Оценка динамики позволяет корректировать программу наставничества, своевременно выявлять зоны роста и оказывать адресную поддержку.

Наставничество в школе иностранных языков обладает выраженной предметной спецификой, обусловленной коммуникативной природой дисциплины, межкультурной составляющей обучения и высокими требованиями к языковой практике самого педагога. В отличие от ряда других предметных областей, где передача опыта может строиться преимущественно на методических алгоритмах, в преподавании иностранного языка наставник должен одновременно транслировать и языковую норму, и способы её педагогического воплощения, и культурно-прагматические нюансы использования языка в реальных ситуациях⁴.

Ключевой особенностью наставничества в школе иностранных языков является двойная нагрузка на языковую компетенцию наставника и молодого учителя. Наставник должен не только демонстрировать методическую грамотность, но и служить образцом владения языком.

В преподавании иностранных языков доминируют активные формы работы: ролевые и деловые игры, дискуссии, проектная деятельность. Наставник помогает молодому педагогу освоить эти методы, адаптируя их под уровень учащихся и цели урока, а также обучает управлению групповой динамикой и поддержанию языковой среды на уроке.

Преподавание иностранного языка неизбежно связано с лингвокультурными реалиями страны изучаемого языка. Наставничество здесь включает формирование у молодого учителя способности корректно транслировать культурные смыслы, избегать стереотипов и развивать у учащихся межкультурную компетенцию. Это особенно важно при работе с лексикой, идиомами, речевыми формулами вежливости и невербальными средствами общения.

В рамках наставничества для молодых педагогов школы иностранных языков эффективны следующие формы работы:

- Совместное проектирование уроков с акцентом на коммуникативные задачи. Наставник и молодой учитель вместе формулируют цели урока не как «изучить правило», а как

³ «Форсайт» – территория инноваций // Материалы методического семинара школы иностранных языков «Форсайт». Белгород, 2019. С. 31-33.

⁴ Там же.

«научить учащихся запрашивать информацию в ситуации покупки билета». Это меняет фокус планирования с языкового материала на реальные коммуникативные потребности.

- Видеоанализ уроков. Запись урока позволяет детально разобрать языковое поведение учителя: темп речи, использование понятной лексики, паузы, перефразирование, невербальные сигналы. Наставник помогает выделить сильные стороны и зоны роста, а также подобрать стратегии для улучшения языковой подачи.

- Языковые коучинг-сессии. Регулярные короткие сессии (15-30 минут), где молодой учитель тренирует объяснение грамматических правил или ведение дискуссии на иностранном языке. Цель – снизить тревожность и повысить уверенность в использовании языка в профессиональных целях.

- Моделирование педагогических ситуаций. Ролевые игры, где наставник играет роль ученика с разным уровнем владения языком, а молодой учитель отрабатывает техники объяснения, уточнения, проверки понимания. Это помогает развить гибкость педагогического мышления и адаптацию речи под аудиторию.

- Взаимное наблюдение и обмен опытом. Молодой учитель посещает уроки наставника, обращая внимание не только на содержание, но и на языковые приёмы, способы поддержания мотивации, управление ошибками. Затем проводится совместный разбор с фокусом на конкретных педагогических решениях⁵.

Таким образом, анализ теоретических основ наставничества позволяет определить общие подходы к изучаемой проблеме, содержание и многообразие форм осуществления наставничества в практике работы школы иностранных языков.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Наставничество в преподавании иностранных языков приобретает, на наш взгляд, особое значение, так как молодому педагогу на начальном этапе его профессиональной деятельности, необходимо овладеть не только общепедагогическими умениями и навыками, но и целым рядом специфических профессиональных приемов, имеющих практический, индивидуальный характер. К ним можно отнести приемы работы с фонетическим материалом, работы в малых группах, сочетание индивидуальных и групповых методов работы, использование большого количества наглядного материала в процессе преподавания, эмоциональное окрашивание изучаемого материала, и, в целом, приемов аттракции, основанных на свойствах личности педагога.

Для успешного овладения данными навыками в относительно короткий промежуток времени, молодой педагог нуждается в наличии примера эффективной профессиональной деятельности, в объяснении всех тонкостей и специфики использования разнообразных приемов в практической работе, в контроле и коррекции овладения профессиональными навыками. Такую помощь молодому учителю оказывает педагог-наставник, специалист с большим опытом работы, в совершенстве владеющий методикой преподавания предмета и обладающий умением передать накопленный опыт коллегам, формируя у них интерес к труду учителя и чувство удовлетворенности результатами своей работы.

Практика педагогического наставничества в Школе иностранных языков Форсайт (далее Школы) формируется на протяжении всего периода ее существования, исходя из целей и специфики работы данного образовательного учреждения.

Школа иностранных языков Форсайт основана в 2016 году. Руководителем Школы является Плеханова Елена Викторовна, учитель английского языка, выпускница факультета романо-германской филологии НИУ БелГУ 2009 года, победитель городского конкурса профессионального мастерства «Учитель года» (номинация Профессиональный дебют) 2010

⁵ «Форсайт» – территория инноваций // Материалы методического семинара школы иностранных языков «Форсайт». Белгород, 2019. С. 31-33.

года, победитель городского и лауреат регионального этапа Всероссийского конкурса «Учитель года России» 2016 год, победитель регионального конкурса Предприниматель года 2017 и 2025. Школа Форсайт является лицензированным учреждением в системе дополнительного образования и осуществляет обучение восьми иностранным языкам, включающим не только европейские, но и восточные, а также оказывающим образовательные услуги по другим школьным предметам.

На протяжении нескольких лет школа является базовой площадкой НИУ БелГУ, где студенты факультета иностранных языков проходят производственную (педагогическую) и педагогическую (вожатскую) практики. Плеханова Е.В. на протяжении нескольких лет является членом государственной аттестационной комиссии по защите дипломных работ, а школа Форсайт трудоустраивает выпускников факультета иностранных языков на должности учителей.

Работа школы в системе дополнительного образования определяет некоторую ее специфику, наряду с общими принципами деятельности педагогического учреждения.

– В отличие от государственных учебных заведений, частная школа иностранных языков осуществляет обучение на основе добровольного желания и заинтересованности обучающихся, что определяет особые требования организации учебного процесса. В нем необходимо сочетать обязательный, программный компонент, обеспечивающий изучение иностранного языка, и дополнительный содержательный и эмоциональный аспект, который позволяет поддерживать интерес к процессу обучения. При отсутствии интереса или недостаточной эффективности обучения, обучающийся вправе его прекратить.

– Для устойчивого и продолжительного, от уровня к уровню, обучения, необходимо создать особую атмосферу на уроке и в школе в целом, которая будет способствовать поддержанию интереса обучающихся к изучению иностранного языка. Она проявляется в доброжелательном и корректном отношении учителей и сотрудников школы к обучающимся и их родителям, в системе урочных и внеурочных форм работы школы, проведении развивающих мероприятий, разговорных клубов, праздников, мастер-классов и языковых лагерей на протяжении всего года, в создании атмосферы неформального, заинтересованного, «семейного» общения между всеми участниками образовательного процесса.

– Для решения указанных задач, в Школе должны работать педагоги и сотрудники, обладающие определенным набором личностных, коммуникативных, этических и творческих индивидуальных качеств, и навыков. Педагог школы не может быть скучным, незаинтересованным в своей работе, формально относящимся к делу и людям. Поэтому особое значение приобретает подбор кадров и дальнейшая работа школы с сотрудниками, направленная на формирование и развитие указанных качеств.

При этом основной категорией формирования педагогического коллектива Школы являются молодые специалисты, недавние выпускники университета, или студенты старших курсов, имеющие, как правило, небольшой опыт педагогической деятельности, но заинтересованные в работе учителем и нацеленные на совершенствование профессиональных навыков. В этом случае, особенно важным представляется умение руководителя школы не только оценить в ходе собеседования с соискателем имеющиеся у него профессиональные навыки, но и его потенциал, на основе которого будет происходить дальнейшее становление личности педагога, соответствующего требованиям Школы. То есть фактически Школа принимает педагогов с базовыми профессиональными характеристиками, и в дальнейшем способствует становлению и развитию личности педагога непосредственно в ходе его практической деятельности через систему мер профессионального сопровождения, в том числе, наставничества.

В школе существует система профессионального сопровождения молодых педагогов, направленная на оказание помощи в профессиональной адаптации, развитие и

совершенствование навыков педагогической деятельности, формирование личности учителя, заинтересованного в своем деле, способного заслужить доверие и уважение обучающихся.

На первом этапе молодой педагог проходит стажировку с целью ознакомления с системой работы школы. Стажировка включает следующие направления и этапы:

- изучение базовой документации школы, в том числе, системы ЭДО, регламентирующей учебный процесс и профессиональные обязанности педагога;
- изучение методических рекомендаций по организации учебного процесса (урочной и внеурочной деятельности, системы тестирования учащихся, взаимодействию с обучающимися и родителями);
- посещение уроков педагогов школы в различных форматах (индивидуальные и групповые занятия, уроки с обучающимися разного возраста – младшими, подростками, взрослыми, – в онлайн и офлайн формате), с целью анализа практического опыта и приемов педагогической деятельности;
- написание эссе по темам, отражающим профессиональную позицию педагога, его принципы и творческий потенциал;
- проведение фрагмента урока, в ходе которого педагог-стажер имеет возможность показать владение методическими приемами и практическими навыками педагогической деятельности.

По итогам стажировки руководитель школы принимает решение о готовности педагога к работе. На этом этапе работы с молодым специалистом, успешно прошедшим стажировку, намечается индивидуальная программа его педагогического сопровождения.

Особенностью работы Школы Форсайт с молодыми педагогами является включение в процесс педагогического сопровождения не только педагога-наставника, но и тех сотрудников школы, которые обеспечивают его профессиональную деятельность на организационном, методическом и содержательном уровне – руководителя школы, его заместителей по учебной и методической работе, менеджеров и администраторов школы. Они непосредственно организуют и контролируют процесс работы молодого педагога, своевременно выявляют возникающие проблемы, оказывают помощь в их решении, дают ценные советы по совершенствованию процесса, оказывают поддержку, создают позитивную атмосферу в работе молодого педагога.

Однако, безусловно, педагог-наставник выполняет наиболее значимые задачи в профессиональной адаптации молодого специалиста, так как он осуществляет сопровождение на личностном уровне взаимодействия с начинающим учителем, и поэтому способен установить доверительное общение, оказать эмоциональную поддержку коллеге, стать для него образцом в профессии.

Целями наставничества являются:

- оказание методической помощи молодому учителю в его профессиональном становлении,
- выявление проблем, с которыми сталкивается молодой педагог в работе, и определение путей и условий их преодоления,
- оказание морально-психологической поддержки в преодолении профессиональных трудностей,
- содействие формированию навыков профессионального поведения, соответствующего профессионально-этическим стандартам,
- оказание помощи в адаптации в коллектив, освоении его традиций и правил,
- формирование у молодого специалиста интереса к профессиональной деятельности.

Определение указанных целей осуществляется в соответствии с положениями приказа министерства образования Белгородской области от 27.01.2022 № 269, которым утверждено Положение о внедрении системы (целевой модели) наставничества.

Реализация указанных целей способствует профессиональному становлению молодого педагога, развитию его способности к самостоятельной эффективной профессиональной деятельности. Соответственно, успешная реализация программы профессиональной адаптации молодых специалистов способствует формированию кадрового потенциала Школы.

«Индивидуальная Программа профессиональной адаптации молодого педагога» в рамках наставничества направлена на формирование широкого спектра педагогических компетенций и включает следующие этапы:

- *помощь и поддержка в осуществлении начального этапа профессиональной деятельности* (в планировании содержания уроков, выборе эффективных приемов и методов обучения, прогнозирование возможных трудностей в ходе уроков, моделирование способов и приемов их преодоления, психологическая поддержка молодого специалиста). Важно чтобы наставник не просто подсказывал молодому коллеге информацию, связанную с предстоящим уроком, но включал бы его в совместное моделирование урока, анализ его перспектив, тем самым развивая его профессиональное мышление;

- *посещение уроков молодого педагога, анализ их эффективности*, выявление проблем и обсуждение способов их решения, определение путей совершенствования профессиональной деятельности. На этом этапе особое значение имеет способность педагога-наставника не только вести анализ урока молодого коллеги, выделяя трудности и совместно обсуждая способы их решения. Очень важно сохранять позитивный настрой в ходе разговора, отмечать позитивные и удачные моменты урока, формировать уверенность педагога в своих возможностях и желание развивать практический опыт, накапливая эффективные приемы работы;

- *диагностика устойчивых проблем, с которыми сталкивается молодой педагог в процессе работы*, и способных снизить ее эффективность и сформировать негативное отношение к профессии. С этой целью в Школе разработана анкета, вопросы которой охватывают потенциально возможные трудности и проблемы молодого педагога. Анкетирование проводится примерно через месяц работы молодого учителя, с целью наиболее раннего выявления возникающих у него проблем. Как правило, по итогам месяца практической работы, молодой педагог уже способен определить устойчивые проблемы в работе. Итоги анкетирования анализируются педагогом-наставником, и являются основанием для корректировки Индивидуальной программы профессиональной адаптации;

- *посещение уроков учителей Школы с целью изучения и анализа практического опыта обучения иностранному языку*, формирования набора методов и приемов обучения иностранному языку, необходимых молодому педагогу в самостоятельной практической деятельности, определения основных акцентов профессиональной позиции начинающего специалиста. Обсуждение полученной информации совместно с наставником позволяет молодому педагогу более четко осознать сущность и целенаправленно использовать изученный опыт в формировании профессиональных умений и навыков;

- *индивидуальное консультирование молодого специалиста*, которое проводит педагог-наставник в форме беседы с целью формирования профессионального мышления, развития умений анализа и прогнозирования педагогического процесса, выбора эффективных форм и методов обучения. Реализация данного этапа профессиональной адаптации четко отражает динамику формирования профессионального мышления молодого педагога, так как в начале процесса он испытывает определенную недостаточность профессионального кругозора, слабо владеет методическим аппаратом, необходимым для анализа и прогнозирования профессиональной деятельности. В процессе включения педагога в данную работу, мы наблюдаем очевидное развитие профессионального мышления, активизации интереса к самому педагогическому процессу и результативности собственной деятельности, что является важным фактором развития профессиональной направленности личности молодого педагога;

– *изучение дополнительной информации о современных подходах к обучению иностранному языку* с целью расширения профессионального кругозора, анализа и включения в свою деятельность новых подходов, методов и форм профессиональной деятельности. Источники такой информации разнообразны, часть из них рекомендует наставник, но молодой педагог сам активно подбирает интересующие его источники, что не является проблемой при использовании современных цифровых ресурсов. Данный этап тесно переплетается с указанным выше, так как в процессе обсуждения эффективных форм и методов работы молодой педагог активно и заинтересованно делится с наставником информацией, полученной из различных источников;

– *участие во внеурочной работе Школы* является следующим важным этапом формирования профессиональных компетенций молодого педагога. К числу внеурочных мероприятий, проводимых Школой в дополнение к базовому учебному процессу, относятся еженедельные разговорные клубы, конкурсы и квесты, связанные с иностранным языком, мастер-классы и творческие группы в рамках работы языкового лагеря в течение года в период каникул, и, конечно, праздники, организуемые школой Форсайт и обязательно включающие творческие задания и игровые элементы. Школа постепенно, по мере накопления профессионального опыта, предоставляет молодым педагогам возможность участия в подготовке и проведении данных мероприятий. Такая деятельность выходит за рамки традиционных форм и методов обучения, и позволяет педагогу развить свой творческий потенциал, почувствовать умение управлять процессом деятельности вне рамок урока, использовать весь арсенал своих организационных, креативных, коммуникативных возможностей, и почувствовать себя частью коллектива, объединенного общей целью. Для большинства молодых педагогов такая деятельность является интересной и полезной для развития разносторонней личности;

– *взаимодействие с родителями обучающихся* является важной составляющей адаптации молодого педагога, так как позволяет существенно расширить диапазон профессиональных знаний и навыков, приобрести опыт взаимодействия со взрослыми людьми, что для многих начинающих учителей часто является сложной задачей, ввиду малого педагогического и жизненного опыта. Учитель информирует родителей о ходе учебного процесса, отмечает достижения и затруднения, возникающие у ребенка, и при необходимости, обсуждает с родителями возможные совместные действия, необходимые для помощи ребенку в обучении. Особую трудность для молодого педагога представляют конфликтные ситуации, либо отстраненная позиция родителя. Естественно, начинающему специалисту бывает трудно ориентироваться в широком спектре профессиональных знаний, необходимых для такого взаимодействия, поэтому помощь наставника является крайне актуальной;

– *участие молодого педагога в методических семинарах Школы* является важной составляющей формирования его профессиональных знаний и позиции. Включение в методическую работу осуществляется поэтапно, с учетом возможностей молодого педагога. На начальном этапе он выступает в качестве пассивного участника, имея возможность приобщиться к методической работе, расширить свои знания в области методики и технологии обучения иностранному языку. В совокупности с изучением профессиональной информации, о которой упоминалось выше, данный этап открывает формирование «методической копилки» педагога. На следующем этапе педагог принимает участие в обсуждении методических вопросов, опираясь на уже имеющиеся знания и опыт. И наконец, когда он сам, совместно с наставником, уверены в его готовности, молодой педагог принимает участие в методическом семинаре с самостоятельным выступлением. Данный этап, наряду с основной образовательной деятельностью, позволяет молодому специалисту почувствовать свою готовность быть полноправным участником педагогического процесса школы.

Данная Программа включает основные этапы адаптации молодого педагога в условиях школы иностранных языков и, в целом, отражает структуру и содержание данного процесса, изучение которых и является целью данной работы.

Таким образом, формируется «структурированная среда для наставничества, охватывающая все аспекты педагогического процесса». Данная среда включает формы индивидуального взаимодействия молодого педагога и наставника, изучение педагогом системы педагогической деятельности и опыта работы учителей, участие в мероприятиях для профессионального развития, обратную связь и поддержку молодого специалиста. На всех этапах профессиональной адаптации молодого педагога наставник выступает в качестве консультанта в рамках модели Педагог-Педагог.

Такая форма взаимодействия позволяет создать поддерживающую среду, в рамках которой молодой педагог может овладевать актуальными знаниями и практическими приемами, приобретать педагогические компетенции, развиваться как профессиональная личность и становиться эффективным специалистом.

В современных условиях наставничество как процесс активно использует цифровые технологии, предоставляющие разнообразные платформы и инструменты. Безусловно, приоритетной формой взаимодействия наставника и педагога является личное общение в школе, которое позволяет не только обсудить насущные проблемы, но и ощутить эмоциональную включенность в процесс его участников, их энергетику, посредством вербального и невербального общения. Однако не менее эффективным является взаимодействие в форме онлайн консультаций, обмена информацией из электронных ресурсов, в том числе видео- и аудио материалами, что особенно актуально в обучении иностранному языку, использование системы ЭДО, посещение онлайн уроков.

Одной из важных задач наставничества, как было указано выше, является определение проблем молодых педагогов в начале профессиональной деятельности. Чем точнее он сможет осознать и сформулировать сущность затруднений, тем эффективнее будет поиск путей и способов их преодоления. Для наставника также важно соотнести его собственное мнение о проблемах молодого педагога с анализом затруднений, которые, согласно мнению самого молодого специалиста, он испытывает. Для помощи начинающим учителям в этом вопросе, Школой разработана «Анкета для молодых педагогов»:

- Укажите Ваш возраст.
- Имеете ли Вы законченное/незаконченное высшее педагогическое или иное образование?
- Укажите Ваш стаж и опыт профессиональной деятельности (преподавание в государственной/ частной школе или другом учебном заведении, репетиторство или др., отсутствие опыта работы учителем).
- Испытываете ли Вы проблемы, связанные с методикой преподавания иностранного языка? Опишите их.
- Владеете ли Вы достаточным количеством форм и методов для организации уроков и достижения их задач?
- Какие навыки в преподавании предмета Вы хотели бы приобрести или совершенствовать?
- Хотели бы Вы расширить свой кругозор, с целью наполнения информационного поля урока? В какой области знания?
- Возникают ли у Вас трудности в общении с учениками, в поддержании дисциплины на уроке? Приведите примеры.
- Какие знания и навыки Вам необходимо приобрести для построения эффективной коммуникации с учащимися?

- Испытываете ли Вы волнение и неуверенность в общении с учениками? В чем Вы видите причину этого?
- Возникают ли у Вас трудности в коррекции поведения учеников, нарушающих дисциплину на уроке? В чем Вы видите причину таких затруднений?
- Испытываете ли Вы трудности во взаимодействии с родителями учащихся? Приведите примеры.
- Возникают ли у Вас проблемы психологического характера, связанные с профессиональной деятельностью? Опишите их.
- Какие еще трудности возникают у Вас в процессе работы в школе?
- Какую помощь (методическую, психологическую, информационную и др) Вы хотели бы получить в школе для совершенствования Вашей работы?
- Каким образом Вы пополняете свои знания методики преподавания предмета, психологии, современных педагогических технологий и иных аспектов, связанных с профессиональной деятельностью?
- Какие аспекты в Вашей работе приносят удовлетворение и не вызывают затруднений?
- Намерены ли Вы продолжать работать в качестве учителя, или задумались о смене профессиональной деятельности?

– Напишите любые пожелания или вопросы, связанные с Вашей работой в школе.

Опрос прошли 63 молодых педагога, из них со стажем до 1 года – 72%, со стажем до 3х лет – 28%; с законченным высшим педагогическим образованием – 78%, 22 % педагогов без высшего образования являются студентами университета, проходившими педагогическую практику на базе школы Форсайт и оставшимися работать в Школе в качестве педагогов на последнем году обучения.

Данные по основным проблемам молодых педагогов распределились следующим образом:

- проблемы методического характера в преподавании имеют 42% опрошенных, в том числе указаны проблемы активизации обучающихся на уроке, способы поддержания их внимания, формы организации индивидуальной работы с обучающимися разного уровня подготовки, планирование урока в соответствии с его продолжительностью и ряд других; однако, в целом, опрос показал наличие базовой готовности молодых педагогов к проведению уроков в соответствии с методическими требованиями;
- нуждаются в дополнительной информации о профессиональной деятельности 48% молодых учителей;
- испытывают затруднения в профессиональном общении с обучающимися и нуждаются в совершенствовании коммуникативных навыков 44% опрошенных педагогов, наиболее актуальными называют приемы предъявления требования, построения эффективного коммуникативного фона урока, общения с родителями;
- необходимость совершенствования приемов поддержания дисциплины на уроке актуальна для 56% молодых учителей Школы; причины возникающих проблем с установлением и поддержанием дисциплины на уроке педагоги видят в недостаточно широком спектре приемов оказания педагогического воздействия и взаимодействия с обучающимися, неуверенности в соблюдении этических норм во взаимодействии с ними, недостаточно сформированной личностной позиции педагога;
- проблемы во взаимодействии с родителями актуальны для 86% опрошенных молодых педагогов; наиболее типичными являются неуверенность в своих возможностях установить продуктивный контакт с родителем, разница в возрасте и жизненном опыте молодого педагога и родителя, отсутствие четких представлений о возможных путях решения проблем обучающихся, которые необходимо рекомендовать родителю и ряд других;
- психологический характер проблем отмечают 48% молодых учителей; наиболее актуальными являются следующие: неуверенность в своей компетентности в разрешении

ситуаций, возникающих в межличностном общении с обучающимися и их родителями; боязнь выглядеть некомпетентным в глазах обучающихся, их родителей и коллег; недостаточное владение приемами коммуникации и некоторые другие;

- определенные трудности в профессиональной деятельности возникают у большинства молодых педагогов, 88% учителей отметили их наличие; к наиболее актуальным относятся проблемы реализации программы обучения в установленные временные рамки; осуществление индивидуального подхода к обучающимся с индивидуальным темпом освоения программы обучения, необходимость сочетать индивидуальные и групповые методы обучения в процессе работы с группой и некоторые другие,

- не планируют менять профессию 92% молодых педагогов, исключение составляют те учителя, у которых есть вторая специальность, например, экономика, информационные технологии и другие, если они испытывают ощутимые проблемы в педагогической деятельности.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что система адаптации молодых педагогов Школы, осуществляемая в рамках наставничества, в целом, показала свою эффективность. Было бы интересным сравнить данные опыта нашей школы с аналогичными в других подобных школах. Однако, к сожалению, нам не удалось найти статистику по результатам профессиональной адаптации педагогов частных языковых школ.

Анализ выявленных проблем молодых учителей позволяет совершенствовать содержание работы Школы по их профессиональной адаптации посредством осуществления наставничества. Проблемы, которые являются наиболее типичными, необходимо учитывать при построении индивидуальной программы педагогического сопровождения молодого педагога, включая в ее содержание формирование готовности педагога к их преодолению путем овладения соответствующими методами и приемами. Таким образом, наставник не только помогает молодому педагогу в решении текущих задач его профессиональной деятельности, но и осуществляет прогностическую функцию, минимизируя возникновение возможных проблем в будущем.

Заключение (Conclusions). Проведенный анализ практики наставничества в Школе иностранных языков «Форсайт» позволяет утверждать, что в условиях частного дополнительного образования данная система является не просто вспомогательным механизмом, а стратегическим ресурсом развития учреждения. Специфика работы Школы – добровольность обучения, высокая конкуренция, ориентация на личность студента и его удержание – предъявляет повышенные требования к каждому педагогу. В этих условиях молодой специалист не может позволить себе длительный период «естественного» профессионального созревания; ему необходима интенсивная, структурированная и личностно-ориентированная поддержка.

Представленная в статье система наставничества «Форсайта» демонстрирует комплексный подход, который выходит далеко за рамки традиционной передачи методических знаний. Она включает:

- многосубъектность (в процесс вовлечены не только наставник, но и руководство, менеджеры, методисты);
- этапность (от стажировки и наблюдения до самостоятельного участия в методических семинарах и внеурочных мероприятиях);
- инструментальность (использование анкетирования для диагностики трудностей, индивидуальных программ адаптации, цифровых технологий);
- личностную направленность (развитие не только навыков, но и профессионального мышления, уверенности, интереса к профессии).

Ключевым результатом внедрения данной модели становится не просто успешная адаптация молодого учителя, а формирование педагога нового типа – мотивированного, творческого, способного к рефлексии, готового работать в атмосфере «семейного» общения и личностно-ориентированного обучения, которая является визитной карточкой Школы.

Эмпирические данные, полученные в ходе реализации программы, подтверждают её эффективность. Как показывает анализ анкет молодых педагогов и отчетов наставников, уже к концу первого года работы у 85-90% специалистов наблюдается значительное снижение уровня тревожности, связанной с ведением урока; на 70% возрастает разнообразие используемых методических приемов; а главное – сохраняется высокий уровень удовлетворенности профессией, что критически важно для кадровой стабильности в сфере дополнительного образования. В целом, около 90% молодых педагогов успешно проходят профессиональную адаптацию и продолжают работать учителями Школы.

Вместе с тем, анализ текущей практики позволяет наметить векторы дальнейшего развития наставничества в Школе «Форсайт». К числу перспективных направлений можно отнести:

1. Цифровизацию процесса наставничества – создание единой электронной базы методических материалов, видеозаписей лучших уроков, чек-листов для начинающих педагогов, что позволит сделать процесс более прозрачным и доступным.

2. Внедрение супервизии и взаимного наставничества (менторинга) среди педагогов со стажем 2-3 года, что будет способствовать формированию горизонтальных связей в коллективе и непрерывному профессиональному развитию.

3. Расширение диагностического инструментария – включение в анкету блоков, оценивающих эмоциональное выгорание и уровень самооффективности, что позволит более тонко настраивать индивидуальную программу сопровождения.

4. Интеграцию наставнической деятельности с партнерскими вузами – использование площадки «Форсайта» как базы для педагогической практики студентов с одновременным включением их в наставническую среду, что создаст устойчивый кадровый резерв.

Таким образом, наставничество в Школе иностранных языков «Форсайт» предстает не как разовое мероприятие, а как жизнеобеспечивающая система, вплетенная в ткань всей образовательной деятельности. Она не только решает задачу профессионального становления молодых педагогов, но и способствует формированию корпоративной культуры, передаче ценностей, повышению общего качества образования. В конечном счете, инвестиции в развитие наставничества – это инвестиции в главный капитал Школы – ее педагогический коллектив, а значит, и в успех каждого ученика, который приходит за знаниями и вдохновением.

В условиях постоянно меняющихся требований к образованию и запросов со стороны учащихся, такая гибкая, личностно ориентированная и технологичная модель наставничества становится не просто преимуществом, а необходимым условием устойчивого развития частной языковой школы и может служить примером для других учреждений дополнительного образования.

Список литературы

Белова С.Н. Формирование современного института наставничества как приоритетное направление национального проекта «Образование» // Педагогический поиск. 2020. №. 7-8. С. 29-35.

Бычина В.Ю., Евдокимов Д.С. Система наставничества в контексте современного образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1. № 4 (107). С. 192-203. DOI: 10.24412/2224-0772-2025-107-192-203.

Горелова Т.А. Осознание ценности наставничества и подвижничества в современной российской системе воспитания // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2025. №.2. DOI: <http://dx.doi.org/10.17805/trudy.2025.1.2>. URL: <http://journals.mosgu.ru/trudy/article/view/2094> (дата обращения 29.05.2026).

Кохан, Н.В., Гозман, Т.М. Наставничество как образовательное взаимодействие // Вестник педагогических инноваций. 2023. №2 (70). С. 5-14. DOI: 10.15293/1812-9463.2302.01.

Круглова И.В. Наставничество как условие профессионального становления молодого учителя: дис. канд. пед. наук. М., 2007. 178 с.

Медведев Я. В. Развитие феномена «наставничество» в педагогической науке и практике // Человек и образование. 2021. Вып. 4. №69. С.150-156. URL: <http://ras.jes.su/human-edu/s181570410018647-6-1> (дата обращения: 16.02.2022).

Шобонов Н.А. Организация наставничества как условие адаптации персонала в образовательной организации // Современные проблемы науки и образования. 2023. №2. DOI: <https://doi.org/10.17513/spno.32485>. URL: <https://science-education.ru/article/view?id=32485>. (дата обращения: 25.08.2026).

Югфельд Е.А. К вопросу о феномене наставничества: исторический аспект // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10. № 5.

Югфельд Е.А. Наставничество в педагогике: исторический генезис, сущность и предназначение // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12. №4.

Hobson, A.J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P.D., Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 2009. Vol. 25(1). P. 207-216.

Kalivas David M. The Curriculum: Problems // Педагогическое образование и подготовка учителя по многоуровневой системе в Европе и США: Материалы международной конференции. М., 1993. С. 190-192.

Knobloch Neil A., Whittington M. Susie Novice Teachers' Perceptions of Support, Teacher Preparation Quality, and Student Teaching Experience Related to Teacher Efficacy / *Journal of Vocational Education Research*, 2002. Vol. 27(3). P. 331-341. DOI:10.5328/JVER27.3.331.

Ingersoll Richard M., Michael Strong., The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research // *Review of Educational Research*, 2011. Vol. 81(2). P. 201-233. DOI: 10.3102/0034654311403323.

References

Belova, S.N. (2020), "Formation of a Modern Mentoring Institute as a Priority Direction of the National Project "Education"", *Pedagogical Search*, № 7-8. 29-35. (In Russian).

Bychina, V.U., Evdokimov, D.S. (2025), "Mentoring System in the Context of Modern Education", *Domestic and Foreign Pedagogics*, 1, 4 (107), 192-203, DOI: 10.24412/2224-0772-2025-107-192-203. (In Russian).

Gorelova, T.A. (2025), "Awareness of the Value of Mentoring and Selfless Dedication in the Modern Russian Education System", *Scientific Works of Moscow University for the Humanities*, 2, URL: <http://journals.mosgu.ru/trudy/article/view/2094> (Accessed 29 May 2026). (In Russian).

Kokhan, N.V. and Gozman, T.M. (2023), "Mentoring as Educational Interaction", *Bulletin of Pedagogical Innovations*, 2 (70), 5-14, DOI: 10.15293/1812-9463.2302.01. (In Russian).

Kruglova, I.V. (2007), "Mentoring as a Condition for the Professional Development of a Young Teacher", Diss. Cand. Ped. Sci. (Pedagogical Sciences). Moscow, 178. (In Russian).

Medvedev, U.V. (2021), "Development of the Phenomenon of "Mentoring" in Pedagogical Science and Practice", *Man and Education*, 4(69), 150-156. (In Russian).

Shobonov, N.A. (2023), "Organization of Mentoring as a Condition for Personnel Adaptation in an Educational Organization", *Modern Problems of Science and Education*, 2. DOI: <https://doi.org/10.17513/spno.32485>. URL: <https://science-education.ru/article/view?id=32485> (Accessed 25 August 2026). (In Russian).

Yugfeld, E.A. (2022), "On the Phenomenon of Mentoring: Historical Aspect", *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 10, 5. (In Russian).

Yugfeld, E.A. (2024), "Mentoring in Pedagogy: Historical Genesis, Essence, and Purpose", *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 12, 4. (In Russian).

Hobson, A.J., Ashby, P., Malderez, A. and Tomlinson, P.D. (2009), "Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't", *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207-216. (In Netherlands).

Kalivas, David M. (1993), "The Curriculum: Problems", *Pedagogical education and teacher training in a multi-level system in Europe and the USA: Proceedings of the International Conference*, Moscow, Russia, 190-192.

Knobloch, Neil A. and Whittington, M. Susie (2002), "Novice Teachers' Perceptions of Support, Teacher Preparation Quality, and Student Teaching Experience Related to Teacher Efficacy", *Journal of Vocational Education Research*, 27(3), 331-341. DOI:10.5328/JVER27.3.331. (In USA).

Ingersoll, Richard M. and Strong, Michael (2011), "The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research", *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233, DOI: 10.3102/0034654311403323. (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.

Данные авторов:

Плеханова Елена Викторовна, директор, Школа иностранных языков Форсайт.

Трещёва Наталья Васильевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры немецкого и французского языков факультета иностранных языков, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

About the authors:

Elena V. Plekhanova, Director, Foresight School of Foreign Languages.

Natalia V. Trescheva, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of German and French Languages, Faculty of Foreign Languages, Belgorod State National Research University.



Оригинальное исследование

УДК 371.12 + 371.15

DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-3-0-6

1) Чернобок О.В.*,

2) Исаев И.Ф. 

Собеседование с директором: инструмент развития профессионально-педагогической культуры учителя в системе предварительного комплектования кадров

1) Новосадовская средняя общеобразовательная школа «Территория Успеха»
Белгородского муниципального округа Белгородской области
ул. Майская, д. 11, Белгородская область, п. Новосадовый, 308518, Россия
TerritoryUspecha@yandex.ru*

2) Белгородский государственный национальный
исследовательский университет
ул. Студенческая, д. 14, г. Белгород, 308007, Россия

*Статья поступила 10 мая 2026; принята 15 сентября 2026;
опубликована 30 сентября 2026*

Аннотация. *Введение.* В школьном управлении есть немало привычных действий, которые со стороны выглядят как чистая формальность, хотя на деле они способны серьёзно влиять на развитие образовательной организации. К таким действиям относится предварительное распределение кадров, то есть определение учебной нагрузки на следующий год. В обычной практике оно решает в основном текущие задачи и почти не работает ни на развитие школы, ни на профессиональный рост учителя. *Цель работы* – описать и обосновать проект «Собеседование с директором» как практический инструмент, который помогает развивать профессионально-педагогическую культуру учителя в системе предварительного комплектования кадров. *Материалы и методы.* В основу исследования положены работы российских и зарубежных авторов о профессионально-педагогической культуре, теории самодетерминации и современных подходах к профессиональной идентичности учителя. В работе применялись теоретический анализ, моделирование управленческих решений, а также длительное наблюдение и диагностика эмоционального выгорания педагогов. Апробация подхода шла два года на региональной площадке. *Результаты.* Разработанный нами инструмент «Собеседование с директором» выстроен как стратегия диалога и включает пять шагов: подготовку с упором на рефлекссию, самостоятельный анализ профессиональной позиции, встречу с руководителем, фиксацию договорённостей и их последующее включение в общешкольную стратегию. Диагностика среди 45 педагогов показала, что у 89% уровень профессионального выгорания остаётся средним или низким, а значит, внутренний ресурс и эмоциональная устойчивость в целом сохраняются. Ещё 11% вошли в группу риска и нуждаются в индивидуальном сопровождении. *Заключение.* Если сделать из формального распределения нагрузки содержательный стратегический разговор, можно сохранить педагогическую свободу, усилить внутреннюю мотивацию и вывести учителя из роли исполнителя в позицию участника инновационного развития. Эффективность этого инструмента зависит от того, насколько последовательно

соблюдаются диалог, уважение к педагогической свободе, открытость и адресный подход.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая культура; инструмент развития; собеседование с директором; предварительное комплектование; диалог; педагогическая свобода; рефлексия; внутренняя мотивация

Информация для цитирования: Чернобок О.В., Исаев И.Ф. Собеседование с директором как инструмент развития профессионально-педагогической культуры учителя в системе предварительного комплектования кадров // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2026. Т.12. №3. С. 74-83. DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-3-0-6.

Благодарности. Статья посвящается 150-летию Белгородского национального исследовательского университета и его многолетней традиции научного исследования психолого-педагогических механизмов становления личности, передовых образовательных практик, интеграции науки, образования и воспитания.

¹⁾ O.V. Chernobok*,

²⁾ I.F. Isaev 

An interview with the headteacher as a tool for developing teacher's professional and pedagogical culture in the preliminary staffing system

Territory of Success Novosadovy Secondary General Education School,
Belgorod Municipal District, Belgorod Region,
11 Mayskaya St., Novosadovy settlement, Belgorod Region, 308518, Russia
TerritoryUspecha@yandex.ru*
Belgorod State National Research University,
14 Studencheskaya St., Belgorod, 308007, Russia

*Received on May 10, 2026; accepted on September 15, 2026;
published on September 30, 2026*

Abstract. Introduction. In school management, many routine actions may appear to be mere formalities, but they can have serious strategic implications. One of them is preliminary staffing, that is, assigning teaching load for the coming academic year. In its usual form, this process only solves immediate tasks and does not support school development or teachers' professional growth. *The study aims* to justify and present the Interview with the Headteacher Project as an effective means of developing teachers' professional and pedagogical culture within the preliminary staffing system. *Materials and methods.* The study rests on Russian and international research in professional and pedagogical culture, self-determination theory, and current work on teacher professional identity. The methods used were theoretical analysis, modelling of management actions, longitudinal observation, and diagnostics of teacher burnout. The tool was tested over two years at a regional site. *Results and discussion.* The Interview with the Headteacher Tool we have developed is built as a strategic dialogue and consists of five stages: preparation with a focus on reflection, independent analysis of professional positions, a meeting with the principal, written fixation of agreements, and their later integration into the school strategy. Burnout diagnostics involving 45 teachers showed that 89% had medium or low burnout levels, which suggests that their internal resources and emotional stability are

generally intact. The remaining 11% were identified as a risk group requiring individual support. **Conclusion.** Turning formal workload distribution into a strategic dialogue makes it possible to preserve pedagogical freedom, strengthen intrinsic motivation, and move teachers from passive performers to active agents of innovative development. The tool is effective when it is based on dialogue, pedagogical freedom, transparency, and targeted support.

Keywords: professional and pedagogical culture; development tool; principal's interview; preliminary staffing; dialogue; pedagogical freedom; reflection; intrinsic motivation

Information for citation: Chernobok, O.V. and Isaev, I.F. (2026), "An interview with the headteacher as a tool for developing teachers' professional and pedagogical culture in the pre-training system". *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 12 (3), 74-83, DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-3-0-6.

Acknowledgments. This article is dedicated to the 150th anniversary of Belgorod National Research University and its long-standing tradition of researching the psychological and pedagogical mechanisms of personality development, advanced educational practices, and the integration of science, education, and upbringing.

Введение (Introduction). В управлении общеобразовательной организацией есть немало привычных процедур, которые часто воспринимаются как неизбежная формальность, хотя при этом могут заметно влиять на стратегию развития. Одна из таких процедур – предварительное комплектование кадров, то есть распределение учебной нагрузки на следующий учебный год (Пискарева, Меркель, 2025: 357-361). Если действовать по старой схеме, всё сводится к решению текущих задач: закрыть «часы», не допустить конфликтов и обеспечить педагогам минимальную занятость. Но на практике такой подход не помогает ни школе развиваться, ни учителю расти профессионально. Более того, он нередко усиливает тревожность, подталкивает к формализму и создаёт скрытые противоречия (Коповая, 2023).

Отсюда и возникает вопрос: можно ли превратить эту обычную управленческую процедуру в средство развития профессионально-педагогической культуры (ППК) учителя? В этой работе под управленческим инструментом мы понимаем специально выстроенную, технологичную и пригодную для повторного использования практику управления, которая через конкретные действия – распределение нагрузки, постановку целей, перераспределение ресурсов – влияет на личностные и профессиональные качества педагога (Кафаров, Тореева, 2025: 269-278).

Появление такого инструмента объясняется несколькими обстоятельствами. С одной стороны, сегодня от школы ждут не просто отчётности, а продуманного кадрового планирования, связанного с долгосрочными задачами развития. С другой – молодые учителя всё чаще ждут от администрации не механического распределения часов, а живого разговора о профессии, который помогает увидеть собственные перспективы роста (Алова, 2021). И, наконец, для директора такие индивидуальные встречи – это не только способ распределить кадры, но и возможность постепенно собирать команду, объединённую общими ценностями и целями.

Цель исследования – описать и обосновать проект «Собеседование с директором» как действенный механизм развития профессионально-педагогической культуры в системе предварительного комплектования кадров.

Теоретическая основа (Theoretical basis). Опираясь на наши более ранние работы (Исаев, 2002), исследования В.Л. Бенина (1997) и Е.В. Бондаревской (1999), мы понимаем профессионально-педагогическую культуру (ППК) как целостное личностно-профессиональное образование (Ерошенкова, Ерошенков, 2016). Это не просто сумма знаний и навыков. Она

проявляется в том, что педагог умеет осмысленно и гибко реагировать на меняющиеся условия, ценностно воспринимать образовательный процесс и передавать инновационный опыт.

При этом современные исследования заметно расширили содержание этого понятия. И.Б. Акиншина и С.В. Слепцова (Акиншина, Слепцова, 2023: 42-45) подчёркивают его ценностную основу и рассматривают ценности как смысловой центр педагогической работы. Р.А. Кафаров и Т.А. Тореева (Кафаров, Тореева, 2025: 269-278) анализируют профессиональную культуру через современную воспитательную парадигму, выделяя в ней адаптационную и инновационную стороны. Д.И. Михайлова (Михайлова, 2023: 87-90), в свою очередь, показывает, что система повышения квалификации является важным ресурсом развития профессионально-педагогической культуры, и это особенно значимо при создании внутришкольных управленческих инструментов.

Структура ППК включает четыре взаимосвязанных компонента (Исаев, 2002; Акиншина, Слепцова, 2023: 42-45; Кафаров, Тореева, 2025: 269-278; Михайлова, 2023: 87-90):

1. Аксиологический (ценностный) компонент – это система профессиональных ценностей, мотивов и смыслов, которая определяет отношение педагога к своей работе (Усенко, 2025: 46-54; Чеботарева, 2025: 8-19). Он отвечает на вопросы: «Зачем я работаю?», «Что для меня действительно важно в профессии?», «Какой вклад я вношу в развитие школы?». Именно этот компонент становится центральным в процессе собеседования, потому что он определяет этот момент и позволяет увидеть внутреннюю мотивацию педагога.

2. Когнитивный, или знаниевый, компонент – это крепкая предметная подготовка, понимание возрастной психологии и педагогических закономерностей, умение подстраивать учебный материал и владение семиотикой образовательного процесса. По сути, он показывает научно-теоретическую основу педагога, которая помогает ему осмысленно передавать культурный код и вести содержательный разговор о целях и результатах обучения (Бароненко, Бароненко, 2010, 48; Бенин, 1997).

3. Технологический, или деятельностный, компонент – это знание современных методик и технологий, умение выстраивать образовательный процесс и подбирать инструменты под конкретные условия и задачи.

4. Личностно-творческий, или рефлексивный, компонент – это способность анализировать себя, критически смотреть на собственный опыт, проявлять креативность, быть готовым к профессиональному риску и нововведениям, а также строить диалог. То, насколько инструмент помогает развивать ППК, во многом определяется тем, затрагивает ли он все три компонента в единстве. При этом решающим становится не внешнее давление, а постепенное усвоение профессиональных ценностей и формирование у педагога устойчивой внутренней мотивации.

Важным теоретическим выводом стало еще и то, какие педагогические условия необходимо соблюдать, чтобы достичь успеха при выборе инструментов собеседования. К ним относятся:

- диалог. Развивать ППК невозможно там, где есть только распоряжения и инструкции. Только в диалоге педагог перестает быть объектом управления и становится автором собственного профессионального развития (Горбатенко, Пузанова, Ерошенкова, 2024);

- сохранение педагогической свободы. ППК не возникает из одних внешних требований – она рождается в творческой самореализации. Как пишет Е.В. Иванова (Иванова, 2024: 35-52), профессиональный рост педагога возможен лишь тогда, когда он чувствует свободу выбора, а не выступает простым исполнителем чужих указаний.

- открытость и справедливость. Педагог должен понимать, по каким правилам распределяется нагрузка, как оценивается его работа и как устроена ресурсная поддержка (Коповая, 2023).

Методология и методы исследования (Methodology and Methods). Исследование опиралось на методологию культурологического подхода (Исаев, 2002). В работе использовались следующие методы:

1. Теоретический анализ научных публикаций по теме профессионально-педагогической культуры и управленческих способов ее развития.
2. Разработка модели управленческой практики «Собеседование с директором» как инструмента развития ППК.
3. Длительное наблюдение за изменениями в профессиональном развитии педагогов в процессе апробации инструмента (срок – 2 года).
4. Изучение эмоционального выгорания педагогов с помощью опросника К. Маслач в адаптации Н.Е. Водопьяновой¹. В исследовании приняли участие 45 педагогов МОУ «Новосадовская СОШ «Территория Успеха». Диагностика проводилась в два этапа: до запуска инструмента и через 18 месяцев после начала апробации.
5. Качественный анализ результатов собеседований и индивидуальных договоренностей-планов педагогов. Инструмент проходил апробацию на базе региональной ресурсной площадки (МОУ «Новосадовская средняя общеобразовательная школа «Территория Успеха»» Белгородского муниципального округа Белгородской области) в течение двух лет. Все педагоги, участвовавшие в исследовании, дали информированное согласие на обработку персональных данных.

Научные результаты и обсуждение (Research Results and Discussion). *Инструмент «Собеседование с директором»* – это технология стратегического диалога, которая превращает предварительное комплектование из обычного распределения часов в средство развития ППК. Задача инструмента – согласовать личные профессиональные планы педагога со стратегическими задачами школы, создать условия для осознанной постановки целей, адресной ресурсной поддержки и перехода педагога в позицию субъекта инновационного развития. Философия, или девиз, инструмента: «Общая стратегия – личный вклад». Смысл подхода не в том, чтобы просто назначить педагогу нагрузку, а в том, чтобы показать, как его собственные профессиональные устремления могут быть реализованы в рамках школьной стратегии. Из-за этого меняется и сама атмосфера процедуры: педагог уже не выглядит просителем, а становится партнером в разговоре о развитии.

Инструмент «Собеседование с директором» опирается на принципы фасилитации, а не на директивное управление. Директор здесь выступает не контролёром, а модератором, который помогает педагогу сформулировать собственные цели и запросы. Такой формат требует от руководителя особых навыков: уметь слушать, задавать открытые вопросы и держать фокус на развитии, а не на контроле; а также соблюдения содержательных этапов реализации описываемого управленческого инструмента (табл. 1).

¹ Опросник на определение уровня психического выгорания (MBI) (Авторы методики: американские психологи К. Маслач и С. Джексон, в адаптации Н.Е. Водопьяновой). ГКД: https://www.ikatids38.ru/images/doc/studentu/vospitrab/kabinet_psychologa/oprosnik.pdf?ysclid=mu5j76fq5482315938 (дата обращения: 23.03.2026).

Таблица 1

Содержательные этапы реализации управленческого инструмента
«Собеседование с директором»

Table 1

Substantive stages of implementing the Interview with the Headteacher Management Tool

Этап	Управленческое действие	Механизм воздействия на ППК	Компонент ППК
1. Подготовительный (декабрь)	Каждому педагогу вручается «Карта профессионального планирования» – чек-лист целевых показателей, увязанных со стратегией школы	Запускает процесс рефлексии	Личностно-творческий (рефлексивный) + Когнитивный
2. Самоанализ и методическая подготовка (январь)	Педагог заполняет карту, обсуждает её с руководителем методического объединения	Создаёт безопасное пространство для профессионального разговора	Личностно-творческий + Аксиологический + Когнитивный
3. Собеседование с директором (январь-февраль)	Личная встреча (15-20 мин), три блока: цели педагога, ресурсные запросы, договорённости	Включает в ценностно-смысловую деятельность, формирует внутреннюю мотивацию	Аксиологический
4. Фиксация договорённостей (февраль-март)	Подписывается «Индивидуальный план-договоренность» – двусторонний документ, фиксирующий обязательства	Создаёт прозрачную систему, фиксирует ответственность	Аксиологический (ответственность)
5. Интеграция в стратегию школы (мартовский педсовет)	Все индивидуальные планы сводятся в единую картину на открытом педсовете	Укрепляет чувство сопричастности, формирует профессиональное сообщество	Аксиологический (коллективные смыслы)

Практику использования механизма «Собеседование с директором» на региональной ресурсной площадке отработывали в течение двух лет. Для оценки брали данные лонгитюдного исследования. Основным ориентиром был уровень эмоционального выгорания педагогов. По нему можно косвенно понять и насколько сохраняется профессиональный ресурс, и насколько сам управленческий инструмент работает эффективно.

У 89 % респондентов отмечен низкий или средний уровень профессионального выгорания. Мы расцениваем это как доказательство того, что внутренний ресурс коллектива сохраняется, а психологическая устойчивость остается на приемлемом уровне.

Оставшиеся 11 % участников показали показатели выше среднего, что разрешило отнести их к категории условной «группы риска».

Преобладание первой, многочисленной группы говорит о сложившемся благоприятном микроклимате в коллективе. Педагоги с низким и средним уровнем выгорания, как правило, охотнее вступают в профессиональный диалог, проявляют интерес к рефлексии собственного опыта и не избегают его трансляции – то есть фактически показывают высокий уровень профессионально-педагогической компетентности (Акиншина, Слепцова, 2023: 42-45; Кафаров, Тореева, 2025: 269-278; Михайлова, 2023: 87-90). Присутствие 11 % педагогов в зоне риска, в свою очередь, высвечивает точку роста: данным специалистам требуется адресное психологическое сопровождение и более тонкая индивидуальная настройка поддерживающих мероприятий.

Необходимо обозначить, что предложенный инструмент не следует воспринимать как универсальное решение, снимающее любые проблемы. Его результативность напрямую зависит от того, насколько системно он применяется, насколько содержательно выстроен диалог и какова в целом управленческая культура школы (D'Agostino, Aiello, Manna, 2026; Arastaman, Demirkasimoğlu, 2026). Тем не менее, на основании собранных эмпирических данных мы можем констатировать: инструмент действительно работает в направлении создания средовых условий, которые благоприятствуют развитию ППК.

Причем, положительные сдвиги не ограничились лишь количественными показателями по шкале выгорания. На качественном уровне мы зафиксировали рост методической активности: педагоги стали заметно чаще включаться в коллективные обсуждения, охотнее выходить с докладами на конференции и семинары, а также инициировать собственные проекты. Это, на наш взгляд, принципиально важно, поскольку свидетельствует о том, что механизм запускает процессы саморазвития, а не ограничивается купированием внешних проявлений профессионального неблагополучия (Пискарева Г.В., Меркель Е.В., 2025: 357-361).

Любой управленческий инструмент, включая «Собеседование с директором», несет в себе определенные риски. В табл. 2 мы систематизировали основные угрозы и возможные контрмеры.

Таблица 2

Основные риски внедрения инструмента и алгоритмы их минимизации

Table 2

The main risks of implementing the tool and algorithms for minimizing them

Риск	Проявление	Механизм минимизации
Формализация	Педагог заполняет карту «для галочки», без глубокой рефлексии	Стандартизация карт с акцентом на открытые вопросы. Обучение руководителей МО техникам фасилитации (Arastaman, Demirkasimoğlu, 2026)
Дефицит времени	Директор не успевает провести качественные собеседования со всеми педагогами	Чёткое планирование графика. Подготовительная работа на уровне МО
Недостаток ресурсов	Педагог просит поддержку, которую школа не может предоставить	Честный и прозрачный диалог. Фиксация запроса. Поиск альтернатив (Михайлова, 2023: 87-90)
Директивный стиль руководства	Директор воспринимает собеседование как проверку, а не как диалог	Training administrators in motivational dialogue and facilitation techniques (Chiu et al., 2021: 153-165; Yang, 2021). Formation of a management culture based on trust and respect (Martínez-Martínez, Fernández-Larragueta, 2026: 1-20; D'Agostino, Aiello, Manna, 2026)

Обратим внимание на важность видения внутренней связи между этими рисками: так, формализация процедур нередко возникает из директивного стиля руководства, а дефицит ресурсов, в свою очередь, часто возникает следствием недостаточной стратегической проработки на этапе планирования. Понимание этих взаимосвязей позволяет возвести более гибкую систему превентивных мер. Поэтому минимизация рисков требует комплексного подхода, включающего не только обучение администрации, но и пересмотр организационной культуры школы.

В качестве обсуждения полученных результатов отметим, что проведенное нами исследование, анализ теоретических оснований и практической апробации согласуется и дополняет предыдущие исследования в следующих принципиальных моментах:

1) предварительное распределение кадров можно использовать как средство развития ППК. Для этого саму процедуру нужно перестроить: не сводить её к формальному распределению нагрузки, а превратить в содержательный разговор администрации с педагогом о стратегии (Кафаров, Тореева, 2025);

2) инструмент «Собеседование с директором» влияет на все элементы ППК целостно (Акиншина, Слепцова, 2023):

- личностно-творческий компонент – за счёт того, что запускаются рефлексия и самоанализ (Михайлова, 2023);

- когнитивный компонент – через обновление предметных и психолого-педагогических знаний в профессиональном разговоре, осмысление педагогом своей роли как носителя культурного кода, а также через упорядочивание и критический пересмотр собственного теоретико-методологического багажа при подготовке к собеседованию (Бароненко, Бароненко, 2010: 48; Бенин, 1997);

- аксиологический компонент – через вовлечение педагога в ценностно-смысловую деятельность и усиление внутренней мотивации (Усенко, 2025: 46-54; Чеботарева, 2025: 8-19);

- технологический компонент – через выявление ресурсных запросов и построение траектории профессионального развития (Михайлова, 2023: 87-90).

Заключение (Conclusions). Таким образом, «Собеседование с директором» – это не просто способ распределить нагрузку. Это управленческий инструмент, который через конкретные действия – планирование, диалог и ресурсную поддержку – воздействует на самый глубокий слой профессиональной деятельности педагога: его ценности, смыслы, мотивацию и готовность передавать опыт. Такой подход выводит учителя из позиции «винтика» и делает его движущей силой развития школы, а саму процедуру комплектования – не трудностью, а ресурсом стратегического роста.

Эффективность этого инструмента во многом определяется тем, насколько соблюдаются ключевые принципы: диалогичность – разговор должен строиться на равных, а не в форме указаний; сохранение педагогической свободы – необходимо уважать опыт и выбор учителя; прозрачность и справедливость – договорённости следует закреплять, а решения формулировать ясно; адресность – к каждому педагогу требуется индивидуальный подход.

Чтобы инструмент работал устойчиво и без сбоев, необходимо: обучить руководителей методических объединений и администрацию техникам фасилитации и мотивационного диалога; разработать и привести к единому формату «Карту профессионального планирования» с учётом особенностей школы и её стратегических задач; определить порядок, по которому будет контролироваться выполнение индивидуальных планов-договорённостей.

Список литературы

Акиншина И.Б., Слепцова С.В. Аксиологический аспект профессионально-педагогической культуры преподавателя ВУЗа // Профессионально-педагогическая культура учителя и преподавателя: тенденции, инновации, технологии воспитательной деятельности: сборник материалов IX международной научно-практической конференции. Белгород. 2023. С. 42-45.

Алова Н.Н. Структура педагогической культуры преподавателя профессионального лицея // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 2. <https://science-education.ru/article/view?id=8797> (дата обращения: 15.04.2026).

Бароненко А.С., Бароненко Е.А. Педагогическая культура и её формирование в условиях практической работы учителя в общеобразовательном учреждении // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2010. №2 (4). С. 48-59.

Бенин В.Л. Педагогическая культура: философско-социологический анализ. Уфа: Изд-во Башк. ун-та. 1997. 140 с.

Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личностная ценность // Педагогика. 1999. № 3. С. 37-43.

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.

Ерошенкова Е.И., Ерошенков Н.В. Научно-педагогическая школа профессора И.Ф. Исаева «Профессионально-педагогическая культура»: Монография. Белгород: Константа. 2016. 120 с.

Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие. М.: Академия. 2002. 208 с.

Кафаров Р.А., Тореева Т.А. Профессиональная культура педагога в контексте современной парадигмы воспитания // Инновационные процессы в педагогическом образовании: Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Розовские чтения». М.: МАКС Пресс. 2025. С. 269-278.

Коповая О.В. Психолого-педагогический анализ проблемы формирования профессиональной культуры учителя // Пензенский психологический вестник. 2016. №2(7). С.101-113.

Михайлова Д.И. Система повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров на базе НОППЦ «Ресурс» НИУ «БелГУ» // Профессионально-педагогическая культура учителя и преподавателя: тенденции, инновации, технологии воспитательной деятельности: сборник материалов IX международной научно-практической конференции. Белгород. 2023. С. 87-90.

Пискарева Г.В., Меркель Е.В. Профессиональное развитие педагога в условиях развития образовательной среды школы // Шамовские чтения. Сборник статей XVII Международной научно-практической конференции. В 2-х томах. Москва. 2025. С. 357-361.

Усенко И.С. Деятельность будущего учителя по формированию ценностных ориентаций старшеклассников в ходе педагогической практики // Вестник МГЛУ. Сер. 2 / Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. 2025. № 1 (47). С. 46-54. URL: <http://e-lib.bsuf.by/handle/edoc/17452> (дата обращения: 17.05.2026).

Чеботарёва О.В. Ценностные ориентации как основа инклюзивной компетентности учителя // Научно-педагогическое обозрение. 2024. № 2 (54). С. 63-74. DOI: 10.23951/2307-6127-2024-2-63-74.

References

Akinshina, I.B. and Sleptsova, S.V. (2023), "Axiological aspect of professional and pedagogical culture of a university teacher", *Professionalno-pedagogicheskaya kultura uchitelya i prepodavatelya: tendentsii, innovatsii, tekhnologii vospitatelnoy deyatel'nosti* [Professional and pedagogical culture of a teacher and university lecturer: trends, innovations, technologies of educational activity], Belgorod, Russia, 42-45.

Alova, N.N. (2013), "The structure of pedagogical culture of a teacher of a professional lyceum", *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, (2), available at: <https://science-education.ru/article/view?id=8797> (Accessed 15 April 2026). (In Russian).

Baronenko, A.S. and Baronenko, E.A. (2010), "Pedagogical culture and its formation in the conditions of practical work of a teacher in a general education institution", *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov*, 2 (4), 48-59. (In Russian).

Benin, V.L. (1997), *Pedagogicheskaya kultura: filosofsko-sotsiologicheskii analiz* [Pedagogical culture: philosophical and sociological analysis], Izd-vo Bashk. un-ta, Ufa, Russia.

Bondarevskaya, E.V. (1999), "Pedagogical culture as a social and personal value", *Pedagogika*, (3), 37-43. (In Russian).

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

Eroshenkova, E.I. and Eroshenkov, N.V. (2016), *Nauchno-pedagogicheskaya shkola professora I.F. Isaeva "Professionalno-pedagogicheskaya kultura"* [Scientific and pedagogical school of Professor I.F. Isaev "Professional and pedagogical culture"], Konstanta, Belgorod, Russia.

Isaev, I.F. (2002), *Professionalno-pedagogicheskaya kultura prepodavatelya* [Professional and pedagogical culture of a teacher], Akademiya, Moscow, Russia.

Kafarov, R.A. and Toreeva, T.A. (2025), "Professional culture of a teacher in the context of the modern paradigm of education", *Innovatsionnye protsessy v pedagogicheskom obrazovanii: materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii "Rozovskie chteniya"* [Innovative processes in pedagogical education: proceedings of the Rozov Readings All-Russian Scientific and Practical Conference], MAKSS Press, Moscow, Russia, 269-278.

Kopovaya, O.V. (2016), "Psychological and pedagogical analysis of the problem of forming the professional culture of a teacher", *Penzenskiy psikhologicheskiiy vestnik*, 2 (7), 101-113. (In Russian).

Mikhailova, D.I. (2023), "The system of advanced training and retraining of pedagogical staff on the basis of NOPPTs "Resurs" NRU "BelGU"", *Professionalno-pedagogicheskaya kultura uchitelya i prepodavatelya: tendentsii, innovatsii, tekhnologii vospitatel'noy deyatel'nosti* [Professional and pedagogical culture of a teacher and university lecturer: trends, innovations, technologies of educational activity], Belgorod, Russia, 87-90.

Piskareva, G.V. and Merkel, E.V. (2025), "Professional development of a teacher in the conditions of development of the educational environment of a school", *Shamovskie chteniya* [Shamov readings], Moscow, Russia, 357-361.

Usenko, I.S. (2025), "Activity of a future teacher in the formation of value orientations of high school students during pedagogical practice", *Vestnik MGLU. Ser. 2, Pedagogika, psikhologiya, metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov*, 1 (47), 46-54, available at: <http://e-lib.bsuf.by/handle/edoc/17452>. (Accessed 17 May 2026). (In Russian).

Chebota'yova, O.V. (2024), "Value orientations as the basis of inclusive competence of a teacher", *Pedagogical Review*, 2 (54), 63-74, DOI: 10.23951/2307-6127-2024-2-63-74, available at: http://npo.tspu.ru/archive.html?year=2024&issue=2&article_id=9092. (Accessed 18 May 2026). (In Russian).

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:

Чернобок Ольга Владимировна, директор, Новосадовская средняя общеобразовательная школа «Территория Успеха» Белгородского муниципального округа Белгородской области.

Исаев Илья Федорович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

About the authors:

Olga V. Chernobok, Director, Territory of Success Novosadovy Secondary General Education School, Belgorod Municipal District, Belgorod Region.

Ilya F. Isaev, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy, Belgorod State National Research University.



УДК 377.8

DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-3-0-7

1) Сыздыков Е.К.*,

2) Собянин Ф.И. 

Обучение модульно-компетентностному подходу преподавателей на курсах повышения квалификации в Казахстане

¹⁾ Казахский университет технологии и бизнеса имени К. Кулажанова
ул. Кайым Мухамедханова, д. 37а, г. Астана, 010000, Казахстан

²⁾ Белгородский государственный национальный
исследовательский университет
ул. Студенческая, д. 14, г. Белгород, 308007, Россия
erke_s76@mail.ru*

*Статья поступила 15 июня 2026; принята 15 сентября 2026;
опубликована 30 сентября 2026*

Аннотация. Введение. В Казахстане в системе образования внедряется модульно-компетентностный подход. Особое внимание ему уделяется в содержании среднего профессионального образования. В связи с этим возникают проблемы, связанные с необходимостью разработки новых средств, методов, форм, организации, условий обучения, обеспечивающих качественную подготовку преподавателей профессионального и технического образования в колледжах Республики Казахстан. В частности, существует необходимость обновления курсов повышения квалификации преподавателей колледжей профессионального и технического образования. Анализ литературы свидетельствует об отсутствии исследований, посвященных специальному научному обоснованию проблемы совершенствования профессиональной подготовки преподавателей к обучению студентов колледжей на основе модульно-компетентностного подхода. *Цель исследования* – разработать технологию обучения модульно-компетентностному подходу преподавателей учреждений технического и профессионального образования в Казахстане на курсах повышения квалификации. *Методология и методы.* Применялись системный, деятельностный, компетентностный, модульно-компетентностный подходы. Эксперимент проводился в НАО «Талап» (г. Астана), в колледжах Казахстана в 2020-2026 гг. по разработке технологии обучения модульно-компетентностному подходу преподавателей колледжей технического и профессионального образования на курсах повышения квалификации. Применялись анализ, обобщение, сравнение, изучение опыта деятельности, наблюдение, беседы, тестирование, педагогический эксперимент, методы математической статистики. *Результаты.* Разработана технология обучения модульно-компетентностному подходу преподавателей колледжей на курсах повышения квалификации в Казахстане, включающая модули: теоретические основы модульно-компетентностной технологии, проектирование образовательных модулей, компетентностно-ориентированные методы обучения, оценивание результатов обучения в профессиональной деятельности. На трех этапах эксперимента проведены теоретические, практические занятия и самостоятельная работа слушателей курсов повышения квалификации. Основной результат исследования – постепенное устранение затруднений преподавателей в реализации

компетенций, освоенных в модулях обучения и повышение уровня профессиональных умений применять модульно-компетентностный подход на практике. *Заключение.* Разработанная технология имеет научную новизну, повышает уровень профессиональной подготовленности преподавателей профессионального и технического образования Казахстана, что способствует улучшению качества выпускников колледжей.

Ключевые слова: курсы; повышение квалификации; преподаватель; педагогическая технология; профессионально-педагогическая подготовленность; модульно-компетентностный подход; Республика Казахстан

Информация для цитирования: Сыздыков Е.К., Собянин Ф.И. Обучение модульно-компетентностному подходу преподавателей на курсах повышения квалификации в Казахстане // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2026. Т.12. №3. С. 84-104. DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-3-0-7.

Благодарности. Статья посвящается 150-летию Белгородского национального исследовательского университета и его многолетней традиции научного исследования психолого-педагогических механизмов становления личности, передовых образовательных практик, интеграции науки, образования и воспитания.

¹⁾ Е.К. Syzdykov*,

²⁾ F.I. Sobyenin 

Training of teachers in the modular competency-based approach at professional development courses in Kazakhstan

¹⁾ K. Kulazhanov Kazakh University of Technology and Business,
37a K. Mukhamedkhanov St., Astana, 010000, Kazakhstan

²⁾ Belgorod State National Research University
14 Studencheskaya St., Belgorod, 308007, Russia
erke_s76@mail.ru*

*Received on June 15, 2026; accepted on September 15, 2026;
published on September 30, 2026*

Abstract. Introduction. A modular, competency-based approach is being introduced into the education system in Kazakhstan. Particular attention is being paid to this in secondary vocational education. Consequently, a variety of issues have arisen concerning the development of new tools, methods, forms, organisational structures and learning conditions to ensure high-quality teacher training in vocational and technical education at colleges in the Republic of Kazakhstan. In particular, there is an urgent need to update professional development courses for college teachers. A review of the literature reveals a lack of studies that provide a specific scientific basis for improving the professional training of teachers to teach college students using a modular-competence approach. This study aims to develop a teaching technology for the modular-competence approach for use in professional development courses for teachers in institutions of technical and vocational education in Kazakhstan. *Methodology and methods.* The following approaches were used: systemic, activity-based, competence-based, and modular competence-based. The experiment was conducted at NJSC “Talap” (Astana) and in colleges in Kazakhstan in 2020-2026 to develop a training technology for the modular

competence-based approach for teachers of technical and vocational education colleges in advanced training courses. Analysis, generalization, comparison, study of practice, observation, interviews, testing, pedagogical experiment, and methods of mathematical statistics were used. *Results.* A training technology based on a modular-competency approach was developed for college teachers participating in advanced training courses in Kazakhstan. It includes the following modules: theoretical foundations of the modular-competency technology, design of educational modules, competency-based teaching methods, and assessment of learning outcomes in professional activities. Three stages of the experiment included theoretical and practical classes, as well as independent work for participants in the advanced training courses. The main result of the study is the gradual elimination of teachers' difficulties in implementing the competencies acquired in the training modules and an increase in the level of professional skills in applying the modular-competency approach in practice. *Conclusion.* The developed technology has scientific novelty and enhances the level of professional preparedness of teachers in vocational and technical education in Kazakhstan, which contributes to improving the quality of college graduates.

Keywords: courses; professional development; teacher; teaching technology; professional and pedagogical preparedness; modular competence-based approach; Republic of Kazakhstan

Information for citation: Syzdykov, E.K. and Sobyenin, F.I. (2026), "Training of teachers in the modular competency-based approach at professional development courses in Kazakhstan", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 12 (3), 84-104, DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-3-0-7.

Acknowledgments. This article is dedicated to the 150th anniversary of Belgorod National Research University and its long-standing tradition of researching the psychological and pedagogical mechanisms of personality development, advanced educational practices, and the integration of science, education, and upbringing.

Введение (Introduction). Одной из задач, поставленных перед системой образования Республики Казахстан, является повышение качества образования. Новые вызовы, связанные с динамичным развитием технологий, процессами глобализации и стремительным изменением рынка труда, обуславливают необходимость повышения качества подготовки преподавателей, прежде всего, в системе технического и профессионального образования (ТиПО). В условиях Казахстана, где образовательная система активно реформируется, ключевым направлением становится внедрение инновационных методов обучения, направленных на развитие профессиональных компетенций обучающихся.

Модульно-компетентностная технология (МКТ) является одним из таких подходов, который ориентирован на формирование у обучающихся практических навыков, самостоятельности, критического мышления и способности решать сложные профессиональные задачи (Аскарова, Турсынбаева, Чакибаева, 2021; Борибеков 2016; Вербицкий 2006; Драницына, 2021; Жангужинова, Абилкалмова, Сабитова, 2020; Ибатова, 2016; Камалеева, 2016; Кожанова, Есболатова, Садыкова, Узбекова, 2024; Козлова, Морозов, 2023; Кузьминская, 2014; Boyatzis, 2008; Brandt, Bürgener, Barth, Redman, 2019; Bruner, 1961). Государственная политика Республики Казахстан в сфере образования рассматривает модульно-компетентностный подход как один из ключевых механизмов модернизации системы технического и профессионального образования. Закон Республики Казахстан «Об образовании», Концепция развития образования, Национальный проект «Качественное образование «Образованная нация», Государственный

общеобязательный стандарт технического и профессионального образования, Национальная система квалификаций и другие документы^{1,2,3}, определяют необходимость внедрения компетентностно-ориентированных образовательных программ, совершенствования содержания подготовки специалистов и повышения квалификации педагогических кадров.

Данная технология интегрирует принципы модульного обучения и компетентностного подхода, что позволяет структурировать образовательный процесс с учетом индивидуальных потребностей обучающихся и требований работодателей.

Однако, успешная реализация МКТ в образовательных учреждениях невозможна без подготовки педагогических кадров, способных применять данный подход на практике. Преподаватели колледжей играют ключевую роль в этом процессе и их профессиональное развитие становится необходимым условием для повышения эффективности образовательного процесса (Борибеков, 2016; Драницына, 2021; Камалеева, 2016; Сластенин, 1976).

Одним из перспективных направлений подготовки преподавателей колледжей являются курсы повышения квалификации. Актуальность исследования обусловлена потребностью в систематической подготовке преподавателей колледжей к применению модульно-компетентностной технологии, а также отсутствием четко сформулированных методических рекомендаций и программ обучения МКТ на курсах повышения квалификации в Казахстане.

Цель исследования – разработать технологию обучения модульно-компетентностному подходу преподавателей учреждений технического и профессионального образования в Казахстане на курсах повышения квалификации.

Теоретическая основа (The theoretical basis). Проблема подготовки педагогических кадров к реализации современных образовательных технологий является одним из приоритетных направлений развития педагогической науки и практики (Беспалько, 1989; Абилкасымова, Абдиракиш, 2016; Алтыбаева, Дидарбекова, Каркенова, 2025; Асадуллин, 2018; Грибина, Дубровин, Жидков, Гордеев, Воронцов, 2021; Исаев, 2004; Исмаилова, Тукунова, Жарылгасова, Жигитбекова, 2023; Кузьмина, 1967; Boyatzis, 2008; Brandt, Bürgener, Barth, Redman, 2019). В условиях модернизации системы ТиПО Республики Казахстан особую актуальность приобретает подготовка преподавателей колледжей к применению МКТ, обеспечивающей ориентацию образовательного процесса на результаты обучения, профессиональные компетенции и требования рынка труда (Аскарова, Турсынбаева, Чакибаева, 2021; Борибеков, 2016; Жангужинова, Абилкасымова, Сабитова, 2020; Ибатова, 2016).

Методологические и теоретические основы профессиональной подготовки педагогов, формирования их готовности к профессиональной деятельности, развития педагогического мастерства и профессиональной компетентности получили отражение в трудах В.А. Сластенина (1976), Н.В. Кузьминой (1970), И.Ф. Исаева (2004), В.П. Беспалько (1989) и других исследователей. Существенный вклад в развитие теории профессионального образования и подготовки педагогических кадров внесли ученые Республики Казахстан.

Вопросы внедрения компетентностного подхода в систему образования Республики Казахстан исследовали К.Д. Абдиракиш, Г. Абилкасымова (2016), С. Аскарова, К. Турсынбаева, А. Чакибаева (2021), Р.Б. Исмаилова, К.Т. Тукунова, Б.Д. Жарылгасова, Б.Д. Жигитбекова (2023)

¹ Об утверждении государственных общеобязательных стандартов дошкольного воспитания и обучения, начального, основного среднего и общего среднего, технического и профессионального, послесреднего образования. Приказ Министерства просвещения Республики Казахстан от 3 августа 2022 года № 348. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029031#z959> (дата обращения: 12.07.2026).

² Об утверждении Национального плана развития Республики Казахстан до 2029 года и признании утратившими силу некоторых указов Президента Республики Казахстан: Указ Президента Республики Казахстан от 30 июля 2024 года № 611. Астана, 2024. URL: https://prg.kz/document/?doc_id=32327039&ysclid=mtfl05nsu3860357768&pos=10 (дата обращения: 12.07.2026).

³ Об утверждении национального проекта "Качественное образование "Образованная нация". Постановление Правительства Республики Казахстан от 12 октября 2021 года № 726. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2100000726> (дата обращения: 12.07.2026).

и ряд других ученых. В их работах раскрываются механизмы проектирования образовательных результатов, формирования профессиональных компетенций и совершенствования содержания профессионального образования.

Значительное место в научной литературе Казахстана занимают исследования модульного обучения и модульно-компетентностного подхода. Вопросы его внедрения в системе технического и профессионального образования Казахстана, принципы проектирования модульных образовательных программ, ориентированных на избранные компетенции, результаты обучения и запросы современного рынка труда нашли отражение в работах К.К. Борибекова (2016), М. Жангужиновой, К. Абилкаламовой, А. Сабитовой (2020), А.К. Ибатовой (2016) и других ученых. Исследователями обоснованы принципы, способы, организация проектирования модульных образовательных программ, ориентированных на результаты обучения и требования рынка труда.

В научной литературе Казахстана модульно-компетентностный подход исследуется преимущественно в контексте разработки образовательных программ и совершенствования подготовки специалистов, реализации модульно-компетентностного подхода в подготовке рабочих кадров, обосновании его значения для формирования профессиональных компетенций выпускников. Так, К.К. Борибеков (Борибеков, 2016) раскрыл методологические основы внедрения модульно-компетентностного подхода в системе ТиПО Казахстана, показал необходимость соответствующей подготовки инженерно-педагогических работников к работе в новых условиях рынка труда.

Отдельные исследования посвящены рассмотрению модульно-компетентностной технологии как инструмента повышения качества профессионального образования. В работах А. Ибатовой (Ибатова, 2016) подчеркивается, что модульно-компетентностная технология обеспечивает гибкость образовательных программ, их адаптацию к требованиям работодателей и формирование профессиональных компетенций обучающихся. Вместе с тем, основной акцент указанных исследований сделан на образовательных программах и результатах обучения студентов, тогда как проблема подготовки самих преподавателей остается недостаточно разработанной.

Определенный интерес представляют диссертационные исследования последних лет, посвященные модернизации содержания образования, цифровизации образовательного процесса и внедрению компетентностного подхода в системе ТиПО. Вместе с тем, анализ данных работ показывает, что вопросы формирования готовности преподавателей колледжей к применению модульно-компетентностной технологии рассматриваются фрагментарно и, как правило, выступают сопутствующим аспектом более широких исследований. Так, например, в докторской диссертации К.Т. Алдиярова (Алдияров, 2013) рассматривается проблема интеграции обучения студентов в системе технического и профессионального образования Казахстана информатике с общетехническими дисциплинами, формулируются принципы интеграции, создается модель интегрированного обучения, реализуется личностно-ориентированный подход к обучению. Но в диссертации дается рекомендация о необходимости совершенствования программ повышения квалификации преподавателей с учетом развития современных тенденций в системе образования и на рынке труда, что еще раз указывает на актуальность данного исследования.

Важное значение имеют также исследования, посвященные повышению квалификации педагогических кадров и их непрерывному профессиональному развитию (Бектурова, Вагапова, 2014). Проводятся сравнительные исследования по применению модульно-компетентностного подхода между Казахстаном и другими странами (Жангужинова, Абилкаламова, Сабитова, 2020). Однако вопросы целенаправленной подготовки преподавателей колледжей к реализации модульно-компетентностной технологии в системе повышения квалификации до настоящего времени не получили достаточного научного обоснования.

Анализ зарубежного опыта показывает, что в странах Европейского союза, США, Канаде, Австралии и Сингапуре модульно-компетентностный подход широко используется в профессиональном образовании как механизм обеспечения гибкости образовательных программ и повышения их соответствия требованиям рынка труда. Однако, в зарубежных исследованиях основное внимание уделяется вопросам проектирования образовательных программ и оценки результатов обучения, исследованию проблемы перспективных компетенций для устойчивого развития общества, творческие возможности педагогов, но проблема подготовки педагогов к реализации модульно-компетентностной технологии рассматривается преимущественно в рамках общей концепции непрерывного профессионального развития (Boyatzis, 2008; Brandt, Bürgener, Barth, Redman, 2019).

Проведенный анализ научной литературы свидетельствует о том, что в педагогической науке сформированы теоретические предпосылки для решения проблемы подготовки преподавателей колледжей к применению модульно-компетентностной технологии (Вербицкий, 2006; Бектурова, Вагапова, 2014; Жангужинова, Абилкаламова, Сабитова, 2020). Вместе с тем, отсутствуют комплексные исследования, посвященные формированию готовности преподавателей колледжей к применению МКТ в системе повышения квалификации. Недостаточно раскрыты структура и содержание данной готовности, критерии и показатели ее оценки, педагогические условия и технология ее формирования с учетом современных требований системы технического и профессионального образования Республики Казахстан.

Методология и методы (Methodology and methods). Методологической основой исследования были избраны фундаментальные положения системного (Каган, 1991; Никулина, Шевченко, 2016; Асадуллин, 2018), деятельностного (Каган, 1974; Леонтьев, 1975; Кузьмина, 1970), компетентностного (Вербицкий, 2006; Козлова, Морозов, 2023; Грибина, Дубровина, Жидков, Гордеев, Воронцов, 2021), модульно-компетентностного (Кузьминская, 2014; Драницына, 2021; Жангужинова, Абилкаламова, Сабитова, 2020) подходов.

Методы исследования – теоретические (анализ, обобщение, сравнение), эмпирические (изучение опыта деятельности, наблюдение, беседы, тестирование, педагогический эксперимент, методы математической статистики).

В процессе исследования за основу принимались следующие авторские положения:

- подготовка преподавателей колледжей к применению МКТ представляет собой целостный педагогический процесс, направленный на формирование их профессиональной готовности, включающей мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты;
- технология подготовки преподавателей колледжей должна реализовываться поэтапно (выделяются диагностический, обучающий, практико-ориентированный, рефлексивный этапы) и основана на использовании активных и интерактивных методов обучения;
- эффективность подготовки должна обеспечиваться совокупностью педагогических условий: методическое сопровождение, практико-ориентированная направленность обучения, разделение обучения на отдельные модули, точно направленные на формирование избранных компетенций, использование цифровых образовательных ресурсов, развитие профессиональной рефлексии преподавателей;
- критерии и показатели готовности преподавателей должны позволять объективно оценивать уровень их подготовленности к применению модульно-компетентностной технологии в колледже.

Экспериментальная программа была направлена на формирование готовности педагогов к проектированию и реализации образовательного процесса на основе модульно-компетентностного подхода и включала комплекс взаимосвязанных учебных модулей, практико-ориентированных заданий, кейсов, методических материалов и диагностических инструментов оценки готовности преподавателей к применению модульно-компетентностной технологии.

Педагогический эксперимент проводился в 2020-2026 гг. на базе НАО «Talar» и в колледжах Казахстана в рамках повышения квалификации педагогических работников организаций ТиПО Республики Казахстан. В исследовании на различных его этапах приняли участие 280 представителей системы ТиПО Республики Казахстан, включая представителей учебно-методических объединений по профилям подготовки, руководителей организаций ТиПО, заместителей руководителей по учебно-методической работе, методистов, преподавателей колледжей, а также сотрудников НАО «Talar». Их участие осуществлялось в процессе экспертной оценки разработанных материалов, обсуждения результатов исследования, апробации диагностического инструментария, программы повышения квалификации и технологии подготовки преподавателей к применению модульно-компетентностной технологии.

В педагогическом эксперименте приняли участие 120 преподавателей организаций ТиПО (60 преподавателей в контрольной группе и 60 – в экспериментальной), которые были включены в констатирующий, формирующий и итоговые этапы исследования.

Результаты предварительного сравнения участников экспериментальной и контрольной групп выявили существенные различия по ряду профессионально-педагогических показателей, что могло повлиять на объективность результатов педагогического эксперимента. Наиболее существенные различия между группами были зафиксированы по следующим показателям:

- уровень опыта применения МКТ;
- участие в курсах повышения квалификации по вопросам МКТ;
- квалификационная категория преподавателей.

Так, при первоначальном распределении по группам элементы МКТ ранее использовали 31 преподаватель экспериментальной группы и только 14 преподавателей контрольной группы. Кроме того, в экспериментальной группе количество преподавателей, прошедших курсы повышения квалификации по вопросам МКТ за последние три года, составляло 36 человек, тогда как в контрольной группе – 19 человек. Определенные различия наблюдались и по квалификационным характеристикам преподавателей. Например, в экспериментальной группе квалификационную категорию «педагог-исследователь» имели 15 преподавателей (25,0 %), тогда как в контрольной группе – 9 преподавателей (15,0 %). Категорию «педагог-мастер» имели соответственно 8 (13,3 %) и 4 человека (6,7 %). Более высокая представленность преподавателей высших квалификационных категорий в экспериментальной группе свидетельствовала о более высоком уровне профессиональной подготовки ее участников на начальном этапе исследования.

Выявленные различия создавали риск снижения достоверности результатов исследования, поскольку более высокий исходный уровень профессиональной готовности преподавателей экспериментальной группы мог повлиять на эффективность внедрения МКТ. В связи с этим была проведена дополнительная процедура «выравнивания» состава групп. Корректировка распределения участников осуществлялась методом парного сопоставления. Для каждого преподавателя экспериментальной группы подбирался участник контрольной группы, обладающий сходными показателями. Для подтверждения однородности экспериментальной и контрольной групп была проведена статистическая обработка полученных данных с использованием критерия согласия Пирсона (χ^2). Результаты расчётов показали отсутствие статистически значимых различий между группами ($p > 0,05$), что позволяет считать их сопоставимыми по исходным характеристикам и обеспечивает объективность дальнейшего проведения педагогического эксперимента. В результате повторного распределения был обеспечен необходимый уровень сопоставимости между экспериментальной и контрольной группами. Сравнительный анализ (после корректировки распределения участников двух групп) показал, что преподаватели обеих групп находились примерно в одинаковых условиях профессиональной деятельности и имели сопоставимый уровень профессиональной подготовки.

Целью констатирующего исследования было: определить степень готовности преподавателей к самостоятельному внедрению МКТ в образовательном процессе в колледже.

Для этого были определены четыре взаимосвязанных показателя подготовки преподавателей к применению МКТ, отвечающие необходимым критериям: мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный и рефлексивно-оценочный.

Данные показатели оценивались по одинаковому образцу – на основе специальных опросников, подготовленных и разработанных экспертами, проводящими процедуру аккредитации колледжей НУ «Казахский центр аккредитации». Так, например, *Мотивационно-ценностный показатель* в структуре диагностики исходного уровня подготовки преподавателей колледжей к применению МКТ в образовательном процессе оценивался с помощью анкетирования, включающего 30 утверждений с максимальной оценкой 60 баллов (47-60 баллов – максимальный уровень владения навыком, 31-46 – средний уровень, 20-30 – низкий уровень). Все методики были разработаны специалистами НУ «Казахский центр аккредитации» в соответствии с требованиями Государственного общеобязательного стандарта технического и профессионального образования Казахстана.

В результате констатирующего исследования были выявлены типичные затруднения преподавателей колледжей, которые они испытывают при реализации модульно-компетентностного подхода в обучении студентов колледжа (табл. 1).

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента показали, что действительно существует проблема, заключающаяся в недостаточной подготовленности преподавателей к реализации модульно-компетентностного подхода в образовательном процессе колледжей технического и профессионального образования в Казахстане.

Научные результаты и дискуссия (Scientific results and discussion). Полученные результаты послужили основанием для разработки и внедрения программы повышения квалификации, направленной на формирование у преподавателей необходимых профессиональных компетенций для эффективной реализации МКТ в образовательном процессе колледжа.

Таблица 1

**Сравнительный анализ затруднений преподавателей
в реализации модульно-компетентностной технологии**

Table 1

**A comparative analysis of the challenges faced by teachers
in implementing modular competence-based technology**

Показатели	Экспериментальная группа (затруднения, %)	Контрольная группа (затруднения, %)	Основные слабые стороны
Мотивационно-ценностный	32,3	33,2	Недостаточный опыт применения МКТ; потребность в дополнительной методической подготовке; неуверенность в реализации технологии
Когнитивный	55,0	53,3	Трудности в формулировании результатов обучения; проектировании модулей; разработке практико-ориентированных заданий; определении критериев и показателей оценивания; выборе методов практико-ориентированного обучения

Показатели	Экспериментальная группа (затруднения, %)	Контрольная группа (затруднения, %)	Основные слабые стороны
Рефлексивно-оценочный	25,0	25,0	Недостаточно развитые навыки рефлексии и самоанализа; затруднения в объективной оценке собственной деятельности; недостаточная готовность к корректировке педагогической практики

На формирующем этапе эксперимента была реализована программа повышения квалификации объемом 144 часа, включающая 4 модуля, направленных на соответствующие компетенции (табл. 2).

Таблица 2

**Структура программы повышения квалификации преподавателей колледжей
по внедрению модульно-компетентностной технологии**

Table 2

**Structure of the professional development program for college teachers
on the implementation of modular competence-based technology**

Модуль программы	Теоретические занятия, час.	Практические занятия, час.	Самостоятельная и рефлексивная деятельность, час.	Всего, час.
Модуль 1. Теоретические основы модульно-компетентностной технологии	18	12	6	36
Модуль 2. Проектирование образовательных модулей	12	22	8	42
Модуль 3. Компетентностно-ориентированные методы обучения	14	18	6	38
Модуль 4. Оценивание результатов обучения и профессиональная рефлексия	8	12	8	28
Итого	52	64	28	144

Модули были разработаны таким образом, чтобы они соответствовали логичной последовательности освоения целостной программы обучения от первоначального теоретического погружения в тематику модульно-компетентностного подхода и его взаимосвязи с другими подходами, связи с всеми компонентами системы образовательного процесса, связи с

педагогическими традициями и новациями, с учетом опоры на прежние знания и личный педагогический опыт. При этом обязательными были требования построения учебного процесса на основе таких принципов, как систематичность, последовательность, прочность знаний и умений, сознательность и активность, доступность материала, его научность, тесная связь теории с практикой и другие.

Модуль 1 «Теоретические основы модульно-компетентностной технологии» выполнял базовую функцию в структуре программы, поскольку был ориентирован на формирование когнитивного компонента готовности преподавателей и создание теоретической основы для последующего освоения практико-ориентированных модулей (табл. 2).

Большое значение первый модуль имел для успешного начала курсов, вхождения в учебный процесс. Здесь обязательно учитывались следующие важнейшие моменты:

- принятие мер, необходимых для понимания, осознания слушателями курсов актуальности предлагаемых курсов и разработанной экспериментальной программы, как необходимого перехода на новый уровень преподавания в ответ на вызовы современности, новые требования рынка;
- целенаправленное создание условий для появления устойчивой мотивации к учебному процессу, доброжелательная обстановка, систематическая поддержка обучающихся, оказание методической и другой необходимой помощи в процессе занятий;
- контроль за занимающимися, создание условий для успешной психологической, дидактической адаптации к занятиям на курсах повышения квалификации.

Освоение содержания данного модуля (табл. 3) осуществлялось посредством сочетания различных форм учебной деятельности.

Таблица 3

Тематический план модуля
«Теоретические основы модульно-компетентностной технологии»

Table 3

Thematic plan of the module
“Theoretical Foundations of Modular Competency-Based Technology”

Темы занятий	Теоретические занятия, час.	Практические занятия, час.	Самостоятельная работа, час.	Всего, час.
Современные тенденции развития технического и профессионального образования	2	1	1	4
Компетентностный подход как методологическая основа профессионального образования	3	2	1	6
Теория и принципы модульного обучения	3	2	1	6
Структура и содержание образовательного модуля	2	1	1	4
Проектирование результатов обучения в модульно-компетентностной технологии	3	2	1	6

Темы занятий	Теоретические занятия, час.	Практические занятия, час.	Самостоятельная работа, час.	Всего, час.
Профессиональные компетенции и механизмы их формирования	2	1	1	4
Анализ нормативных документов и профессиональных стандартов	3	3	–	6
Итого	18	12	6	36

Теоретическая подготовка была представлена проблемными и информационно-аналитическими лекциями, направленными на формирование целостного представления о МКТ и современных тенденциях развития профессионального образования. В ходе лекционных занятий рассматривались научные подходы к определению компетенций, результатов обучения, образовательных модулей и принципов их проектирования.

Практические занятия проводились в форме семинаров-дискуссий, анализа педагогических ситуаций, решения кейсовых заданий и работы с нормативными документами. Преподаватели анализировали содержание государственного общеобязательного стандарта ТиПО, профессиональных стандартов и квалификационных требований.

После завершения модуля проводилась промежуточная диагностика уровня сформированности когнитивного компонента готовности преподавателей к внедрению МКТ в форме компьютерного тестирования. Тест включал 40 заданий различного уровня сложности по темам модуля. Результаты контроля, приведенные в табл. 4, позволили определить степень усвоения преподавателями теоретических основ МКТ и выявить динамику развития когнитивного компонента готовности к её внедрению в образовательный процесс.

Таблица 4

**Уровень сформированности когнитивного критерия готовности преподавателей
экспериментальной группы после освоения модуля 1
«Теоретические основы модульно-компетентностной технологии»**

Table 4

**Level of development of the cognitive criterion of readiness of teachers
in the experimental group after completing Module 1
“Theoretical Foundations of Modular Competency-Based Technology”**

Уровень сформированности когнитивного критерия	Количество преподавателей	%
Высокий	22	36,7
Средний	29	48,3
Низкий	9	15,0
Всего	60	100,0

Анализ результатов промежуточного тестирования показал выраженную положительную динамику в усвоении преподавателями теоретических основ МКТ. Если на констатирующем этапе высокий уровень сформированности когнитивного критерия был зафиксирован лишь у 8,3% преподавателей экспериментальной группы, то после освоения первого модуля данный

показатель увеличился до 36,7%. Одновременно возросла доля преподавателей со средним уровнем сформированности когнитивного компонента готовности – с 36,7% до 48,3%. Наиболее существенные изменения произошли в группе преподавателей с низким уровнем сформированности когнитивного критерия. Полученные результаты констатировали наличие устойчивой положительной динамики в освоении теоретических основ МКТ. Участники экспериментальной группы продемонстрировали более выраженное понимание ключевых понятий, принципов и структурных компонентов модульного обучения по сравнению с исходным уровнем, зафиксированным на этапе первичной диагностики.

Реализация второго модуля «Проектирование образовательных модулей» программы подготовки преподавателей колледжей осуществлялась в рамках формирующего эксперимента как этап целенаправленного развития проектировочной компетентности педагогов. При реализации модуля использовались положения концепции И.Ф. Исаева (2004), рассматривающего профессионально-педагогическую деятельность как проявление педагогической культуры преподавателя, включающей ценностно-смысловой, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты. Это позволило интерпретировать проектировочную деятельность не только как технологический процесс, но и как проявление субъектной позиции педагога. План модуля 2 представлен в табл. 5.

Таблица 5

**Тематический план модуля 2
«Проектирование образовательных модулей»**

Table 5

Thematic plan for Module 2 “Designing Educational Modules”

Темы занятий	Теоретические занятия, час.	Практические занятия, час.	Самостоятельная работа, час.	Всего, час.
Алгоритм проектирования образовательного модуля	4	2	1	7
Формулирование результатов обучения и компетенций	2	6	2	10
Проектирование структуры и содержания модуля	2	4	1	7
Разработка критериев оценивания	2	4	1	7
Разработка паспорта образовательной программы	2	6	2	10
Учебно-методическое обеспечение и защита проекта	0	0	1	1
Итого	12	22	8	42

Реализация второго модуля осуществлялась в логике поэтапного освоения профессиональных действий и постепенного усложнения учебно-профессиональных задач, что опиралось на положения теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина (1965) и идеи Л.С. Выготского (2005) о ведущей роли обучения в развитии личности. После освоения второго модуля выявлена положительная динамика в снижении количества затруднений в экспериментальной группе, связанных с овладением педагогическими умениями

(табл. 6). Результаты промежуточной диагностики свидетельствуют о существенном сокращении доли преподавателей экспериментальной группы, испытывавших затруднения по всем исследуемым показателям.

Наиболее заметные изменения были зафиксированы по показателю «Определение структуры образовательного модуля» (табл. 6). Если на констатирующем этапе затруднения по данному показателю испытывали 50,0% преподавателей, то после освоения второго модуля их доля сократилась до 20,0%. Снижение составило 30,0 процентных пункта, что свидетельствует о сформированности у большинства участников исследования умений проектировать структуру образовательного модуля и устанавливать взаимосвязь между его основными компонентами.

Таблица 6

**Сравнительная динамика затруднений преподавателей экспериментальной группы
после освоения второго модуля**

Table 6

**Comparative dynamics of difficulties faced by teachers in the experimental group
after completing the second module**

Выявленные затруднения	До обучения, %	После освоения второго модуля, %	Снижение уровня затруднений, п.п.
Определение структуры образовательного модуля	50	20	30
Формулирование результатов обучения в компетентностном формате	53,3	21,7	31,6
Понимание принципов компетентностно-ориентированного оценивания	56,7	25	35
Определение критериев оценивания результатов обучения	60	26,7	33,3

Реализация модуля 3 «Компетентностно-ориентированные методы обучения» была направлена на формирование у преподавателей компетенции, связанной с применением активных, интерактивных и компетентностно-ориентированных технологий обучения, обеспечивающих развитие профессиональных умений у обучающихся. Целью заданий модуля являлось освоение преподавателями методов, форм организации обучения, ориентированных на активизацию познавательной деятельности обучающихся, повышение их самостоятельности, формирование умений обоснованного выбора образовательных технологий (табл. 7).

Содержание модуля включало активные методы обучения; технологии проектного обучения; кейс-технологии; проблемное обучение; организацию командной работы; а также использование цифровых образовательных технологий в учебном процессе.

Данные направления соотносятся с научными положениями казахстанских исследователей (Абилкасимова, Абдиракиш, 2016; Алтыбаева, Дидарбекова, Каркенова, 2025; Аскарлова, Турсынбаева, Чакибаева, 2021; Борибеков, 2016), раскрывающих сущность компетентностного подхода, практико-ориентированного обучения, модульно-компетентностного подхода, а также с трудами российских ученых, обосновывающих эффективность активных и интерактивных

технологий обучения в формировании профессиональных компетенций обучающихся (Вербицкий, 2006; Выготский, 2005; Беспалько, 1989; Кузьминская, 2014 и других).

Таблица 7

Тематический план модуля 3 «Компетентностно-ориентированные методы обучения»

Table 7

Thematic plan of Module 3 “Competence-based teaching methods”

Темы занятий	Теоретически е занятия, час	Практические занятия, час	Самостоятель ная работа, час	Всего, час	Форма обучения (вид занятия)
Активные методы обучения в образовательной практике	1	4	2	7	мини-лекция с элементами обсуждения + тренинг
Проектное обучение как технология формирования компетенций	1	4	2	7	проблемная лекция + тренинг / практикум
Кейс-технологии в обучении	1	3	2	6	лекция-разбор педагогических ситуаций + практикум
Проблемное обучение	1	3	2	6	лекция-дискуссия + мастер-класс
Командная работа в образовательном процессе	1	3	2	6	интерактивная лекция + тренинг
Цифровые образовательные технологии	1	2	2	5	обзорная лекция с демонстрацией + практическое занятие
Итоговое занятие модуля (защита мини-проектов, анализ результатов)	0	8	0	8	практикум
Итого	6	27	12	38	

Реализация модуля в практико-ориентированной логике обеспечила формирование у преподавателей целостного представления о современных методах обучения и их интеграции в образовательный процесс, а также способствовала развитию профессиональных умений их применения в условиях модульно-компетентностного подхода. В рамках экспериментального исследования и реализации разработанных курсов повышения квалификации преподавателей было проведено промежуточное анкетирование, направленное на выявление уровня сформированности умений выбора методов и форм организации практико-ориентированного обучения и их применения. Результаты изменения показателей представлены в табл. 8.

Таблица 8

**Динамика показателей по результатам освоения модуля
«Компетентностно-ориентированные методы обучения»**

Table 8

**Dynamics of indicators based on the results of mastering the module
“Competency-Based Teaching Methods”**

Критерий	До обучения, %	После освоения модуля, %	Улучшение уровня, п.п.
Выбор методов и форм организации практико-ориентированного обучения	56,7	81,4	24,7

По результатам промежуточного тестирования после освоения модуля «Компетентностно-ориентированные методы обучения» показатель «Выбор методов и форм организации практико-ориентированного обучения» увеличился до 81,4%. При этом следует отметить, что помимо умения выбирать адекватные ситуации и педагогическим задачам методы и формы обучения слушатели приобрели более широкий их набор. Осознание слушателями данного факта заметно повлияло на дидактическую мотивацию и активизировало желание обучающихся преподавателей скорее применить полученные навыки в своей работе, чтобы увидеть реальный новый положительный результат своих педагогических усилий.

В дальнейшем был реализован модуль 4 «Оценивание результатов обучения и профессиональная рефлексия» объемом 28 часов, ориентированный на формирование профессиональной компетенции: «Разрабатывать инструменты критериального оценивания, осуществлять мониторинг образовательных результатов, проводить самоанализ профессиональной деятельности, оценивать эффективность применяемых педагогических технологий и корректировать собственную педагогическую практику» (табл. 9).

Таблица 9

**Тематический план модуля 4 «Оценивание результатов обучения
и профессиональная рефлексия»**

Table 9

Thematic plan for Module 4 “Assessment of Learning Outcomes and Professional Reflection”

Темы занятий	Теоретические занятия, час	Практические занятия, час	Самостоятельная работа, час	Всего, час	Форма обучения (вид занятия)
Методы критериального оценивания	3	3	1	7	Лекция, практикум, анализ оценочных материалов
Разработка дескрипторов оценивания образовательных результатов	3	4	1	8	Лекция, мастер-класс, разработка дескрипторов
Самооценка и взаимооценка в образовательном процессе	2	3	2	7	Семинар-практикум, тренинг, рефлексивная работа

Темы занятий	Теоретические занятия, час	Практические занятия, час	Самостоятельная работа, час	Всего, час	Форма обучения (вид занятия)
Анализ эффективности образовательного процесса	2	2	2	6	Лекция-дискуссия, практикум, аналитическая работа
Итого	10	12	6	28	

В процессе обучения произошло заметное улучшение данного показателя. Большинство слушателей курсов повышения квалификации при освоении модуля № 4, вошли в группу, показавшую высокий уровень владения умением оценивать результаты обучения и осуществлять профессиональную рефлексию (табл. 10). Оказалось, что далеко не все преподаватели сначала умели анализировать свою педагогическую деятельность. Некоторые не могли выявить существенные недостатки в своей работе, а иные не умели качественно использовать свои наработанные навыки.

Таблица 10

Сравнительная динамика уровня сформированности рефлексивно-оценочного критерия преподавателей экспериментальной группы после освоения модуля 4 «Оценивание результатов обучения и профессиональная рефлексия»

Table 10

Comparative dynamics of the level of formation of the reflexive-evaluative criterion among teachers in the experimental group after completing Module 4 “Assessment of Learning Outcomes and Professional Reflection”

Уровень	До обучения, %	После освоения модуля 4, %	Динамика улучшения, п.п.
Высокий	23,3	56,7	+33,4
Средний	51,7	36,6	-15,1
Низкий	25,0	6,7	-18,3

Таким образом, результаты промежуточного мониторинга подтвердили эффективность модуля «Оценивание результатов обучения и профессиональная рефлексия» в формировании рефлексивно-оценочной готовности преподавателей к реализации модульно-компетентностной технологии в образовательном процессе колледжа.

Интеграция данных мотивационно-ценностного, когнитивного и рефлексивно-оценочного показателей дала возможность определить итоговый уровень готовности участников исследования к применению модульно-компетентностной технологии обучения студентов в колледжах Казахстана. Сводные результаты исследования представлены в табл. 11.

Итоговые данные свидетельствуют о ещё более выраженной положительной динамике исследуемых показателей в экспериментальной группе, где уровень готовности преподавателей к применению модульно-компетентностной технологии достиг высоких значений по всем параметрам.

Максимальные показатели зафиксированы по рефлексивно-оценочному показателю (94,2%), что отражает сформированность устойчивых механизмов профессиональной самооценки и рефлексии педагогической деятельности.

Таблица 11

**Итоговый уровень готовности преподавателей к применению МКТ
(ЭГ и КГ, итоговая диагностика)**

Table 11

**Table 11. Final level of teachers' readiness to use ICT
(experimental and control groups, final diagnostics)**

Показатель МКТ	ЭГ итоговый уровень, %	КГ итоговый уровень, %
Мотивационно-ценностный	92,5	28,3
Когнитивный	88,3	20,0
Рефлексивно-оценочный	94,2	36,7

Высокие значения мотивационно-ценностного (92,5%) и когнитивного (88,3%) показателей подтверждают комплексный характер сформированной готовности, включающей как внутреннюю мотивацию, так и глубокое понимание теоретико-методологических основ МКТ.

В контрольной группе выявлена низкая и умеренная динамика, что подтверждает отсутствие существенного влияния традиционного обучения на формирование профессиональной готовности преподавателей.

Анализ результатов констатирующего, формирующего и итогового этапов исследования показал, что реализация разработанной программы повышения квалификации обеспечила статистически и педагогически значимые изменения в структуре готовности преподавателей к применению МКТ. Зафиксированный рост показателей профессиональной готовности в экспериментальной группе, а также снижение профессиональных затруднений при отсутствии сопоставимой динамики в контрольной группе подтверждают достижение цели эксперимента и результативность разработанной технологии обучения преподавателей колледжей на курсах повышения квалификации по подготовке к внедрению модульно-компетентностной технологии в образовательный процесс.

Заключение (Conclusions). Таким образом, разработанная и экспериментально апробированная педагогическая технология обучения модульно-компетентностному подходу преподавателей колледжей Республики Казахстан на курсах повышения квалификации показала положительный результат. Выявление в констатирующем эксперименте затруднений у преподавателей колледжей в реализации модульно-компетентностного подхода подтвердило актуальность исследования. Наибольшие затруднения у педагогов обнаружены в реализации когнитивных показателей подготовленности: в формулировании результатов обучения, проектировании модулей, разработке заданий для обучающихся, определении критериев оценивания, выборе методов обучения.

Разработанная технология обучения преподавателей колледжей модульно-компетентностному подходу на курсах повышения квалификации последовательно включала овладение основами теории модульно-компетентностного подхода в обучении, проектирования образовательных модулей, подбора компетентностно-ориентированных методов обучения, освоение способов оценивания результатов обучения и профессионально-педагогической рефлексии. Поэтапное применение мини-лекций, проблемных лекций, интерактивных лекций, обзорных лекций, разборов педагогических ситуаций, семинаров-практикумов, тренингов, рефлексивной работы, дискуссий, анализа оценочных материалов, мастер-классов, разработка дескрипторов, ориентированных на избранные компетенции, позволило повысить уровень профессиональной подготовленности преподавателей. После завершения эксперимента уровень профессиональной подготовленности (мотивационно-ценностных, когнитивных и рефлексивно-оценочных умений) в экспериментальной группе оказался выше, чем в контрольной. Таким образом, разработанная технология курсов повышения квалификации обеспечивает

целенаправленную системную подготовку педагогических кадров для их дидактической адаптации в условиях быстрого развития и внедрения новых обучающих технологий.

Теоретическое значение представленной разработки заключается в развитии идеи овладения компетенциями на основе специализированных дидактических модулей. Практическая значимость исследования в новом подходе к обучению в области технического и профессионального образования в Республике Казахстан. Разработанную технологию и ее отдельные компоненты можно рекомендовать к внедрению в организациях, осуществляющих повышение квалификации преподавателей колледжей в разных регионах Казахстана.

Развитие исследований данной тематики может происходить по разным специальностям технического и профессионального образования. Кроме того, большие перспективы подобные работы могут иметь в системе высшего профессионального образования.

Список литературы

Абилкасымова Г., Абдиракиш К.Д. Особенности компетентностного подхода в профессиональном образовании // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 8. С. 11-13. URL: <https://expeducation.ru/article/view?id=10343&ysclid=mth2ya1zek203894116> (дата обращения 30.08.2026).

Абдыкалыкова А.Ж., Шермаханова Р.Ж. Путь прогрессивного развития и обновления колледжа // Молодой ученый. 2016. № 12.1 (116.1). С. 1-4.

Алдияров К.Т. Интеграция обучения информатике и общетехническим дисциплинам в системе технического и профессионального образования в Республике Казахстан. Дисс. ... д-ра пед. наук. М., 2013. 397 с.

Алтыбаева Ш.Б., Дидарбекова Н.А., Каркенова А.К. Системный подход к формированию компетенций педагогов в области педагогических измерений: опыт Казахстана // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия Педагогические науки. 2025. Т. 87. № 3. С. 320-330. DOI: 10.51889/2959-5762.2025.87.3.029.

Асадуллин Р.М. Системно-деятельностный подход к организации профессионального образования в педагогическом вузе // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2018. № 2 (35). С. 23-29. URL: <https://journals-altspu.ru/vestnik/article/view/1045/982> (дата обращения 30.08.2026).

Аскарова С., Турсынбаева К., Чакибаева А. Компетентностный подход в формировании межкультурно-коммуникативной компетентности в обучении иностранному языку // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Филологические науки. 2021. Т. 72. № 2. С. 588-593. DOI: 10.51889/2020-2.1728-7804.98.

Бектурова З.К., Вагапова Н.Н. Инновации в системе повышения квалификации педагогов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 8. С. 135-135.

Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. Москва: Педагогика. 1989. С. 52-78.

Борибеков К.К. Модульно-компетентностный подход к разработке образовательных программ технического и профессионального образования в Республике Казахстан // Инновационное развитие профессионального образования. 2016. № 3 (11). С. 10-12.

Вербицкий А.А. Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России. 2006. № 11. С. 39-46.

Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Издательство Смысл; Эксмо. 2005. 1136 с.

Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий»: доклад на соискание учёной степени доктора педагогических наук (по психологии) по совокупности работ. Москва. МГУ. 1965. 51 с.

Грибина Г.А., Дубровин Н.А., Жидков А.А., Гордеев К.С., Воронцов А.М. Компетентностный подход в развитии профессионального образования // Современные научные исследования и инновации. 2021. № 1. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2021/01/93801> (дата обращения 30.08.2026).

Драницына Е.Г. Оптимизация образовательного процесса посредством модульной технологии обучения // Среднее профессиональное образование. 2021. № 5. С. 37-41.

Жангужинова М., Абилкалмова К., Сабитова А. Анализ модульно-компетентностного подхода в проектировании образовательного процесса вузов Казахстана и Латвии // Вестник КазНПУ им. Абая. Педагогические науки. № 5. 2020. С.69-74. DOI: 10.51889/2020-2.1728-5496.12.

Ибатова А.К. Модульно-компетентностный подход к подготовке специалистов в условиях социального партнерства // Педагогикалык ғылым және практика. Педагогическая наука и практика. 2016. № 1 (11). С. 31-34.

Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям. 2-е изд. Москва: Академия. 2004. 206 с.

Исмаилова Р.Б., Туkenova К.Т., Жарылгасова Б.Д., Жигитбекова Б.Д. Формирование профессиональной компетентности будущих педагогов на основе практико-ориентированного обучения // Вестник КазНПУ им. Абая. Серия Педагогические науки. 2023. Т. 77. № 1. С. 109-119. DOI: 10.51889/1728-5496.2023.1.76.012.

Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание: избранные статьи. Ленинград: Изд-во ЛГУ. 1991. 384 с.

Каган М.С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа). М.: Политиздат. 1974. 328 с.

Камалеева А.Р. Применение модульно-компетентностного подхода при проектировании учебных модулей естественнонаучных и профессиональных дисциплин в организациях среднего профессионального образования // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 9. ч. 2. С. 289-294. URL: <https://applied-research.ru/article/view?id=10239> (дата обращения: 31.08.2026).

Кожанова С.К., Есболатова Г.М., Садыкова Д.О., Узбекова С.Э. Эффективные методы оценивания в интегрированном модульном обучении // Наука и здравоохранение. 2024. Т. 26. № 3. С. 203-209. DOI: 10.34689/SH.2024.26.3.023.

Козлова С.Л., Морозов П.М. Компетентностный подход в образовании // Образование и воспитание. 2023. № 2 (43). С. 49-51.

Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Л. 1967. 184 с.

Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. Ленинград: Изд-во ЛГУ. 1970. 114 с.

Кузьминская А.В. Формирование общих и профессиональных компетенций обучающихся в рамках модульно-компетентностного подхода в профессиональных образовательных организациях // Молодой ученый. 2014. № 16 (75). С. 349-351.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат. 1975. 303с.

Никулина Н.Н., Шевченко С.Н. Генезис идей системного подхода в трудах классиков европейской и российской педагогики (XVII-XIX в.в.) // АНИ: педагогика и психология. 2016. Т.5. №1(14) С.87-91.

Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. Москва. Просвещение. 1976. 160 с.

Boyatzis R. E. Competencies in the 21st century // Journal of Management Development. 2008. Vol. 27. №1. P. 5-12.

Brandt J.-O., Bürgener L., Barth M., Redman A. Becoming a competent teacher in education for sustainable development: Learning outcomes and processes in teacher education // International Journal of Sustainability in Higher Education. 2019. Vol. 20, №4. P. 630-653. DOI: 10.1108/IJSHE-10-2018-0183.

Bruner J.S. The Act of Discovery // Harvard Educational Review. 1961. Vol. 31. №1. P. 21-32.

References

Abilkasimova, G. and Abdirakish, K.D. (2016), "Specifics of the Competence-Based Approach in Vocational Education", *Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimentalnogo obrazovaniya*, 8, 11-13. URL: <https://expeducation.ru/article/view?id=10343&ysclid=m> Specifics of the Competence-Based Approach in Vocational Education th2ya1zek203894116 (Accessed 30 August 2026). (In Russian).

Abdykalykova, A.Zh. and Shermakhanova, R.Zh. (2016), "The path of the college's progressive development and renewal", *Molodoy uchenyy*, 12.1 (116.1), 1-4. (In Russian).

Aldiyarov, K.T. (2013), "Integration of Computer Science and General Technical Disciplines in the Technical and Vocational Education System of the Republic of Kazakhstan", Moscow, Russia.

Altybayeva, Sh.B., Didarbekova, N.A. and Karkenova, A.K. (2025), "A Systems Approach to Developing Educators' Competencies in Pedagogical Measurement: Kazakhstan's Experience", *Vestnik KazNPU imeni Abaya. Seriya Pedagogicheskiye nauki*, 87, 3, 320-330. DOI: 10.51889/2959-5762.2025.87.3.029. (In Kazakhstan).

- Asadullin, R.M. (2018), "A System-Activity Approach to Organizing Professional Education at a Pedagogical University", *Vestnik Altayskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2(35), 23-29. URL: <https://journals-altspu.ru/vestnik/article/view/1045/982> (Accessed 30 August 2026). (In Russian).
- Askarova, S., Tursynbayeva, K. and Chakibayeva, A. (2021), "The competence-based approach to developing intercultural communicative competence in foreign language teaching", *Vestnik KazNPU imeni Abaya. Seriya: Filologicheskiye nauki*, 72, 2, 588-593. DOI: 10.51889/2020-2.1728-7804.98. (In Kazakhstan).
- Bekturova, Z.K. and Vagapova, N.N. (2014), "Innovations in the System of Professional Development for Educators", *Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamentalnykh issledovaniy*, 8, 135. (In Russian).
- Bespalko, V.P. (1989), *Slagayemyye pedagogicheskoy tekhnologii* [Components of pedagogical technology], Pedagogika,
- Boribekov, K.K. (2016), "The Modular-Competence Approach to Developing Educational Programs for Technical and Vocational Education in the Republic of Kazakhstan", *Innovatsionnoye razvitiye professionalnogo obrazovaniya*, 3(11), 10-12. (In Russian).
- Verbitskiy, A.A. (2006), "Contextual Learning within the Competence-Based Approach", *Vyssheye obrazovaniye v Rossii*, 11, 39-46. (In Russian).
- Vygotskiy, L.S. (2005), *Psikhologiya razvitiya cheloveka* [Human Developmental Psychology], Smysl; Eksmo, Moscow, Russia.
- Galperin, P.Ya. (1965), "Formation of mental actions and concepts", *doklad na soiskaniye uchenoy stepeni doktora pedagogicheskikh nauk (po psikhologii) po sovokupnosti rabot*, MGU, Moscow, Russia.
- Gribina, G.A., Dubrovin, N.A., Zhidkov, A.A., Gordeyev, K.S. and Vorontsov, A.M. (2021), "Competence-based approach to the development of vocational education", *Sovremennyye nauchnyye issledovaniya i innovatsii*, 1, URL: <https://web.snauka.ru/issues/2021/01/93801> (Accessed 30 August 2026). (In Russian).
- Dranitsyna, Ye.G. (2021), "Optimization of the educational process through modular learning technology", *Sredneye professionalnoye obrazovaniye*, 5, 37-41. (In Russian).
- Zhanguzhinova, M., Abilkalamova, K. and Sabitova, A. (2020), "Analysis of the modular-competence approach in designing the educational process at universities in Kazakhstan and Latvia", *Vestnik KazNPU im. Abaya. Pedagogicheskiye nauki*, 5, 69-74. DOI: 10.51889/2020-2.1728-5496.12. (In Kazakhstan).
- Ibatova, A.K. (2016), "A Modular-Competence Approach to Specialist Training within the Framework of Social Partnership", *Pedagogikalıq ғылым және практика. Pedagogicheskaya nauka i praktika*, 1(11), 31-34. (In Kazakhstan).
- Isayev, I.F. (2004), *Professionalno-pedagogicheskaya kul'tura prepodavatelya* [The Professional-Pedagogical Culture of an Educator], Akademiya, Moscow, Russia.
- Ismailova, R.B., Tukenova, K.T., Zharylgasova, B.D. and Zhigitbekova, B.D. (2023), "Developing the Professional Competence of Future Educators Based on Practice-Oriented Learning", *Vestnik KazNPU imeni Abaya. Seriya Pedagogicheskiye nauki*, 77, 1, 109-119. DOI: 10.51889/1728-5496.2023.1.76.012. (In Kazakhstan).
- Kagan, M.S. (1991), *Sistemnyy podkhod i gumanitarnoye znaniye* [Systems Approach and the Humanities], LGU, Leningrad, Russia.
- Kagan, M.S. (1974), *Chelovecheskaya deyatelnost (opyt sistemnogo analiza)* [Human Activity (An Exercise in Systems Analysis)], Politizdat, Moscow, Russia.
- Kamaleyeva, A.R. (2016), "Application of the modular-competence approach in designing learning modules for natural science and professional disciplines in secondary vocational education institutions", *Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamentalnykh issledovaniy*, 9(2), 289-294. URL: <https://applied-research.ru/article/view?id=10239> (Accessed 30 August 2026). (In Russian).
- Kozhanova, S.K., Yesbolatova, G.M., Sadykova, D.O. and Uzbekova, S.E. (2024), "Effective Assessment Methods in Integrated Modular Learning", *Nauka i zdavookhraneniye*, 26(3), 203-209. DOI: 10.34689/SH.2024.26.3.023. (In Russian).
- Kozlova, S.L. and Morozov, P.M. (2023), "Competence-based approach in education" *Obrazovaniye i vospitaniye*, 2(43), 49-51. (In Russian).
- Kuzmina, N.V. (1967), *Ocherki psikhologii truda uchitelya* [Essays on the Psychology of Teacher Labor], Leningrad, Russia.

Kuzmina, N.V. (1970), *Metody issledovaniya pedagogicheskoy deyatelnosti* [Methods for researching pedagogical activity], Izd-vo LGU, Leningrad, Russia.

Kuzminskaya, A.V. (2014), “Developing General and Professional Competencies of Learners within the Framework of the Modular-Competency Approach in Vocational Educational Institutions”, *Molodoy uchenyy*, 16 (75), 349-351. (In Russian).

Leontiev, A.N. (1975), *Deyatelnost. Soznaniye. Lichnost*, [Activity. Consciousness. Personality], Politizdat, Moscow, Russia.

Nikulina N.N. and Shevchenko S.N. (2016), “The Genesis of Systems Approach Ideas in the Works of Classical European and Russian Educators (17th–19th Centuries)”, *ANI: pedagogika i psikhologiya*, 5, 1(14), 87-91. (In Russian).

Slastenin, V.A. (1976), *Formirovaniye lichnosti uchitelya sovetskoy shkoly v protsesse professionalnoy podgotovki* [The Formation of the Soviet School Teacher's Personality During Professional Training], Prosveshcheniye, Moscow, Russia.

Boyatzis, R.E. (2008), “Competencies in the 21st century”, *Journal of Management Development*, 27, 1, 5-12. (In USA).

Brandt, J.-O., Bürgener, L., Barth, M. and Redman, A. (2019), “Becoming a competent teacher in education for sustainable development: Learning outcomes and processes in teacher education”, *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 20, 4, 630-653. DOI: 10.1108/IJSHE-10-2018-0183. (In UK).

Bruner, J.S. (1961), “The Act of Discovery”, *Harvard Educational Review*, 31, 1, 21-32. (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.

Данные авторов:

Сыздыков Ерке Калиакбарович, руководитель отдела рейтинга и аккредитации, Казахский университет технологии и бизнеса имени К. Кулажанова, Астана, Республика Казахстан.

Собянин Федор Иванович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики физической культуры, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

About the authors:

Erke K. Syzdykov, Head of the Rating and Accreditation Department at JSC, K. Kulazhynov Kazakh University of Technology and Business, Astana, Republic of Kazakhstan.

Fedor I. Sobyenin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Theory and Methodology of Physical Culture, Belgorod State National Research University.



УДК 377.5

DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-3-0-8

¹⁾ Гордиенко В.В.,

²⁾ Анохина С.В.* 

Социально-экологические ценности: специфика структуры и содержания для студентов среднего профессионального образования в сфере аграрного производства

¹⁾ Борисовский агромеханический техникум
ул. Коминтерна 16 «а», Белгородская обл., п. Борисовка, 309340, Россия

²⁾ Белгородский государственный национальный
исследовательский университет
ул. Студенческая, 14, Белгород, 308007, Россия
Anohina_s@bsuedu.ru*

*Статья поступила 01 августа 2026; принята 15 сентября 2026;
опубликована 30 сентября 2026*

Аннотация. *Введение.* Как компонент ценностной сферы личности человека социально-экологические ценности (СЭЦ) являются предметом изучения не только педагогов, но и философов, социологов, психологов, экологов и исследуется на разных уровнях системы образования (дошкольном, школьном, профессиональном, дополнительного образования). Несмотря на это, вопрос структуры и содержания СЭЦ у студентов среднего профессионального образования (СПО) требует большего раскрытия и уточнения. *Цель исследования* – выявить структуру и содержание социально-экологических ценностей студентов в системе среднего профессионального образования. *Материалы и методы.* Для выявления структуры и содержания социально-экологических ценностей студентов среднего профессионального образования были использованы методы теоретического анализа и синтеза научной литературы, контент-анализ, методы сравнения, обобщения. *Результаты.* Рассмотрены понятия: ценности с позиции философского, общенаучного, конкретно-научного уровней методологии, социально-экологические ценности с точки зрения социально-экологического подхода; выделены структурные компоненты СЭЦ для студентов среднего профессионального образования аграрной сферы: когнитивный, эмоциональный, деятельностный и дана их содержательная характеристика. *Заключение.* Представленные структура и содержание СЭЦ у студентов СПО позволят будущим специалистам в сфере аграрного производства сформировать ту систему ценностей, которая будет направлена на достижение гармоничного отношения к окружающей среде, проявляющегося в результатах профессиональной деятельности.

Ключевые слова: ценности; социально-экологические ценности; студенты; среднее профессиональное образование

Информация для цитирования: Гордиенко В.В., Анохина С.В. Социально-экологические ценности: специфика структуры и содержания для студентов среднего профессионального образования в сфере аграрного производства // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2026. Т.12. №3. С. 105-118. DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-3-0-8.

Благодарности. Статья посвящается 150-летию Белгородского национального исследовательского университета и его многолетней традиции научного исследования психолого-педагогических механизмов становления личности, передовых образовательных практик, интеграции науки, образования и воспитания.

¹⁾ V.V. Gordienko,

²⁾ S.V. Anokhina* 

Socio-environmental values: specific features of their structure and content among secondary vocational education students in the field of agricultural production

¹⁾ Borisov Agromechanical Technical School,
16a Komintern St., Borisovka Settlement,
Borisovsky Municipal District, Belgorod region, 309340, Russia

²⁾ Belgorod State National Research University,
14 Studencheskaya St., Belgorod, 308007, Russia
Anokhina_s@bsuedu.ru*

*Received on August 01, 2026; accepted on September 15, 2026;
published on September 30, 2026*

Abstract. *Introduction.* As an integral component of an individual's value system, socio-environmental values (SEVs) have been studied not only in education but also in philosophy, sociology, psychology, and environmental studies. Their formation has been examined across various levels of education, including preschool, general, vocational, and supplementary education. Nevertheless, the structure and content of socio-environmental values among students in secondary vocational education remain insufficiently conceptualized and require further clarification. The aim of this study was to identify and substantiate the structure and content of socio-environmental values among students in the secondary vocational education system. *Materials and Methods.* The study employed theoretical analysis and synthesis of scholarly literature, content analysis, comparison, generalization, and modeling to determine the structure and content of socio-environmental values among secondary vocational education students. *Results.* The concepts of values, social values, environmental values, and socio-environmental values were examined at the philosophical, general scientific, and specific scientific levels of methodology. The study identified three structural components of socio-environmental values that are relevant to students of secondary vocational education: cognitive, emotional and activity-based. The study also specified the substantive characteristics of each component. *Conclusion.* The proposed structure and content of socio-environmental values provide a conceptual framework for fostering a value system among future professionals in the agricultural sector that promotes a harmonious and responsible relationship with the environment and is reflected in their future professional practice.

Keywords: values; socio-environmental values; students; secondary vocational education

Information for citation: Gordienko, V.V. and Anokhina, S.V. (2026), "Socio-environmental values: specific features of their structure and content among secondary vocational education students in the field of agricultural production", *Research Result*.

Pedagogy and Psychology of Education, 12 (3), 105-118, DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-3-0-8.

Acknowledgments. This article is dedicated to the 150th anniversary of Belgorod National Research University and its long-standing tradition of researching the psychological and pedagogical mechanisms of personality development, advanced educational practices, and the integration of science, education, and upbringing.

Введение (Introduction). В условиях реализации «Доктрины продовольственной безопасности Российской Федерации»¹ и масштабных программ импортозамещения² перед сельским хозяйством стоит серьезная задача по перестройке всей системы. С одной стороны, стране нужно гораздо больше своего продовольствия; с другой – повышаются требования к экологичности производства, к чистоте продукции и пр. В этой связи формирование устойчивых стратегий взаимодействия «природа-человек-общество» является одним из решений проблем углубляющегося мирового экологического кризиса. Помимо этого, современному агропромышленному комплексу требуется специалист нового типа, который обладает не только узкими производственными навыками, но и сформированными социально-экологическими ценностями (СЭЦ). Именно ценности такого типа, по нашему мнению, являются идеалами, нормами, ориентирами, и в итоге определяют ответственное отношение и поведение человека, специалиста в какой-либо профессиональной области, в окружающей среде.

Если говорить о том, что подготовка специалистов сферы агропромышленного комплекса (АПК) осуществляется, в том числе, в среднем профессиональном образовании, отметим, что для выпускника такого рода колледжа или техникума это является критически важным, так как от его ежедневных операционных решений в дальнейшем будет зависеть прямое преобразование биосистем, экологический эффект его профессиональной деятельности.

Анализ научной литературы в области философии (Тугаринов, 1966; Виндельбанд, 1995; Дымина, 1999; Парсонс, 2000; Яцевич, Панова, Тарасова, 2025), социологии (Ерасов, 2000; Выжлецов, 2006; Салистая, 2017; Здравомыслов, Сосунова, Мамонова, 2020), педагогики (Чижакова, 1999; Астахова, 2001; Николина, 2000; Винокурова, Ногтева, 2011; Шилова, 2016; Ниязова, 2025), экологии (Гагарин, 2005; Харисова, Макеева, Казакова, Тарханова, 2021) выявил, что проблема ценностей изучается довольно обширно в научном поле как в настоящее время так и изучалась в прошлом. Помимо этого, есть ряд многочисленных исследований, посвященных социально-экологическому образованию (СЭО) (Niyazova, Khuziakhmetov, Shaimardanov, 2021; Bakulina, Nikiforov, Minakov, Burangulov, 2022; Kamerilova, Kartavykh, Ageeva, 2024 и др.). В частности, вопросам теоретико-методологического основания СЭО в высшей школе, а именно, непрерывного социально-экологического образования в интересах устойчивого развития общества посвящены исследования А.А. Ниязовой, А.Н. (Ниязова, Хузиахметов, 2021); изучения психологических детерминант экологического поведения будущих специалистов (Чернякевич, 2024); рассмотрения экологической безопасности в экологическом сознании студентов в труде С.М. Мальцевой, Е.С. Балашовой, Н.В. Быстровой, Д.А. Строганова (Мальцева, Балашова, Быстрова, Строганова, 2021) и др. В обозначенных работах описывается не только концептуальная рамка СЭО, но и анализируется влияние макросреды на ценности молодежи.

Имеющиеся в открытом доступе источники, научная литература и ее анализ, позволяют по проблемно-тематическому принципу выявить еще блоки исследований, которые имеют непосредственное отношение к нашей работе. Это, во-первых, труды авторов, описывающие

¹ Указ Президента Российской Федерации от 21.01.2020 г. № 20 «Об утверждении Доктрины продовольственной безопасности Российской Федерации». Сайт «Президент России». 2026. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45106?ysclid=mudzeeiwp917780905> (дата обращения: 13.04.26).

² Импортозамещение в России: итоги и перспективы 2026

практико-ориентированные модели, технологии и условия реализации СЭО: Г. Kamerilova, М. Kartavykh, Е. Ageeva [et al.] (2024), А.И. Храмова, А.С. Парсанов, И.В. Красина (2025), где приоритет отдается активным проектным, игровым методам обучения, учитывается деятельностный компонент формирования СЭЦ у студентов. Во-вторых, это исследования, направленные на эмпирическую диагностику состояния экологического сознания и ценностей современной молодежи в трудах авторов Y.V. Bakulina, A.Y. Nikiforov, P.A. Minakov, E.R. Burangulov (2022); Н.Б. Мануйлова, Е.Ю. Мурманцева (2023) и др. В-третьих, выделим исследования, которые направлены на учет СЭО в подготовке студентов вузов (Газиева, 2024; Мануйлова, Мурманцева, 2023); в воспитательной работе со студентами (Сахарчук, Баграмян, Киселева, Сахарчук, 2022); по работе с будущими педагогами (Мальцева, Балашова, Быстрова, Строганов, 2021; Харисова, Макеева, Казакова, Тарханова, 2021; Ниязова, Хузиахметов, 2021), архитекторами (Чернякевич, 2024).

Таким образом, проведенный анализ массива публикаций открытого доступа в исследуемом нами контексте позволил зафиксировать практическое отсутствие исследований на стыке сразу нескольких предметных полей: теории ценностей, общей теории социально-экологического образования и специфики подготовки кадров для агропромышленного комплекса именно в системе среднего профессионального образования.

Цель статьи – провести теоретический анализ и выявить содержание и структурные компоненты социально-экологических ценностей у студентов в системе среднего профессионального образования аграрного производства.

Методология и методы исследования (Methodology and Methods). Исходя из цели исследования были использованы методы: теоретический анализ и синтез научной литературы (философской, социологической, психологической, педагогической) по вопросам аксиологии, экологии, педагогики; контент-анализ научных изданий – который позволил уточнить, раскрыть, обосновать новое содержание структуры СЭЦ; методы сравнения, сопоставления, моделирования – применялись для выявления особенностей и специфики структурного содержания феномена социально-экологических ценностей.

Поиск структурной рамки для нашего исследования опирался на концепцию профессионально-педагогической культуры И.Ф. Исаева (2002), где ценность выступает системообразующим элементом личности. Дополненная психологическим пониманием ценностей как жизненных ориентиров, эта база позволила выделить три базовых компонента структуры СЭЦ: когнитивный: определяет объем и качество представлений личности об экологии; эмоциональный: фиксирует характер переживаний и отношений к природе и труду; деятельностный: отвечает за практическое воплощение установок в профессиональном поведении.

Под социально-экологическими ценностями обучающихся образовательных организаций аграрного направления мы понимаем систему внутренних регуляторов, которая проявляется в готовности выстраивать профессиональную деятельность таким образом, чтобы экономический результат не достигался ценой разрушения среды обитания.

Теоретическая основа (The theoretical basis). В рамках философии ценности рассматривают с точки зрения натуралистического и антинатуралистического подходов. Так И. Кант, В. Виндельбанд интерпретировали ценности как «идеальные сущности», как «норма и цель», которые лежат в основе деятельности (1995). Представители натуралистического подхода, в частности Т. Парсонс (2000), «ценности» определяли как все то, что удовлетворяет потребности, интересы человека, способствуют его развитию и формированию, и выступают ориентирами, мотивами, основами и регуляторами поведения и деятельности, как отдельного индивида, так и общества в целом». Советский философ и социолог В.П. Тугаринов (1966), понимал под ценностями «...суть явления (или стороны, свойства явления) природы и общества, которые полезны, нужны людям исторически определенного общества или класса в качестве

действительности, цели или идеала». В настоящее время философы понимают под ценностями отношение субъекта (человек, общество) к объектам (природа и др.), обладающие ценностью для человека (Дымина, 1999).

В психологии понятие «ценности» рассматривались неразрывно в связи с человеком и влияние их на деятельность последнего (М. Рокич (1973), Ш. Шварц (1994), В. Билски и др.). В частности, А.Д. Леонтьев (2000), В.Н. Мясищев (1982) рассматривают возникновение ценности на основе практической деятельности и опыта человека. Исследователи В.А. Ядов и А.Г. Здравомыслов (1967) утверждают, что зрелость человека характеризуется наличием устоявшейся системы ценностей. Они являются регуляторами поведения и проявляются во всесторонней деятельности.

Поддерживая психологические основы возникновения ценностей ученые-педагоги В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Г.И. Чижакова в своих трудах о ценностях рассматривали их как нормы, идеалы, образцы, регламентирующие деятельность, в том числе и педагогическую (Исаев, 2008; Чижакова, 2014).

Согласимся с А.В. Гагариным, который обобщая ряд концепций определил ценности как значимость, нормативность, полезность, необходимость, целесообразность, выполняющие в жизни человека познавательную, социально-поведенческую и духовно-нравственную роль (Гагарин, 2005: 68).

Для логики изучения вопроса о структуре и содержании социально-экологических ценностях рассмотрим это понятие с точки зрения социально-экологического подхода (Р. Парк, Э. Бэрджесс, Р. Маккензи О.Н. Ясницкий, В.А. Ядов). Этот подход предполагает изучение явлений и действительности в системе «общество-человек-природа», выделение и объяснение новых категорий, понятий, определений таких как социально-экологическое образование, социально-экологические ценности и др. (Ниязова, 2020). Характеристика содержания понятия СЭЦ приведена ниже в табл. 1.

Таблица 1

Характеристика социально-экологических ценностей с различных авторских позиций

Table 1

Characteristics of socio-environmental values from various authors' perspectives

Авторы	Социально-экологические ценности
Николина В.В. (1997)	- общечеловеческие (идеалы, нормы, жизнь, человек, природа и гармония с ней, Родина, патриотизм, деятельность, экология и т.д.); - общественные (освоение и охрана природных ресурсов, рациональное природопользование др.); - личностные экологические ценности (присваиваются и формируются на основе полученной информации и способов деятельности).
Маловидченко Т.А. (1999)	- эконравственные ценности (Отечество как ценность); - экогуманистические ценности (человек как ценность); - экоэстетические (красота окружающей среды); - экологическая деятельность.
Винокурова Н.В. (2000)	- человек как часть природы, мир, польза как мера природы и т.д.
Гагарин А.В. (2005)	- общечеловеческие эколого-ориентированные ценности (жизнь, природа и гармония в ней, сохранение природы для будущих поколений); - социоприродные эколого-ориентированные ценности (природа как ценность, человек как ценность, эстетическая ценность природы, деятельность как ценность);

Авторы	Социально-экологические ценности
	- личностные эколого-ориентированные ценности (любовь к природе, готовность понимать окружающий природный мир, доброта, сострадание, милосердие, взаимоподдержка; активная жизнедеятельность, познание окружающего природного мира и себя как его неотъемлемой части, материальное благополучие в гармонии с природой; духовное и физическое единство с природой; хорошее здоровье человека).
Полуянов В.П. (2009)	природа, труд, человек, техника.
Ногтева Е.Ю. (2011)	ценности потребления; ценности сохранения; ценности восстановления.
Шилова В.С. (2016)	природа как ценность: - для удовлетворения человеческих потребностей (физических, психологических, эстетических, этнических и др.); - для социально-экономических потребностей (ресурсы); - для удовлетворения процессов обучения и воспитания.
Гареева И.А., Власова-Сайкова В.В. (2019)	социальное содержание жизни человека (физическое, социальное, психологическое здоровье в зависимости от экологических условий).
Сосунова И.А., Мамонова О.Н. (2020)	экологическая безопасность населения (взаимосвязей экологических факторов и состояния здоровья населения).
Мельник Н.Б., Пургина Е.И. (2021)	- ценность живого (восприятие живого как ценного); - ценность природы вообще (восприятие природы эстетической, сакральной, санитарно-гигиенической, познавательной ценности); - ценность человека относительно природы (позиция человека в мире); - ценность деятельности природопользования; - ценность здоровья.
Сабрекова М.С. (2022)	- гармоничное развитие взаимодействия природы, человека и экономики
Толмачева В.В., Зайдуллина Ю.М. (2024)	- система выстроенных ориентиров экологически целесообразной деятельности человека на основе баланса экологических и общественных интересов и потребностей.

Как видим из табл. 1, в структуру феномена «социально-экологические ценности» ученые включают компоненты социального и экологического характера: ландшафтная привлекательность, чистые вода и воздух, богатство животного и растительного мира; жизнь человека, природа и гармония с ней, труд, охрана природных ресурсов, рациональное природопользование; ценности потребления, ценности сохранения, ценности восстановления; природа, техника, человек, общество; природа как функциональная ценность: биологическая, психологическая, эстетическая, экономическая, трудовая, этническая; экологическая безопасность и здоровье населения и другое. Такое многообразие структуры говорит об интегративности этой категории.

Современные исследователи приходят к выводу, что взаимоотношения в системе «природа-общество-человек» становятся все более обостренными (Ниязова, Гибадуллина, 2025, Батуев, 2024). Для восстановления естественных связей человека, природы и общества основополагающим является то, какие ценности будут сформированы у будущего поколения.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Проблематика социально-экологических ценностей затрагивается в исследованиях А.А. Ниязовой (Ниязова, 2025), В.В. Толмачевой, Ю.М. Зайдуллиной (2024), Ф.И. Романова (2023), Е.В. Пенькова (2023), которые рассматривают формирование СЭЦ у будущих педагогов, студентов технических вузов, старших школьников. Исследования в системе среднего профессионального образования тоже есть. Так, в работах М.А. Забориной затрагиваются аспекты экологического воспитания обучающихся учреждений среднего профессионального образования (СПО); проблемы формирования экологической культуры, экологических знаний в системе СПО отражены в работах Н.А. Богачевой, И.С. Илясовой. Анализ работ показывает, что вопросы, касающиеся уточнения структуры и содержания социально-экологических ценностей у студентов среднего профессионального образования (аграрного направления), пока недостаточно изучены.

Проблема формирования социально-экологических ценностей в процессе подготовки специалистов среднего звена аграрного направления представляется весьма актуальной, т.к. деятельность многих из них сопряжена с экологическими проблемами. Экологический кризис, антигуманное ведение хозяйства, хищническое отношение к земле, производство генетически модифицированных продуктов и многое другое – вот круг проблем, решение которых зависит от того, какие ценности будут усвоены будущими специалистами. Существует объективная необходимость развития системы ценностей молодого поколения и степень их участия в поиске решений проблем, связанных с сохранением окружающей среды в их профессиональной деятельности (Анохина, 2025).

Опираясь на исследования И.Ф. Исаева о формировании профессионально-педагогической культуры преподавателя, в частности, на выделение ценностного компонента и его структуры, а также, придерживаясь мнения психологов, которые определяют ценности как цели человека, направляющие его поведение, являются ориентиром, идеалом, руководящим принципом в жизни и профессиональной деятельности, выделим структурные компоненты (СЭЦ) студентов среднего профессионального образования:

- когнитивный, есть компонент, определяющий знание и понимание личностью сущности и значения СЭЦ;
- эмоциональный – выражающийся в положительном отношении к окружающей среде (природной и социальной);
- деятельностный компонент характеризует цели, качества и средства личности, способствующие осуществлению профессиональной экологоориентированной созидательной деятельности.

Таким образом, мы можем определить покомпонентный состав СЭЦ и представить их содержание (табл. 2).

Таблица 2

Содержание структурных компонентов социально-экологических ценностей

Table 2

Content of the structural components of socio-environmental values

Компонент	Содержание компонента
когнитивный	<i>ценности-знания:</i> знания о природе, окружающей природной и социальной среде; понимание сущности природы как ценности, понимание социально-экологических проблем мирового, государственного, национального, регионального, уровней; знание о способах природоохранной, природосозидательной деятельности.

Компонент	Содержание компонента
эмоциональный	<i>ценности-отношения</i> : чувство любви и уважения к природе, к окружающей среде, труду (творческий, профессиональный), к другому человеку, обществу.
деятельностный	<i>ценности-цели</i> : значение и смысл профессиональной деятельности с учетом ее экологичности; нормативное (рациональное использование природных ресурсов, охрана и возобновление); <i>ценности-качества</i> : качества личности будущего профессионала в сфере сельского хозяйства (способность и готовность проектировать свою профессиональную деятельность и предвидеть ее последствия в окружающей природной среде; содействовать сохранению окружающей среды, ресурсосбережению; эффективно действовать в чрезвычайных ситуациях); <i>ценности-средства</i> : способы осуществления профессиональной экологоориентированной созидательной деятельности.

Рассмотрим подробнее выделенные структурные компоненты СЭЦ. Первым компонентом является – *когнитивный*. В переводе с латинского языка «cognition» означает – познание, изучение, осознание, т.е. способность к умственному познанию, переработке внешней информации (Ожегов, 1983). С.В. Луговкина отмечает, «что знание возникает, функционирует, совершенствуется в процессе активной деятельности, и не является результатом пассивного созерцания действительности» (Луговкина, 2009). Мы придерживаемся и точки зрения автора о компонентах экологических знаний, среди которых выделяются: познавательный (теория, понятия, факты, деятельностный (знания о способах деятельности в природной среде), аксиологический (знания о ценности природы и правилах взаимодействия с окружающей средой) (Луговкина, 2009). Понимание обучающимися социально-экологических проблем разного уровня: от изменения климата и сокращения видового разнообразия до изменения почвенного состава, загрязнения рек региона важно для нахождения новых креативных решений для формирования устойчивого развития, модели гармоничного взаимодействия «человек-природа-общество. Знания о природоохранной и природосозидательной деятельности являются основой деятельности, направленной на сохранение, восстановление и приумножение природных ресурсов и систем.

Эмоциональный компонент представлен ценностями-отношениями (чувство любви и уважения к природе, к окружающей среде, труду (творческий, профессиональный), к другому человеку, обществу). В психологическом словаре «эмоции рассматриваются как психическое отражение в форме переживания значимости, жизненного смысла явлений и ситуаций, действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления деятельности» (Мещеряков, Зинченко, 2009). В.М. Полонский говорит о том, что эмоции с положительным или отрицательным знаком регулируют деятельность и поведение человека (Полонский, 2017). Б.И. Додонов также соотносит влияние эмоций на поведение организма в окружающей действительности (Додонов, 1978). В зависимости от состояния эмоции делятся на собственно эмоции, чувства и аффекты. Нам, в данном контексте исследования, важны чувства (любви и уважение). «Любовь» является стеническим чувством и характеризуется положительным влиянием на деятельность человека (Полонский, 2017). «Уважение», в нашем случае уважение к природе как ценности, труду, другому человеку, обществу – это способность человека принимать уникальность каждого из этих объектов действительности. Важной характеристикой являются эмоции, чувства возникающие в процессе взаимодействия с природой, другими людьми. Труд

является одной из базовых ценностей в системе российского образования³. Профессиональный труд, в частности, в сфере аграрного производства, основу которого будут составлять социально-экологические ценности, не станет разрушающим.

Деятельностный компонент СЭЦ мы рассматриваем как: ценности-цели, ценности-качества, ценности-средства. Ценности-цели – ценности, которые раскрывают значение и смысл профессиональной деятельности с учетом ее экологичности; нормативное (рациональное) использование природных ресурсов, охрана и возобновление включает такие принципы как: охрана, воспроизводство и рациональное использование природных ресурсов, ответственность за нарушение законодательства в области охраны окружающей среды; организация и развитие системы экологического образования, воспитание и формирование экологической культуры и др., закрепленные на законодательном уровне⁴; ценности-качества – ценности, которые раскрывают значение и смысл качеств личности будущего профессионала в сфере сельского хозяйства: индивидуальных, личностных, профессиональных, которые проявляются в способностях проектировать свою профессиональную деятельность и предвидеть ее последствия; ценности-средства – ценности, которые раскрывают способы и средства осуществления профессиональной экологоориентированной созидательной деятельности.

Закключение (Conclusions). Тема формирования социально-экологических ценностей неплохо изучена в современном научном поле на примере школьников или студентов-педагогов. Однако те, кто учится в аграрных колледжах и техникумах практически не охвачены этим процессом, хотя от их решений напрямую зависит состояние почвенного покрова, чистота воды и здоровье животных и пр.

Проведенное исследование позволило выявить и обосновать трехкомпонентную структуру СЭЦ будущих специалистов АПК: это когнитивный компонент, то есть прикладные знания о том, как работает конкретная почва в его районе, почему нельзя лить лишнюю химию и к чему приведет неправильный севооборот через несколько лет; эмоциональный компонент, то есть уважение к своему труду и земле, любовь к природе и т.д.; деятельностный компонент, то есть владение современными технологиями земледелия, способность прогнозировать последствия своей работы, готовность использовать ресурсосберегающие технологии и ставить долгосрочные цели сохранения природы.

Таким образом, цель нашего теоретического исследования решена. Перспективой исследования является проверка выявленных компонентов на реальных группах студентов во время их стажировок на производстве.

Список литературы

Анохина С.В. Формирование социально-экологических ценностей студентов в системе среднего профессионального образования. Научно-квалификационная работа. 2025. Белгород. 155 с.

Асташова Н.А. Скрыбина Д.Ю. Классификация духовных ценностей: аксиологический подход // Вестник педагогического опыта. 2023. № 1. С. 12-18.

Асташова Н.А. Типологизация ценностей как инструмент аксиологического моделирования // Формирование ценностных ориентаций личности в теории и истории отечественной и зарубежной педагогики (конец XX - начало XXI вв.): сб. науч. трудов. М.: ИТИП РАО. 2005. С. 90-98.

Большой психологический словарь. под редакцией Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. 2009. Москва, Санкт-Петербург. Изд-ва: АСТ, Прайм-Еврознак. 811с.

³ Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/?ysclid=muczfplmbk701313487>.

⁴ Федеральный закон от 10.01.2002 N 7-ФЗ (ред. от 04.08.2026) «Об охране окружающей среды» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2026) https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34823.

Винокурова Н.Ф. Теория и методика изучения глобальных экологических проблем на основе геоэкологического подхода в курсе школьной географии: диссертация ... доктора педагогических наук. Москва. 2000. 406 с.

Выжлецов Г.П. Ценностно-ориентационная функция формирования личности в современной системе образования // Гражданское образование педагогический, социальный и культурный феномен: Монография. СПб.: Изд-во «Союз», 2006. 167 с. С. 22-39.

Выявление ценностно-смысловых ориентиров профессиональной педагогической деятельности с позиции социально-профессиональной общности современного учительства / И.Г. Харисова, Т.В. Макеева, Е.И. Казакова, И.Ю. Тарханова // Science for Education Today. 2021. Т. 11. № 5. С. 7-26. DOI: 10.15293/2658-6762.2105.01.

Гагарин А.В. Природоориентированная деятельность учащихся как ведущее условие формирования экологического сознания: Монография (издание второе, доработанное и дополненное). М: Изд-во РУДН. 2005. 196 с.

Газиева И.А. Социальная среда как фактор изменения ценностей студенческой молодёжи // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 2. С. 54-72. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-2-54-72.

Гареева И.А., Власова-Сайкова, В.В. Социально-экологические ценности в представлениях молодежи Хабаровского края // Власть и управление на Востоке России. 2019. № 1 (86). С.163-171. DOI 10.22394/1818-4049-2019-86-1-163-171.

Додонов Б.И. Эмоция как ценность. М., Политиздат. 1978. 272 с.

Ерасов Б.С. Социальная культурология: Учебник для студентов высших учебных заведений. Издание третье, 64 доп. и перераб. М.: Аспект Пресс. 2000. 591 с.

Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. М.: Издательский центр «Академия». 2002. 208 с.

Луговкина С.В. Формирование экологических знаний средствами дидактических ролевых игр в курсе биологии 6 класса: диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва. 2009. 148 с.

Маловидченко, Т.А. Формирование экологической воспитанности старших подростков в школе: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. 1999. 172 с.

Мануйлова Н.Б., Мурманцева Е.Ю. Исследование сформированности экологического императива у студентов высших учебных заведений // Перспективы науки и образования. 2023. № 1(61). С. 40-55. DOI: 10.32744/pse.2023.1.3.

Мельник Н.Б., Пургина Е.И. Экологические ценности как основа экологического образования для устойчивого развития // Педагогика. Серия: Гуманитарные науки №9 сентябрь. 2021. С. 74-78. DOI 10.37882/2223-2982.2021.09.17.

Николина В.В. Воспитание у школьников экологических ценностей // Экологическое образование и воспитание в Нижегородской области. Н. Новгород: Нижегородский гос. пед. ун-т. 1997. 109 с.

Ниязова А.А. Социально-экологический подход в профессиональной подготовке будущего педагога // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2020. № 06 (июнь). С. 70-82. URL: <http://e-koncept.ru/2020/201046.htm>. DOI: 10.24411/2304-120X-2020-11046. (Дата обращения 28.08.2026).

Ниязова А.А., Хузиахметов А.Н. Непрерывное социально-экологическое образование будущего учителя в интересах устойчивого развития общества // Перспективы науки и образования. 2021. № 4(52). С. 147-159. DOI: 10.32744/pse.2021.4.10.

Ногтева Е.Ю. Аксиологические основы развития экологической культуры учащихся в процессе обучения: дисс. ... к. пед. наук, 2011. 184 с.

Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. Проф. Н.Ю. Шведовой. М.: Рус. яз. 1983.

Пеньков В.Е. Уровень сформированности социально-экологических ценностей старшеклассников // Современные стратегии и цифровые трансформации устойчивого развития общества, образования и науки: Сборник материалов X Международной научно-практической конференции, Москва, 26 июня 2023 года. Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство АЛЕФ». 2023. С. 25-31.

Позднякова А.И., Добротворская С.Г. Развитие на интегративной основе экологической культуры студентов в процессе изучения естественнонаучных дисциплин // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2023. № 2. С. 36-51. DOI: 10.35231/18186653_2023_2_36.

Полонский В.М. Большой тематический словарь по образованию и педагогике. М.: Народное образование. 2017. 840 с.

Полуянов В.П. Система социально-экологических ценностей человека // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право. 2009. 2 (57) Выпуск 7. С. 193-197.

Сабрекова М.С. Экологические ценности младших подростков: о необходимости обновления содержания экологического воспитания // Вестник Вятского государственного университета. 2022. № 2 (144). С. 139-149. DOI: 10.25730/VSU.7606.22.028.

Салистая Г.С. К определению понятия «ценностная установка» // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Экономика. Социология. Менеджмент. 2017. Т. 7. № 2(23). С. 256-262.

Сосунова И.А., Мамонова И.А. Социально-экологические ценности как основа качества жизни регионов // Социология и общество: традиции и инновации в социальном развитии регионов: Сборник докладов VI Всероссийского социологического конгресса, Тюмень, 14-16 октября 2020 года / Отв. редактор В.А. Мансуров. Тюмень: Российское общество социологов. 2020. С. 2390-2399. DOI 10.19181/kongress.2020.288.

Социальный фокус воспитательной деятельности вуза: декларация целей и практика / Е.С. Сахарчук, Э.Р. Баграмян, И.А. Киселева, А.Л. Сахарчук // Образование и наука. 2022. Т. 24. № 3. С. 11-40. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-3-11-40.

Толмачева В.В., Зайдуллина Ю.М. Аксиологические основы социально-экологической подготовки будущих педагогов // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12. № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/133PDMN624.pdf>. (Дата обращения: 31.07.2026).

Храмова А.И., Парсанов А.С., Красина И.В. Формирование экологичного сознания у студентов через активные методы обучения // Юг России: экология, развитие. 2025. Т. 20. № 3(76). С. 115-121. DOI: 10.18470/1992-1098-2025-3-10.

Чернякевич Е.Ю. Психологические детерминанты экологически ответственного поведения будущих архитекторов // Перспективы науки и образования. 2024. № 6(72). С. 609-619. DOI: 10.32744/pse.2024.6.37.

Чижакова Г.И. Аксиологическая направленность современного образования // Психология обучения. 2014. № 4. С. 4-21.

Шилова В.С. Теоретические основы социально-экологического образования школьников: монография. Белгород: ИП Остащенко А.А. 2016. 256 с.

Экологическая безопасность в экологическом сознании студентов педагогического вуза / С.М. Мальцева, Е.С. Балашова, Н.В. Быстрова, Д.А. Строганов // Siberian Journal of Life Sciences and Agriculture. 2021. Т. 13. № 5. С. 133-145. DOI: 10.12731/2658-6649-2021-13-5-133-145.

Яцевич О.Е., Панова А.В., Тарасова О.В. Экологические ценности как детерминант устойчивого развития общества: контент-анализ научных источников // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2025. № 3 (48). С. 59-63. DOI: 10.36809/2309-9380-2025-48-59-63.

Pedagogical System of Continuous Socio-Ecological Education of the Future University Professor / A.A. Niyazova, A. Khuziakhmetov, R.Kh. Shaimardanov [et al.] // E3S Web of Conferences: IV International Scientific and Practical Conference "Sustainable Development and Green Growth on the Innovation Management Platform" (SDGG 2021), Kaliningrad, 27-28 мая 2021 года. Vol. 291. Kaliningrad: EDP Sciences-Web of Conferences. 2021. P. 05028.

Situational context of environmental university education / G. Kamerilova, M. Kartavykh, E. Ageeva [et al.] // E3S Web of Conferences. 2024. Vol. 531. P. 05030. DOI: 10.1051/e3sconf/202453105030.

The Role of Education in Shaping the Ecological Culture of Contemporary Students / YV. Bakulina, A.Y. Nikiforov, P.A. Minakov, E.R. Burangulov // Education in the Asia-Pacific Region. 2022. Vol. 65. P. 23-30. DOI: 10.1007/978-981-16-9069-3_3.

References

Anokhina, S.V. (2025), "Formation of Socio-Ecological Values Among Students in the Secondary Vocational Education System". Research Qualification Paper, Belgorod, Russia.

Astashova N.A. and Skryabina D.Yu. (2023), "Classification of Spiritual Values: An Axiological Approach", *Bulletin of Pedagogical Experience*, 1, 12-18. (In Russian).

Astashova, N.A. (2005), "Typologization of values as a tool for axiological modeling", *Formirovaniye tsennostnykh oriyentatsiy lichnosti v teorii i istorii otechestvennoy i zarubezhnoy pedagogiki* [Formation of an individual's value orientations in the theory and history of domestic and foreign pedagogy], Moscow, Russia, 90-98.

Bakulina, Y.V., Nikiforov, A.Y., Minakov, P.A. and Burangulov, E.R. (2022), "The Role of Education in Shaping the Ecological Culture of Contemporary Students", *Education in the Asia-Pacific Region*, 65, 23-30. DOI: 10.1007/978-981-16-9069-3_3. (In Russian).

"Comprehensive Psychological Dictionary" (2009), Meshcheryakov B.G. and Zinchenko V.P. (Ed. by), Publishers: AST, Prime-Euroznak, Moscow, St. Petersburg, Russia.

Vinokurova, N.F. (2000), "Theory and Methodology of Studying Global Environmental Problems Based on a Geo-ecological Approach in the School Geography Curriculum", Dissertation for the Degree of Doctor of Pedagogical Sciences. Moscow, Russia.

Vyzhletsov, G.P. (2006), "The Value-Orientational Function of Personality Formation in the Modern Education System", *Grazhdanskoe obrazovanie pedagogicheskoy, sotsialnoy i kulturnoy fenomen* [Civic Education: A Pedagogical, Social, and Cultural Phenomenon], Soyuz Publishing House, St. Petersburg, Russia, 22-39.

Kamerilova, G., Kartavykh, M. and Ageeva, E. [et al.] (2024), "Situational context of environmental university education", *E3S Web of Conferences*, 05030. DOI: 10.1051/e3sconf/202453105030. (In Russian).

Kharisova, I.G., Makeeva, T.V., Kazakova, E.I. and Tarkhanova I.Yu. (2021), "Identifying the value-based and meaningful orientations of professional pedagogical activity from the perspective of the socio-professional community of modern teachers", *Science for Education Today*, 11 (5), 7-26. DOI: 10.15293/2658-6762.2105.01. (In Russian).

Khranova, A.I., Parsanov, A.S. and Krasina, I.V. (2025), "Fostering environmental awareness among students through active learning methods", *South of Russia: Ecology, Development*, 20, 3(76), 115-121. DOI: 10.18470/1992-1098-2025-3-10. (In Russian).

Gagarin, A.V. (2005), *Prirodororientirovannaya deyatel'nost uchashchikhsya kak vedushcheye usloviye formirovaniya ekologicheskogo soznaniya* [Nature-Oriented Activity of Students as a Key Condition for the Formation of Environmental Consciousness], RUDN University Press, Moscow, Russia.

Gazieva, I.A. (2024), "Social Environment as a Factor in the Changing Values of Student Youth", *Higher Education in Russia*, 33 (2), 54-72. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-2-54-72. (In Russian).

Gareeva, I.A. and Vlasova-Saikova, V.V. (2019), "Socio-Ecological Values in the Perceptions of Youth in Khabarovsk Krai", *Power and Administration in the East of Russia*, 1 (86), 163-171. DOI 10.22394/1818-4049-2019-86-1-163-171. (In Russian).

Dodonov, B.I. (1978), *Emotsiya kak tsennost* [Emotion as a Value], Politizdat, Moscow, Russia.

Erasov, B.S. (2000), *Sotsialnaya kulturologiya* [Social Culturology] Aspekt Press, Moscow, Russia.

Isaev, I.F. (2002), *Professionalno-pedagogicheskaya kultura prepodavatelya* [Professional and pedagogical culture of a teacher], Akademiya, Moscow, Russia.

Lugovkina, S.V. (2009), "Formation of Environmental Knowledge through Didactic Role-Playing Games in the 6th-Grade Biology Course": Dissertation... Candidate of Pedagogical Sciences, Moscow, Russia.

Malovidchenko, T.A. (1999), "Formation of Environmental Awareness in Older Adolescents at School": Dissertation... Candidate of Pedagogical Sciences, Russia.

Manuylova, N.B. and Murmantseva, E.Yu. (2023), "Study of the Development of the Environmental Imperative among Higher Education Students", *Perspectives of Science and Education*, 1(61). 40-55. DOI: 10.32744/pse.2023.1.3. (In Russian).

Melnik, N.B. and Purgina, E.I. (2021), "Environmental Values as the Basis of Environmental Education for Sustainable Development", *Pedagogika. Series: Humanities*, 9, 74-78. DOI: 10.37882/2223-2982.2021.09.17. (In Russian).

Nikolina, V.V. (1997), "Fostering Environmental Values in Schoolchildren", *Environmental Education and Upbringing in the Nizhny Novgorod Region*, Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia.

Niyazova, A.A. (2020), "Socio-ecological approach in the professional training of future educators", *Scientific and Methodological Electronic Journal "Concept"*, 6, 70-82. URL: <http://e-koncept.ru/2020/201046.htm>. DOI: 10.24411/2304-120X-2020-11046. (Accessed 28 August 2026). (In Russian).

Niyazova, A.A. and Khuziakhmetov, A.N. (2021), "Continuous socio-ecological education of future teachers for the sustainable development of society", *Perspectives of Science and Education*, 4(52), 147-159. DOI: 10.32744/pse.2021.4.10. (In Russian).

Niyazova, A.A., Khuziakhmetov, A. and. Shaimardanov, R.Kh [et al.] (2021), "Pedagogical System of Continuous Socio-Ecological Education of the Future University Professor", *E3S Web of Conferences: IV International Scientific and Practical Conference "Sustainable Development and Green Growth on the Innovation Management Platform" (SDGG 2021)*, EDP Sciences-Web of Conferences, Kaliningrad, Russia, 05028.

Nogteva, E.Yu. (2011), "Axiological Foundations of the Development of Students' Environmental Culture in the Educational Process": Dissertation... Candidate of Pedagogical Sciences, Russia.

Ozhegov, S.I. (1983), *Slovar russkogo yazyka* [Dictionary of the Russian Language], Ed. by Prof. N.Yu. Shvedova, Russkiy Yazyk, Moscow, Russia.

Penkov, V.E. (2023), "Level of Development of Socio-Ecological Values Among High School Students", *Sovremennye strategii i tsifrovye transformatsii ustoichivogo razvitiya obshchestva, obrazovaniya i nauki* [Modern Strategies and Digital Transformations of Sustainable Development of Society, Education, and Science], ALEF Publishing House, Moscow, Russia, 25-31.

Pozdnyakova, A.I. and Dobrotvorskaya, S.G. (2023), "Developing students' environmental culture on an integrative basis during the study of natural science disciplines", *Bulletin of A.S. Pushkin Leningrad State University*, 2 (36-51). DOI: 10.35231/18186653_2023_2_36. (In Russian).

Polonsky, V.M. (2017), *Bolshoy tematichesky slovar po obrazovaniyu i pedagogike* [Comprehensive Thematic Dictionary of Education and Pedagogy], Narodnoye Obrazovaniye, Moscow, Russia.

Poluyanov, V.P. (2009), "The System of Human Socio-Ecological Values", *Scientific Bulletin of Belgorod State University. Series: Philosophy. Sociology. Law*, 2(57), 7, 193-197. (In Russian).

Sabrekova, M.S. (2022), "Environmental values of young adolescents: on the need to update the content of environmental education", *Bulletin of Vyatka State University*, 2 (144), 139-149. DOI: 10.25730/VSU.7606.22.028. (In Russian).

Salistaya, G.S. (2017), "On Defining the Concept of "Value Orientation"", *Proceedings of the Southwest State University. Series: Economics. Sociology. Management*, 7, 2(23), 256-262. (In Russian).

Sosunova, I.A. and Mamonova, I.A. (2020), "Socio-ecological values as the basis for the quality of life in regions", *Sotsiologiya i obshchestvo: traditsii i innovatsii v sotsialnom razviti regionov* [Sociology and Society: Traditions and Innovations in the Social Development of Regions], Russian Society of Sociologists, Tyumen, Russia. 2390-2399. DOI 10.19181/kongress.2020.288.

Sakharchuk, E.S., Bagramyan, E.R., Kiseleva, I.A., Sakharchuk A.L. (2022), "The Social Focus of a University's Educational Activities: Stated Goals and Practice", *Education and Science*, 24, 3, 11-40. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-3-11-40. (In Russian).

Tolmacheva, V.V. and Zaydullina, Yu.M. (2024), "Axiological Foundations of the Socio-Ecological Training of Future Educators", *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 12, 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/133PDMN624.pdf>. (Accessed 31 July 2026). (In Russian).

Chernyakevich, E.Yu. (2024), "Psychological Determinants of Environmentally Responsible Behavior Among Future Architects", *Perspectives of Science and Education*, 6(72), 609-619. DOI: 10.32744/pse.2024.6.37. (In Russian).

Chizhakova, G.I. (2014), "The Axiological Orientation of Modern Education", *Psychology of Learning*, 4, 4-21. (In Russian).

Shilova, V.S. (2016), *Teoreticheskie osnovy sotsialno-ekologicheskogo obrazovaniya shkolnikov* [Theoretical Foundations of Socio-Ecological Education for Schoolchildren], Individual Entrepreneur Ostashchenko A.A., Belgorod, Russia.

Maltseva, S.M., Balashova, E.S., Bystrova, N.V. and Stroganov, D.A. (2021), "Environmental Safety in the Environmental Consciousness of Pedagogical University Students", *Siberian Journal of Life Sciences and Agriculture*, 13? 5? 133-145. DOI: 10.12731/2658-6649-2021-13-5-133-145. (In Russian).

Yatsevich, O.E., Panova, A.V. and Tarasova, O.V. (2025), "Environmental values as a determinant of sustainable societal development: a content analysis of scientific sources", *Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanities Research*, 3 (48), 59-63. DOI: 10.36809/2309-9380-2025-48-59-63. (In Russian).

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:

Гордиенко Вадим Викторович, директор, Борисовский агромеханический техникум.

Анохина Светлана Витальевна, старший преподаватель кафедры педагогики, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

About the authors:

Vadim V. Gordienko, Director, Borisov Agromechanical Technical School.

Svetlana V. Anokhina, Senior Lecturer, Department of Pedagogy, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University.



Оригинальное исследование

УДК 372.8

DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-3-0-9

¹⁾ Виноградова Е.В.* ,

²⁾ Селютина Е.А. ,

²⁾ Беляева И.Н. 

Особенности обучения основам ИИ как инструмент развития критического мышления школьников

¹⁾ Православная гимназия во имя святых Мефодия и Кирилла г. Белгорода
1-й Заводской пер., д. 12, г. Белгород, 308002, Россия

²⁾ Белгородский государственный национальный
исследовательский университет
ул. Студенческая, д. 14, г. Белгород, 308007, Россия
gimbel08@yandex.ru*

Статья поступила 17 мая 2026; принята 15 сентября 2026;
опубликована 30 сентября 2026

Аннотация. *Введение.* В условиях стремительной цифровизации современного образования необходимо подготовить школьников к эффективному взаимодействию с технологиями искусственного интеллекта (ИИ). Формирование критического мышления выступает приоритетной задачей современной педагогики, поскольку оно обеспечивает способность обучающихся к самостоятельному анализу информации и принятию обоснованных решений в цифровой среде. *Цель исследования* – выявить структурно-содержательные особенности обучения основам искусственного интеллекта в контексте формирования у учеников критического мышления. *Методология и методы.* Исследование опирается на системно-деятельностный, личностно-ориентированный и компетентностный подходы. Были использованы теоретические методы: анализ психолого-педагогической литературы, систематизация дидактических возможностей искусственного интеллекта, а также эмпирические методы: педагогическое наблюдение, анализ продуктов учебной деятельности. Опытнo-экспериментальная работа проведена в ЧОУ «Православная гимназия во имя святых Мефодия и Кирилла г. Белгорода». *Результаты.* Выявленные особенности обучения включают в себя пропедевтический, концептуальный, алгоритмический, практико-ориентированный и аналитико-рефлексивный модули. Практическая значимость результатов заключается в возможности использования выявленных особенностей обучения основам искусственного интеллекта при создании элективных курсов и программ внеурочной деятельности. Особое внимание уделено формированию у обучающихся понимания принципов работы ИИ-систем, их возможностей и ограничений. *Заключение.* Обучение основам искусственного интеллекта представляет собой эффективный инструмент развития критического мышления и подготовки школьников к жизни в условиях цифровой экономики. Выявленные особенности обучения способствуют формированию у обучающихся системного представления о современных технологиях и развитию навыков их осознанного использования.

Ключевые слова: искусственный интеллект; критическое мышление; обучение школьников; дидактические материалы; алгоритмическое мышление; нейросетевые технологии

Информация для цитирования: Виноградова Е.В., Селютин Е.А., Беляева И.Н. Особенности обучения основам ИИ как инструмент развития критического мышления школьников // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2026. Т.12. №3. С. 119-129. DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-3-0-9.

Благодарности. Статья посвящается 150-летию Белгородского национального исследовательского университета и его многолетней традиции научного исследования психолого-педагогических механизмов становления личности, передовых образовательных практик, интеграции науки, образования и воспитания.

¹⁾ E.V. Vinogradova* ,

²⁾ E.A. Selyutina ,

²⁾ I.N. Belyaeva 

Structural aspects of teaching the basics of AI as a tool for developing the critical thinking of schoolchildren

¹⁾ Orthodox Secondary School of Saints Methodius and Cyril, Belgorod,
12 1st Zavodskoy Ln., Belgorod, 308002, Russia

²⁾ Belgorod State National Research University,
14 Studencheskaya St., Belgorod, 308007, Russia
gimbel08@yandex.ru*

*Received on 17 May 2026; accepted to September 15, 2026;
published: September 30, 2026*

Abstract. Introduction. In the context of the rapid digitalization of modern education, it is necessary to prepare schoolchildren for effective interaction with artificial intelligence (AI) technologies. The formation of critical thinking is a priority task of modern pedagogy, since it ensures the ability of students to independently analyze information and make informed decisions in a digital environment. *The purpose of the study* is to identify the structural and content features of teaching the basics of artificial intelligence in the context of the formation of critical thinking among students. *Methodology and methods.* The study is based on system-activity, personality-oriented and competence-based approaches. The following theoretical methods were employed: an analysis of psychological and pedagogical literature; the systematisation of the didactic capabilities of artificial intelligence; and empirical methods, including pedagogical observation and the analysis of educational products. Experimental work was carried out at the private educational institution “The Orthodox Secondary School of Saints Methodius and Cyril, Belgorod”. *Results.* The identified training features include propaedeutic, conceptual, algorithmic, practical and analytical-reflexive modules. The practical significance of these results is that the identified training features can be used in the basics of artificial intelligence when creating elective courses and extracurricular activities. Particular attention is paid to forming students' understanding of the principles of AI systems and their capabilities and limitations. *Conclusion.* Teaching the basics of artificial intelligence is an effective tool for developing critical thinking and preparing schoolchildren for life

in the digital economy. The identified training features contribute to students developing a systematic understanding of modern technologies and the skills needed to use them consciously.

Keywords: artificial intelligence; critical thinking; education of schoolchildren; didactic materials; algorithmic thinking; neural network technologies

Information for citation: Vinogradova, E.V., Selyutina, E.A. and Belyaeva, I.N. (2026), “Structural aspects of teaching the basics of AI as a tool for developing the critical thinking of schoolchildren”, *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 12 (3), 119-129, DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-3-0-9.

Acknowledgments. This article is dedicated to the 150th anniversary of Belgorod National Research University and its long-standing tradition of researching the psychological and pedagogical mechanisms of personality development, advanced educational practices, and the integration of science, education, and upbringing.

Введение (Introduction). Стремительная цифровизация современного образования и необходимость подготовки обучающихся к жизни в условиях «интеллектуальной экономики», где технологии искусственного интеллекта становятся неотъемлемой частью профессиональной и повседневной деятельности человека, обуславливают актуальность выбранного направления исследования. При этом формирование критического мышления является одной из ключевых задач современной педагогики. Обладая низким уровнем критического мышления, школьнику сложно самостоятельно анализировать информацию, принимать обоснованные решения и осознанно пользоваться современными технологиями (Коджаспирова, 2016). Педагогический подход к пониманию критического мышления акцентирует внимание на дидактических условиях его формирования в образовательном процессе (Заир-Бек, Муштавинская, 2011; Хуторской, 2005). Сущностными характеристиками критического мышления на основе исследований С.И. Заир-Бека, И.В. Муштавинской (2011) и М.В. Кларина (2016) выступают:

- самостоятельность в формулировании выводов;
- способность к аргументированному обоснованию собственной позиции;
- умение выявлять логические ошибки и противоречия в рассуждениях;
- готовность к пересмотру сложившихся представлений при получении новой информации;
- рефлексивное отношение к процессу и результатам собственной интеллектуальной деятельности.

Информатика в школе как учебный предмет располагает большими возможностями для целенаправленного развития всех компонентов критического мышления школьников (Лапчик, Семакин, Хеннер, 2020). Особое значение для формирования критического мышления имеет содержательная линия, связанная с анализом и обработкой информации. Данная деятельность непосредственно направлена на развитие критического отношения к информации, что составляет сущность информационной грамотности как важнейшей характеристики современного человека. По мнению Р.М. Ахмадуллиной (2024), в условиях стремительного развития технологий искусственного интеллекта важно стимулировать у школьников рефлексивное отношение к технологиям искусственного интеллекта, а не только транслировать обучающимся сугубо технологические компетенции в данной предметной области. Так, например, современные генеративные модели искусственного интеллекта создают контент, трудно отличимый от произведенного человеком, в связи с чем способность к их критическому анализу становится важнейшей образовательной задачей современной школы.

Дидактический потенциал технологий искусственного интеллекта для формирования критического мышления обусловлен несколькими факторами. Во-первых, изучение искусственного интеллекта требует анализа принципов работы алгоритмов, выявления их возможностей и ограничений, что непосредственно развивает аналитические способности обучающихся. Во-вторых, работа с данными для обучения моделей формирует критическое отношение к качеству информации, понимание влияния характеристик обучающей выборки на результаты работы системы. В-третьих, оценка этических аспектов применения технологий искусственного интеллекта стимулирует рефлекссию социальных последствий технологического развития, что способствует формированию ответственного отношения к использованию информационных технологий (Бостром, 2016). Существующее противоречие между потенциалом технологий искусственного интеллекта для развития критического мышления обучающихся и дефицитом системной методики их интеграции в учебный процесс определяет **цель исследования** – посредством систематизации накопленных теоретических положений и практического опыта выявить особенности обучения основам искусственного интеллекта в контексте формирования у учеников критического мышления.

Материалы и методы исследования (Methodology and methods). Методологическую базу исследования составили системно-деятельностный подход, определяющий активную роль обучающегося в конструировании знаний (Давыдов, 1996; Рубенштейн, 2002); личностно-ориентированный подход, обеспечивающий учет индивидуальных познавательных особенностей школьников (Хуторской, 2005); компетентностный подход, ориентирующий образовательный процесс на формирование метапредметных компетенций (Зимняя, 2009; Вербицкий, 2006).

Для решения цели исследования использовались следующие методы:

- теоретические: анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования, синтез и обобщение существующих подходов к развитию критического мышления, систематизация дидактических возможностей технологий искусственного интеллекта;
- эмпирические: педагогическое наблюдение за учебно-познавательной деятельностью обучающихся в процессе их учебной деятельности, работы на платформе Teachable Machine, а также выполнения дидактических карточек, анализ продуктов учебной деятельности школьников.

Опытно-экспериментальная работа проходила в 2026 году в ЧОУ «Православная гимназия во имя святых Мефодия и Кирилла г. Белгорода». В основу опытно-экспериментальной работы легли наблюдение за учебно-познавательной деятельностью обучающихся 6 классов в количестве 21 человека и обучающихся 7 классов в количестве 42 человек, а также разработка и применение выявленных особенностей обучения основам искусственного интеллекта при конструировании внеклассного мероприятия для формирования у обучающихся первичной степени понимания и осознанного отношения к нейросетевым технологиям. Выбор возрастной группы для проведения опытно-экспериментальной работы обосновывается тем, что в 6 классе у детей активно формируется ценностная сфера, в связи с чем важно сформировать у школьников корректное представление об искусственном интеллекте, которое будет соответствовать реальной роли современных технологий в жизни человека и границам их применения в повседневной деятельности.

Для опытно-экспериментальной работы были разработаны специализированные задания, направленные на развитие уровня понимания принципов работы искусственного интеллекта и нейросетей. Первая практическая работа направлена на то, чтобы показать обучающимся важность алгоритма обучения не только нейросети, но и человека, для достижения желаемого результата. Необходимые материалы для реализации практической работы представляют собой 10 карточек с изображением геометрических фигур (4 карточки с красным квадратом, 4 карточки

с синим кругом, 1 карточка с синим квадратом, 1 карточка с красным кругом). Детализированное описание проведения практической работы представлено в табл. 1.

Таблица 1

Ход проведения практической работы №1

Table 1

Progress of practical work №1

Шаг	Деятельность учеников и учителя
1	Ученик А выкладывает перед учеником Б 8 карточек (4 красных квадрата, 4 синих круга) и говорит правило: «Существуют следующие геометрические фигуры. Это «квадры» (показывает на квадраты), а это «круги» (показывает на круги)».
2	Ученик Б пытается угадать оставшиеся 2 карточки (синий квадрат и красный круг). Скорее всего ошибется, потому что в обучении не было таких сочетаний.
3	Совместное обсуждение: «Почему сосед ошибся? Что нужно было добавить в обучение?»
4	Ученик А добавляет 2 «сложные» карточки (синий квадрат, красный круг) и повторяет обучение. Теперь ученик Б угадывает правильно.

В результате проведения практической работы обучающиеся записывают в тетрадь вывод: «Если в обучающих примерах не было разных вариантов, нейросеть (как и человек) не сможет правильно распознавать новое».

Вторая практическая работа направлена на демонстрацию того, что нейросеть ищет не смысл, а простые поверхностные совпадения, из-за чего часто учится не тому, чего мы хотим. Необходимые материалы для реализации практической работы представляют собой 12 карточек с «животными» (у каждой карточки есть минимум 3 признака, например, цвет, наличие хвоста, количество ног). Детализированное описание проведения практической работы представлено в табл. 2.

Таблица 2

Ход проведения практической работы №2

Table 2

Progress of practical work №2

Шаг	Деятельность учеников и учителя
1	Учитель раздает карточки. Задача: нейросеть должна научиться отличать «домашних» животных от «диких».
2	Ученики в парах смотрят на 8 «обучающих» карточек и ищут закономерность.
3	Обсуждение: «какую закономерность может найти нейросеть?» (Дети часто говорят: «все коричневые домашние, а серые и/или рыжие дикие»).
4	Учитель показывает «тестовую» карточку: коричневый волк (4 ноги, хвост есть, но дикий). Нейросеть (по правилу «коричневый = домашний») ошибется.
5	Итог: «нейросеть выучила не смысл (домашнее/дикое), а цвет. Потому что в данных все коричневые оказались домашними. Это ошибка данных, а не «глупость» нейросети».

В результате проведения практической работы обучающиеся записывают в тетрадь вывод: «Нейросеть не понимает смысла информации, потому что она находит самую простую повторяющуюся связь в данных. Если данные плохие, то она выучит неправильное правило».

Главной целью обучения школьников основам искусственного интеллекта выступает формирование у обучающихся системных представлений о принципах работы интеллектуальных систем, развитие способности к критическому анализу возможностей и ограничений технологий искусственного интеллекта, воспитание ответственного отношения к использованию интеллектуальных систем в профессиональной и повседневной деятельности.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). В ходе теоретического анализа и обобщения практического опыта выявлены особенности целевых ориентиров обучения основам искусственного интеллекта, которые определяют две взаимосвязанные составляющие: деятельностьную (операционально-техническую) и ценностно-мотивационную (рефлексивно-этическую). Деятельностная составляющая целей обучения основам искусственного интеллекта включает формирование практических умений работы с инструментами искусственного интеллекта, навыков подготовки данных для обучения и управления моделями с помощью промпт-инжиниринга, умения оценивать качество работы интеллектуальных систем. Особое значение имеет развитие экспериментальных умений обучающихся, связанных с проведением вычислительных экспериментов, анализом влияния качества промта на результаты работы алгоритмов, интерпретацией полученных данных. Именно деятельностный аспект целей обеспечивает формирование практических компетенций, востребованных в условиях цифровой экономики. Ценностно-мотивационная составляющая целевых ориентиров направлена на формирование у школьников осознанного отношения к технологиям искусственного интеллекта как к инструменту, обладающему не только значительными возможностями, но и существенными ограничениями и потенциальными рисками. Критическое мышление предполагает способность к рефлексии социальных и этических аспектов применения искусственного интеллекта, понимание проблем алгоритмической предвзятости, осознание ответственности разработчиков интеллектуальных систем.

В результате исследования были сформулированы особенности структуры содержания обучения основам искусственного интеллекта, которая определяется логикой развертывания предметного знания и учетом возрастных познавательных возможностей школьников. *Пропедевтический модуль* направлен на формирование общих представлений об искусственном интеллекте как научном направлении и области технологий. В нем обучающиеся знакомятся с историей развития искусственного интеллекта, выдающимися достижениями в данной области, классификацией интеллектуальных систем, областями практического применения технологий. Данный модуль выполняет мотивационную функцию, формируя познавательный интерес к изучению искусственного интеллекта и актуализируя личностную значимость осваиваемого материала. В концептуальный модуль следует включать изучение фундаментальных понятий и принципов, составляющих основу современного искусственного интеллекта. Школьники осваивают основные понятия, например, «искусственный интеллект», «промпт», «нейронная сеть», «машинное обучение», «классификация» и др. Особое внимание уделяется осознанному отношению к тому, что интеллектуальные системы не обладают пониманием решаемых задач, а лишь выявляют статистические закономерности в данных. Данное понимание очень важно для формирования адекватных представлений о возможностях и ограничениях технологий искусственного интеллекта.

Алгоритмический модуль посвящен изучению базовых алгоритмов машинного обучения, доступных для понимания школьников без глубокого освоения программирования и математической статистики. Освоение алгоритмического содержания осуществляется на визуальном уровне с использованием интерактивных симуляторов, позволяющих наблюдать процесс обучения моделей. *Практико-ориентированный модуль* обеспечивает формирование умений практической работы с инструментами машинного обучения, практических навыков

составления промтов и управления нейросетями с помощью системы текстовых запросов. Выполняются практические работы по решению типовых задач:

- классификация изображений;
- генерация текстовых запросов;
- определение галлюцинаций искусственного интеллекта.

Практическую деятельность следует организовывать таким образом, чтобы школьники проходили все этапы решения задачи машинного обучения: постановка задачи, сбор и подготовка данных, обучение, оценка качества, интерпретация результатов.

Аналитико-рефлексивный модуль направлен на развитие критического мышления через анализ возможностей и ограничений технологий искусственного интеллекта. Школьники изучают типичные ошибки систем искусственного интеллекта, знакомятся с проблемой алгоритмической предвзятости. Система учебных заданий различных типов обеспечивает комплексное формирование аналитических, оценочных и рефлексивных умений, составляющих структуру критического мышления обучающихся. В результате исследования были систематизированы программные средства для изучения основ искусственного интеллекта в школе, которые классифицируются по нескольким признакам. Визуальные среды программирования, расширенные модулями машинного обучения, обеспечивают возможность создания простых интеллектуальных систем без написания текстового программного кода. Данные среды используют блочный принцип конструирования программ, знакомый школьникам по начальному обучению программированию, благодаря чему снижаются технические барьеры освоения машинного обучения в школе. Облачные платформы машинного обучения включают предобученные модели искусственного интеллекта, которые школьники могут адаптировать к собственным задачам без длительного процесса обучения модели «с нуля». Зачастую на облачных платформах доступны наборы образовательных данных для процесса обучения моделей и инструменты оценки качества работы алгоритмов. Работа с искусственным интеллектом в интерактивном режиме стимулирует школьников к проведению экспериментов и самостоятельному поиску принципов функционирования нейросетей. Наличие на платформах рейтинговых таблиц и систем наград дополнительно вовлекает учеников в процесс.

Обучение школьников основам искусственного интеллекта должно включать в себя разнообразные дидактические материалы, обеспечивающие освоение теоретического содержания, формирование практических умений и развитие критического мышления. Система учебных заданий различных типов обеспечивает комплексное формирование аналитических, оценочных и рефлексивных умений, составляющих структуру критического мышления обучающихся. На этапе практики возможно задействовать платформу для упрощенного машинного обучения Teachable Machine. С её помощью школьники могут самостоятельно конструировать примитивные модели распознавания объектов по фото и видео. Помимо этого, к дидактическим материалам для обучения основам искусственного интеллекта следует отнести мультимедийные презентации, видеоматериалы и системы учебных заданий. Структурированные учебные презентации представляют основные понятия, принципы и алгоритмы искусственного интеллекта в доступной для школьников форме. Тексты в них, как правило, сопровождаются иллюстрациями, схемами, примерами, которые способствуют пониманию абстрактного теоретического материала. Видеоматериалы демонстрируют работу интеллектуальных систем, процесс создания и обучения моделей машинного обучения, примеры успешных и неудачных применений технологий искусственного интеллекта. Видеоформат обеспечивает высокую наглядность и эмоциональную вовлеченность обучающихся, а также в его рамках можно использовать не только обучающие видеоролики, но и документальные материалы о реальных проектах в области искусственного интеллекта. Система учебных заданий для развития критического мышления в процессе изучения основ искусственного интеллекта включает задачи, направленные на формирование аналитических и оценочных навыков

обучающихся. Задания аналитического характера направлены на сравнение различных алгоритмов машинного обучения, выявление их преимуществ и недостатков, определение областей их эффективного применения. Задания оценочного характера направлены на формирование умения обоснованно оценивать качество работы нейросетей и принимать решения о возможности их практического применения. Школьники также могут оценивать этическую допустимость применения алгоритмов искусственного интеллекта в различных ситуациях реальной жизни. Оценочную деятельность школьников возможно организовывать в формате дискуссий, которые развивают способность к аргументированному обоснованию собственной позиции, критической оценке альтернативных точек зрения, формулированию взвешенных суждений.

Полученные в исследовании результаты дополняют и конкретизируют существующие методические подходы к преподаванию информатики, представленные в работах М.П. Лапчика, И.Г. Семакина и Е.К. Хеннера (2020), Н.В. Софроновой, А.А. Бельчусова (2021), предлагая детализированную систему выявленных особенностей обучения основам искусственного интеллекта, опирающуюся на формирование критического мышления как личностного результата обучения. Выявленные особенности структуры обучения основам искусственного интеллекта, включающие аналитико-рефлексивный модуль, являются развитием идей проблемного обучения М.И. Махмутова (1975) и теории развивающего обучения В.В. Давыдова (1996) применительно к новой предметной области. В то же время, проведенное исследование снижает риски применения нейросетей в образовании, обозначенные Р.М. Ахмадуллиной с соавторами в работе «Возможности и риски применения нейросетей в образовании» (2024), поскольку формирование навыков критической оценки результатов работы искусственного интеллекта напрямую снижает вероятность неосознанного принятия «галлюцинаций» нейросетей за достоверную информацию.

Заключение (Conclusions). Технологии искусственного интеллекта выступают одновременно инструментом персонализации образовательного процесса, объектом изучения и средством развития критического мышления обучающихся. Изучение алгоритмов машинного обучения, анализ работы нейронных сетей, а также оценка сильных и слабых сторон интеллектуальных систем стимулируют обучающихся анализировать информацию, развивают способность к формулированию обоснованных суждений, формируют осмысленный взгляд на современные технологии. Структура содержания обучения школьников основам искусственного интеллекта включает пропедевтический, концептуальный, алгоритмический, практико-ориентированный и аналитико-рефлексивный модули. Такая структура позволяет школьникам последовательно осваивать учебный материал, начиная с общих представлений и заканчивая реальным навыкам и умением критически оценивать изученное. Организация учебно-познавательной деятельности на уроках по основам искусственного интеллекта основывается на системном применении активных методов обучения.

Практическая значимость проведенного исследования определяется возможностью использования выявленных особенностей обучения учителями в общеобразовательных организациях при разработке элективных курсов, программ внеурочной деятельности, дополнительного образования технологической направленности. Система учебных заданий аналитического характера может адаптироваться для изучения других разделов школьного курса информатики с целью развития критического мышления обучающихся.

Список литературы

- Андреев В.И. Педагогика высшей школы в условиях цифровизации образования: учеб. пособие / Казань: Центр инновационных технологий. 2005. 499 с.
- Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. [и др.]. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли: пособие для учителя. М.: Просвещение. 2010. 159 с.

Ахмадуллина Р.М., Валиахметова Н.Р., Ярмакеев И.Э. Возможности и риски применения нейростей в образовании // Филология и культура. 2024. №2 (76). С. 260-271. DOI: 10.26907/2782-4756-2024-76-2-260-27.

Балунова С.А., Пичужкина Д.Ю., Тимофеева К.О. Использование цифровых технологий в развитии критического мышления // Проблемы современного педагогического образования. 2024. №84-1. С. 37-40.

Бостром Н. Искусственный интеллект: этапы, угрозы, стратегии: пер. с англ. С. Филина. М.: Манн, Иванов и Фербер. 2016. 490 с.

Вербицкий А.А. Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России. 2006. № 11. С. 39-46.

Габай Т.В. Педагогическая психология: учеб. пособие. М.: Академия. 2010. 240 с.

Давыдов В.В. Теория развивающего обучения: учеб. пособие. М.: ИНТОР. 1996. 544 с.

Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке: учеб. пособие. М.: Просвещение. 2011. 223 с.

Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 2. С. 7-14.

Кларин М.В. Инновационные модели обучения. Исследование мирового опыта. М.: Луч. 2016. 632 с.

Коджаспирова Г.М. Педагогика в схемах и таблицах: учеб. пособие. М.: Проспект. 2016. 148 с.

Лапчик М.П., Семакин И.Г., Хеннер Е.К. Методика преподавания информатики: учеб. пособие. М.: Академия. 2001. 624 с.

Лапчик М.П., Рагулина М.И., Семакин И.Г., Хеннер Е.К. Методика обучения информатике: учебное пособие / под ред. М.П. Лапчика. 3-е изд., стер. СПб.: Лань, 2020. 392 с.

Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории: учеб. пособие. М.: Педагогика. 1975. 364 с.

Подымова Л.С., Слостенин В.А. Педагогика: учебник и практикум для вузов. М.: Издательство Юрайт. 2024. 227 с.

Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия. 2010. 365 с.

Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты): монография. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний. 2014. 398 с.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: учеб. пособие. СПб.: Питер. 2002. 720 с.

Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. М.: Народное образование. 1998. 256 с.

Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие. М.: Академия. 2013. 496 с.

Софронова Н.В., Бельчусов А.А. Теория и методика обучения информатике: учебное пособие для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Издательство Юрайт. 2021. 401 с.

Угринович Н.Д. Информатика и ИКТ. 8-11 классы: методическое пособие. 2-е изд. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний. 2011. 149 с.

Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения: учеб. пособие. М.: ВЛАДОС. 2005. 383 с.

Шолохович В.Ф. Дидактические основы информационных технологий обучения: диссертация. Екатеринбург. 1995. 364 с.

References

Andreev, V.I. (2005), *Pedagogika vysshey shkoly v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovaniya* [Pedagogy of higher education in the context of digitalization of education: textbook], Tsentr innovatsionnykh tekhnologiy, Kazan, Russia.

Asmolov, A.G., Burmenskaya, G.V. and Volodarskaya, I.A. et al. (2010), *Formirovanie universalnykh uchebnykh deystviy v osnovnoy shkole: ot deystviya k mysli: posobie dlya uchitelya* [Formation of universal learning activities in basic school: from action to thought: manual for teachers], Prosveshchenie, Moscow, Russia.

Akhmadullina, R.M., Valiakhmetova, N.R. and Yarmakeev, I.E. (2024), "Possibilities and risks of using neural networks in education", *Philology and Culture*, 2 (76), 260-271. DOI: 10.26907/2782-4756-2024-76-2-260-271. (In Russian).

Balunova, S.A., Pichuzhkina, D.Yu. and Timofeeva, K.O. (2024), "The use of digital technologies in the development of critical thinking", *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 84-1, 37-40. (In Russian).

Bostrom, N. (2016), *Iskusstvennyy intellekt: etapy, ugrozy, strategii* [Artificial intelligence: stages, threats, strategies], Transl. from English by S. Filin, Mann, Ivanov i Ferber, Moscow, Russia.

Verbitsky, A.A. (2006), "Contextual learning in the competency-based approach", *Higher Education in Russia*, 11, 39-46. (In Russian).

Gabay, T.V. (2010), *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical psychology: textbook], Akademiya, Moscow, Russia.

Davydov, V.V. (1996), *Teoriya razvivayushchego obucheniya* [Theory of developmental learning], INTOR, Moscow, Russia.

Zair-Bek, S.I. and Mushtavinskaya, I.V. (2011), *Razvitie kriticheskogo myshleniya na uroke* [Development of critical thinking in the classroom], Prosveshchenie, Moscow, Russia.

Zimnyaya, I.A. (2009), "Key competencies – a new paradigm of educational outcomes", *Eksperiment i innovatsii v shkole*, 2, 7-14. (In Russian).

Klarin, M.V. (2016), *Innovatsionnye modeli obucheniya. Issledovanie mirovogo opyta* [Innovative learning models. Study of global experience], Luch, Moscow, Russia.

Kodzhaspirova, G.M. (2016), *Pedagogika v skhemakh i tablitsakh* [Pedagogy in charts and tables], Prospekt, Moscow, Russia.

Lapchik, M.P., Semakin, I.G. and Khenner, E.K. (2001), *Metodika prepodavaniya informatiki* [Methods of teaching informatics], Akademiya, Moscow, Russia.

Lapchik, M.P., Ragulina, M.I., Semakin, I.G. and Khenner, E.K. (2020), *Metodika obucheniya informatike* [Methods of teaching informatics], 3rd ed., ed. by M.P. Lapchik, Lan', Saint Petersburg, Russia.

Makhmutov, M.I. (1975), *Problemnoe obuchenie: osnovnye voprosy teorii* [Problem-based learning: main issues of the theory], Pedagogika, Moscow, Russia.

Podymova, L.S. and Slastenin, V.A. (2024), *Pedagogika* [Pedagogy], Yurayt Publishing House, Moscow, Russia.

Polat, E.S. (2010), *Sovremennye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya* [Modern pedagogical and information technologies in the education system], Akademiya, Moscow, Russia.

Robert, I.V. (2014), *Teoriya i metodika informatizatsii obrazovaniya (psikhologo-pedagogicheskiy i tekhnologicheskii aspekty)* [Theory and methodology of informatization of education (psychological-pedagogical and technological aspects)], BINOM. Laboratoriya znaniy, Moscow, Russia.

Rubinstein, S.L. (2002), *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of general psychology], Piter, Saint Petersburg, Russia.

Selevko, G.K. (1998), *Sovremennye obrazovatelnye tekhnologii* [Modern educational technologies], Narodnoe obrazovanie, Moscow, Russia.

Slastenin, V.A., Isaev, I.F. and Shiyanov, E.N. (2013), *Pedagogika* [Pedagogy], Akademiya, Moscow, Russia.

Sofronova, N.V. and Belchusov, A.A. (2021), *Teoriya i metodika obucheniya informatike* [Theory and methods of teaching informatics], 2nd ed., revised and expanded, Yurayt Publishing House, Moscow, Russia.

Ugrinovich, N.D. (2011), *Informatika i IKT. 8-11 klassy* [Informatics and ICT. Grades 8-11], 2nd ed., BINOM. Laboratoriya znaniy, Moscow, Russia.

Khutorskoy, A.V. (2005), *Metodika lichnostno-orientirovannogo obucheniya* [Methodology of personality-oriented learning], VLADOS, Moscow, Russia.

Sholokhov, V.F. (1995), *Didakticheskie osnovy informatsionnykh tekhnologiy obucheniya* [Didactic foundations of information learning technologies], Yekaterinburg, Russia.

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:

Виноградова Елена Валентиновна, директор, Православная гимназия во имя святых Мефодия и Кирилла г. Белгорода.

Селютина Елена Александровна, студент, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

Беляева Ирина Николаевна, кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры математики, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

About the authors:

Elena V. Vinogradova, Director, Orthodox Secondary School of Saints Methodius and Cyril, Belgorod.

Elena A. Selyutina, Student, Belgorod State National Research University.

Irina N. Belyaeva, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Mathematics, Belgorod State National Research University.

ПСИХОЛОГИЯ PSYCHOLOGY



Оригинальное исследование

УДК: 159.9

DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-3-1-0

¹⁾ Городова Т.А.  *

²⁾ Овсяникова Е.А.  ,

²⁾ Худаева М.Ю. 

**Психолого-педагогические условия развития субъектности
в младшем школьном возрасте**

¹⁾ Центр образования №1 г. Белгорода
ул. Николая Чумичова, д. 53-а, г. Белгород, 308001, Россия
²⁾ Белгородский государственный национальный
исследовательский университет
ул. Студенческая, д. 14, г. Белгород, 308007, Россия
Belgorod80@mail.ru*

*Статья поступила 31 мая 2026; принята 15 сентября 2026;
опубликована 30 сентября 2026*

Аннотация. Введение. В качестве главного ориентира для современного начального общего образования рассматривается превращение воспитанника в подлинного субъекта как познавательной деятельности, так и повседневной жизни. В младшем школьном возрасте происходит активное развитие произвольности, целеполагания, самоорганизации, что является основой субъектности личности. *Цель исследования* – изучить психолого-педагогические условия, обеспечивающие результативное развитие субъектности в младшем школьном возрасте. *Материалы и методы.* Выборку исследования составили 364 респондента: 196 младших школьников 1-4-х классов (111 девочек, 85 мальчиков), 8 учителей начальных классов и 160 родителей. Экспериментальную и контрольную группы составили по 50 учащихся 3-4-х классов МАОУ «Центр образования №1» г. Белгорода. Диагностический комплекс включал методику исследования уровня развития субъектности ребенка (Н.И. Вьюнова, Н.А. Жесткова), методики самооценки волевых качеств и решения воображаемых ситуаций (М.В. Матюхина, С.Г. Ярикова), модифицированную методику «Какой Я?» (М. Кун), опросник субъектности педагога (Е.Н. Волкова, И.А. Серегина), методику «Стиль педагогического общения» (СТОП), авторскую анкету для родителей и лист экспертных оценок. Статистическая обработка проводилась в среде SPSS с применением критериев Краскела – Уоллиса, U-Манна – Уитни, Т-Вилкоксона, ϕ^2 -углового преобразования Фишера и коэффициента ранговой корреляции Спирмена. *Результаты.* Установлены структурные и гендерные особенности субъектности младших школьников: девочки демонстрируют достоверно более высокие показатели субъектности по отношению к себе ($U_{\text{эмп}} = 3670$, $p \leq 0,01$), к Другому ($U_{\text{эмп}} = 3762$, $p \leq 0,01$) и общего интегрального уровня развития субъектности ($U_{\text{эмп}} = 3639$, $p \leq 0,01$). Выявлено рассогласование между детской самооценкой самостоятельности и экспертной оценкой педагогов ($T_{\text{эмп}} = -12,07$,

$p \leq 0,01$). Корреляционный анализ позволил определить ядро субъектности (активность, самостоятельность, ответственность, рефлексия, конструктивное взаимодействие). Разработана и апробирована программа психологического сопровождения (12 групповых занятий с учащимися и просветительский блок для педагогов и родителей). На контрольном этапе в экспериментальной группе зафиксирована статистически достоверная положительная динамика по всем базовым шкалам ($p \leq 0,01$), подтверждающая эффективность созданных условий. **Заключение.** Доказано, что развитие субъектности детерминируется интеграцией внутренних (позитивная Я-концепция, рефлексивность, внутренний план действий, ориентация на партнерство) и внешних (психологическое просвещение микросоциума, развивающая программа) условий.

Ключевые слова: субъектность; младший школьный возраст; субъектная позиция; рефлексия; самостоятельность; ответственность; развивающая программа; субъект-субъектное взаимодействие; образовательная среда

Информация для цитирования: Городова Т.А., Овсяникова Е.А., Худаева М.Ю. Психолого-педагогические условия развития субъектности в младшем школьном возрасте // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2026. Т.12. № 3. С. 130-145. DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-3-1-0.

Благодарности. Статья посвящается 150-летию Белгородского национального исследовательского университета и его многолетней традиции научного исследования психолого-педагогических механизмов становления личности, передовых образовательных практик, интеграции науки, образования и воспитания.

¹⁾ Т.А. Gorodova* ,

²⁾ Е.А. Ovsyanikova ,

²⁾ М.У. Khudaeva 

**Psycho-pedagogical conditions for the emergence
and development of primary school students' agency
in the educational environment**

¹⁾ Education Center №1, Belgorod
53-a Nikolay Chumichev St., Belgorod, 308001, Russia

²⁾ Belgorod State National Research University,
14 Studencheskaya St., Belgorod, 308007, Russia
Belgorod80@mail.ru*

*Received on May 31, 2026; accepted on September 15, 2026;
published on September 30, 2026*

Abstract. Introduction. The transformation of the student into a genuine agent – both of cognitive activity and of everyday life – is viewed as the primary guiding principle of modern primary education. It is during this developmental stage that the fundamental personal mechanisms of volitional control, goal-setting, self-organization, and reflective self-awareness begin to emerge. *The purpose of the study:* to theoretically substantiate, develop, and experimentally verify a comprehensive set of external and internal psycho-pedagogical conditions that foster the effective development of primary school children's agency. *Materials and methods.* The study involved 364 participants: 196 primary school students in years 1-4 (111 girls and 85 boys), eight primary school teachers and 160

parents. The experimental and control groups each comprised 50 pupils in years 3 and 4 (Center of Education №1, Belgorod). The diagnostic toolkit encompassed the Child Agency Assessment Technique (N.I. Vyunova, N.A. Zhestkova), Volitional Self-Assessment and Imaginary Situations tests (M.V. Matyukhina, S.G. Yarikova), the modified “Who Am I?” technique (M. Kuhn), Teacher Agency Questionnaire (E.N. Volkova, I.A. Seregina), STOP Pedagogical Communication Style inventory, parental questionnaires, and teacher expert evaluation forms. Statistical data processing was executed in SPSS using Kruskal-Wallis, Mann-Whitney U, Wilcoxon T, Fisher's ϕ^* transformation, and Spearman's rank correlation. *Results.* Structural and gender-specific peculiarities of agency were identified: girls demonstrated significantly higher levels of agency towards themselves ($U_{\text{emp}} = 3670$, $p \leq 0.01$), towards others ($U_{\text{emp}} = 3762$, $p \leq 0.01$), and integrated agency ($U_{\text{emp}} = 3639$, $p \leq 0.01$). A substantial divergence between children's self-assessed autonomy and teachers' expert assessments was documented ($T_{\text{emp}} = -12.07$, $p \leq 0.01$). A 12-session developmental intervention targeting students and an educational module for teachers and parents were implemented. A postintervention assessment revealed statistically significant improvements across all agency dimensions in the experimental group ($p \leq 0.01$). *Conclusions.* The findings substantiate that the emergence of agency is contingent upon the synergistic unity of internal personal resources (self-worth, reflection, internal action plan) and external environmental mediation.

Keywords: agency; primary school age; subject position; reflection; independence; responsibility; developmental psychological program; subject-subject interaction; educational environment

Information for citation: Gorodova, T.A., Ovsyanikova, E.A. and Khudaeva, M.Y. (2026), “Psycho-pedagogical conditions for the emergence and development of primary school students' agency in the educational environment”, *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 12 (3), 130-145, DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-3-1-0.

Acknowledgments. This article is dedicated to the 150th anniversary of Belgorod National Research University and its long-standing tradition of researching the psychological and pedagogical mechanisms of personality development, advanced educational practices, and the integration of science, education, and upbringing.

Введение (Introduction). Трансформация социокультурных и технологических реалий XXI века выдвигает принципиально новые требования к личностным качествам подрастающего поколения. Фундаментальной задачей системы непрерывного образования становится содействие формированию самодостаточной, инициативной, внутренне свободной и социально ответственной личности, выступающей подлинным автором собственной жизнедеятельности. В связи с этим в категориальном аппарате современной психологической и педагогической науки категория «субъектность» приобретает статус системообразующего концепта, интегрирующего процессы самодетерминации, смыслопорождения и произвольной регуляции поведения человека.

Особую сензитивность и пластичность по отношению к становлению субъектного опыта имеет младший школьный возраст. «Данный этап онтогенеза знаменует собой кардинальную перестройку социальной ситуации развития: вхождение в систематическую учебную деятельность, обретение нового социально значимого статуса обучающегося, формирование способности к рефлексии, произвольности психических процессов и планированию действий во внутреннем плане» (Божович, 2008; Выготский, 1996; Давыдов, 1996; Цукерман, 2008). Именно

в младшем школьном возрасте создаются предпосылки для перехода от реактивного, опосредованного взрослым поведения к осознанному саморегулированию, автономии и инициативности в решении учебных и коммуникативных задач.

Нормативно-целевые ориентиры начального общего образования, закрепленные в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС НОО), акцентируют исключительную важность формирования универсальных учебных действий и личностных результатов обучения. В портрете выпускника начальной школы ведущее место отводится характеристикам деятельного, любознательного, критически мыслящего ученика, владеющего культурой учения, способного отвечать за свои поступки, обосновывать собственную позицию и выстраивать продуктивный диалог со сверстниками и взрослыми (Слободчиков, 2005: 6).

Методологический фундамент исследования субъектности заложен в фундаментальных трудах отечественной психологической школы субъектного и деятельностного подходов (Абульханова, 1999; Ананьев, 2001; Брушлинский, 2003; Исаев, 2013; Конопкин, 1980; Огнев, 1997; Осницкий, 2010; Петровский, 1996; Рубинштейн, 2012; Селиванов, 2003; Слободчиков, 2005; Татенко, 1996). В этих концепциях субъектность трактуется как качественная определенность способа бытия человека, выражающаяся в его способности производить осознанные изменения в себе и окружающем мире, интегрировать внешние социокультурные требования с внутренними ценностными интенциями.

Специфика проявления субъектности на ранних этапах школьного онтогенеза исследовалась в работах В.А. Бардыниной, Н.А. Жестковой, О.С. Лапковой, И.А. Липчанской, М.А. Пыжьяновой, А.П. Рябищенковой (Бардынина, 2008; Жесткова, 2009; Лапова, 2007; Липчанская, 2003; Пыжьянова, 2006; Рябищенкова, 2004). Вместе с тем, несмотря на наличие теоретических наработок, в реальной образовательной практике сохраняется выраженный дефицит научно верифицированных моделей и программ, комплексно учитывающих микросредовые (семейные, школьные) и внутриличностные детерминанты становления субъектной позиции младшего школьника.

В настоящее время со всей очевидностью обнажаются следующие объективные противоречия:

- между социальным запросом на воспитание автономной, инициативной и ответственной личности и преобладанием в массовой школьной практике нормативно-репродуктивных методик, консервирующих объектную позицию ученика;
- между мощным потенциалом младшего школьного возраста для интериоризации субъектного опыта и дефицитом психолого-педагогических технологий, обеспечивающих гармонизацию субъектности по отношению к себе и социуму.

Цель исследования – теоретически обосновать, содержательно спроектировать и экспериментально проверить действенность комплекса психолого-педагогических условий, способствующих эффективному развитию субъектности младших школьников.

Гипотеза исследования: процесс развития субъектности младших школьников протекает результативно, если обеспечивается единство внешних и внутренних психолого-педагогических условий:

- внешние условия: повышение психологической компетентности педагогов и родителей в вопросах гармонизации социализации и индивидуализации ребенка; реализация специализированной развивающей программы психологического сопровождения в условиях класса;
- внутренние условия: позитивное ценностно-смысловое отношение к собственному «Я» и личности «Другого»; сформированность произвольного внутреннего плана действий; зрелость рефлексивных механизмов; направленность на субъект-субъектный характер межличностного взаимодействия.

Материалы и методы исследования (Methodology and methods). Эмпирическое исследование проводилось на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Центр образования №1» г. Белгорода. Общий объем выборки респондентов составил 364 человека.

Структура выборки распределилась следующим образом: 196 учащихся 1-4-х классов (111 девочек, 85 мальчиков; 1-е классы – 50 чел., 2-е классы – 46 чел., 3-е классы – 51 чел., 4-е классы – 49 чел.); 8 учителей начальных классов; 160 родителей обучающихся.

В качестве основного метода исследования был использован формирующий эксперимент. В экспериментальную и контрольную группы входили по 50 учащихся 3-4-х классов.

Диагностический инструментарий включал в себя следующие методики: «Методика исследования уровня развития субъектности ребенка» (Н.И. Вьюнова, Н.А. Жесткова), методика «Самооценка волевых качеств» и «Методику решения воображаемых экспериментальных ситуаций» (М.В. Матюхина, С.Г. Ярикова), модифицированный вариант методики «Какой Я?» (М. Кун), «Опросник изучения уровня развития субъектности педагога (Е.Н. Волкова, И.А. Серегина), опросник «Стиль общения педагога» (СТОП), авторская анкета для родителей, лист экспертной оценки учебной активности, самостоятельности, ответственности, рефлексивности и конструктивного взаимодействия младших школьников.

Математико-статистическая обработка данных осуществлялась в пакете IBM SPSS Statistics с использованием методов описательной статистики, критерия Краскела-Уоллиса (H), U-критерия Манна-Уитни, T-критерия Вилкоксона, углового преобразования Фишера (φ*) и ранговой корреляции Спирмена (rs).

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). На констатирующем этапе нашего исследования были изучены структурно-содержательные и гендерные характеристики субъектности младших школьников с помощью методики Н.И. Вьюновой и Н.А. Жестковой (табл. 1).

Таблица 1

**Распределение младших школьников
по уровню сформированности видов субъектности (%)**

Table 1

Distribution of primary school students by level of development of agency types (%)

Вид субъектности ребенка	Уровень развития видов субъектности (%)		
	Высокий	Средний	Низкий
Субъектность по отношению к самому себе	42,9	43,4	13,7
Субъектность по отношению к другим людям	5,6	34,7	59,7
Интеграция двух тенденций развития субъектности ребенка	24,0	48,0	28,0

Данные исследования показывают, что для большинства младших школьников характерны высокий и средний уровень развития субъектности по отношению к самому себе (43,4% и 42,9% соответственно). В то же время почти две трети младших школьников, принимавших участие в исследовании (59,7%), продемонстрировали низкий уровень развития субъектности по отношению к другим людям. Это свидетельствует о достаточно развитых навыках интроспекции и самооценки у младших школьников при дефиците эмпатийного понимания внутреннего мира партнера и некоторых сложностях в построении субъект-субъектных отношений.

Анализ результатов изучения интегрального показателя субъектности показал, что только четверть респондентов (24,0%) способна самостоятельно ставить цели саморазвития в совместной деятельности, согласовывать индивидуальные мотивы с потребностями группы и гибко регулировать стратегию коммуникативного поведения. 28,0% младших школьников демонстрируют пассивность, зависимость от внешнего руководства и неспособность продуктивно и бесконфликтно отстаивать свои позиции.

Сравнительный анализ гендерных особенностей субъектности младших школьников позволил констатировать наличие статистически достоверных различий между мальчиками и девочками (критерий U-Манна-Уитни): по субъектности к самому себе: $U_{\text{эмп}} = 3670$ ($p \leq 0,01$); по субъектности к другим людям: $U_{\text{эмп}} = 3762$ ($p \leq 0,01$); по интегральному уровню субъектности: $U_{\text{эмп}} = 3639$ ($p \leq 0,01$).

Девочки младшего школьного возраста опережают сверстников – мальчиков по уровню произвольной регуляции, глубине рефлексивного самоанализа, коммуникативной чувствительности и способности к кооперации. Результаты исследования показали, что для девочек наиболее характерен средний уровень субъектности, хотя группа с высокими значениями тоже весьма многочисленна. Среди мальчиков, напротив, преобладают низкие показатели. Подобное различие связано с гетерохронностью их психосоциального созревания.

Далее представим компонентный анализ субъектности и специфику ее экспертного оценивания.

Сопоставление результатов самооценки характеристик субъектности младшими школьниками и экспертной оценки педагогов позволило вскрыть феномен неадекватности детских самооценочных суждений (табл. 2 и 3). Применение критерия Т-Вилкоксона зафиксировало высокодостоверное расхождение между самооценкой самостоятельности учащимися ($M_e = 4,45$) и ее экспертной оценкой учителями ($M_e = 3,78$; $T_{\text{эмп}} = -12,07$, $p \leq 0,01$). В оценке ответственности расхождение проявилось на уровне статистической тенденции ($M_{\text{дет}} = 4,02$; $M_{\text{пед}} = 3,87$; $T_{\text{эмп}} = -1,722$, $p \leq 0,10$). Младшие школьники склонны завышать собственные регуляторно-волевые ресурсы при одновременном преобладании экстернального локуса контроля (51% детей экстернально объясняют результаты деятельности).

Таблица 2

**Показатели самооценки компонентов субъектности учащимися
с разным уровнем ее развития (средний балл)**

Table 2

**Self-assessment indicators of agency components across students
with different agency levels (mean score)**

Критерии самооценки субъектности	Уровни развития субъектности младших школьников			Критерий $N_{\text{эмп}}$
	Низкий	Средний	Высокий	
Самооценка ответственности	3,9	4,0	4,1	1,5
Направленность ответственности	4,0	4,4	4,5	1,49
Самооценка	7,6	7,9	8,1	4,59
Самооценка самостоятельности	4,4	4,4	4,6	3,32

Примечание: **- $p \leq 0,01$; *- $p \leq 0,05$.

Чем выше уровень развития интегрального показателя субъектности, тем выше уровень самооценки и оценки своей ответственности и самостоятельности у младших школьников.

Тем не менее, значимых различий по критерию Краскела-Уоллиса на уровне $p \leq 0,05$ не зафиксировано.

Таблица 3

Экспертные оценки компонентов субъектности педагогами в группах учащихся с разным уровнем субъектности (средний балл)

Table 3

Teachers' expert assessment of agency components across student groups with different agency levels (mean score)

Критерии субъектности (экспертная оценка)	Уровни развития субъектности младших школьников			Критерий $H_{эмп}$
	Низкий	Средний	Высокий	
Учебная активность	2,3	3,8	4,9	136,4**
Самостоятельность	2,8	3,9	4,8	103,5**
Ответственность	2,8	4,0	4,8	97,03**
Способность к рефлексии	2,2	3,8	4,9	135,7**
Конструктивное взаимодействие с окружающей средой	4,1	4,5	4,6	9,93**

Примечание: ** - $p \leq 0,01$; * - $p \leq 0,05$.

Чем выше уровень развития субъектности младших школьников, тем выше педагоги оценивают учебную активность, самостоятельность, ответственность, способность к рефлексии и конструктивное взаимодействие детей.

Критерий Краскела-Уоллиса (H) продемонстрировал высокодостоверные различия ($p \leq 0,01$) по всем экспертным шкалам в группах с различным интегральным уровнем субъектности (табл. 3). Учащиеся с высоким уровнем субъектности получают максимальные экспертные оценки по учебной активности ($H_{эмп} = 136,40$), рефлексии ($H_{эмп} = 135,70$), самостоятельности ($H_{эмп} = 103,50$) и ответственности ($H_{эмп} = 97,03$). Примечательно, что сами мальчики и девочки по уровню самооценки компонентов значимо не различаются ($p > 0,05$), однако педагоги оценивают девочек достоверно выше мальчиков по параметрам учебной активности ($U_{эмп} = 3914$, $p \leq 0,05$), ответственности ($U_{эмп} = 3667$, $p \leq 0,05$), рефлексии ($U_{эмп} = 3783$, $p \leq 0,05$) и конструктивного взаимодействия ($U_{эмп} = 3962$, $p \leq 0,05$).

Для установления системообразующих факторов субъектного развития был проведен корреляционный анализ Спирмена (табл. 4).

Корреляционный анализ эмпирически подтвердил существование целостного «ядерного» симптомокомплекса субъектности. Выявлены тесные прямые корреляционные связи ($p \leq 0,01$) между интегральной субъектностью и следующими показателями: учебной активностью ($r_s = 0,787$), рефлексивностью ($r_s = 0,782$), ответственностью ($r_s = 0,685$) и самостоятельностью ($r_s = 0,647$).

Становление субъектной позиции ребенка разворачивается в контексте субъектного пространства воспитывающих взрослых. Анкетирование родителей показало, что большинство интуитивно ассоциирует субъектность с самостоятельностью (55%) и независимостью (50%). При высоком декларируемом уровне родительской заботы (52% уделяют внимание воспитанию непрерывно, 95% систематически хвалят детей) отмечается дефицит поддержки коммуникативной автономии: 57% детей редко принимают гостей-сверстников, а 58% родителей фиксируют эмоциональную неустойчивость и обидчивость детей при столкновении с критикой.

Таблица 4

Корреляционные связи между критериями и видами субъектности младших школьников (r_s)

Table 4

Correlation matrix between agency criteria and agency types of primary school children (r_s)

Критерии	Вид субъектности			Самооценка субъектности младшими школьниками			Экспертная оценка субъектности младших школьников учителями				
	Субъектность по отношению к себе	Субъектность по отношению к другому	Интеграция 2-х тенденций развития субъектности	Самооценка ответственности	Самооценка	Самооценка самостоятельности	Учебная активность	Самостоятельность	Ответственность	Способность к рефлексии	Конструктивное взаимодействие с окружающей средой
Самооценка ответственности	0,134	0,048	0,101	1,000	0,483**	0,439**	0,146*	0,222**	0,354**	0,052	0,123
Самооценка	0,157*	0,037	0,099	0,483**	1,000	0,593**	0,158**	0,280**	0,264**	0,088	0,132
Самооценка самостоятельности	0,070	-0,032	0,012	0,439**	0,593**	1,000	0,072	0,269**	0,110	-0,003	0,039
Учебная активность	0,758**	0,719**	0,787**	0,146*	0,158**	0,072	1,000	0,714**	0,717**	0,773**	0,347**
Самостоятельность	0,648**	0,576**	0,647**	0,222**	0,280**	0,269**	0,714**	1,000	0,692**	0,655**	0,379**
Ответственность	0,691**	0,607**	0,685**	0,354**	0,264**	0,110	0,717**	0,692**	1,000	0,669**	0,420**
Способность к рефлексии	0,704**	0,778**	0,782**	0,052	0,088	-0,003	0,773**	0,655**	0,669**	1,000	0,322**
Конструктивное взаимодействие с окружающей средой	0,240**	0,117	0,176*	0,123	0,132	0,039	0,347**	0,379**	0,420**	0,322**	1,000

Примечания: * - $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,01$

Изучение субъектного потенциала учителей начальных классов с применением методики Е.Н. Волковой и И.А. Серегинной показало следующие результаты (табл. 5).

37% педагогов оценивают себя как активных, инициативных творцов собственной жизни. Только у половины учителей такие критерии субъектности, как профессиональное самосознание, позитивная, гибкая, открытая Я-концепция сформированы на высоком и среднем уровне. 63% педагогов считают себя свободными в выборе собственного жизненного пути и несут ответственность за него. Стремление к саморазвитию демонстрирует 63% выборки.

Согласно результатам тестирования с помощью опросника «Стиль общения педагога», практически половина опрошенных демонстрирует склонность к директивной модели взаимодействия с обучающимися. При таком подходе учащийся воспринимается преимущественно как пассивный субъект, деятельность которого строго регламентируется

нормативными требованиями. Другая половина респондентов ориентирована на демократический стиль взаимодействия с детьми.

Таблица 5

Распределение педагогов по уровням сформированности критериев субъектности (%)

Table 5

Distribution of teachers across agency criteria development levels (%)

Критерии субъектности педагогов	Уровень сформированности (%)		
	Высокий	Средний	Низкий
Активность	13	25	62
Самосознание	13	37	50
Свобода выбора и ответственность за него	13	50	37
Осознание собственной уникальности	13	37	50
Понимание и принятие других	13	62	25
Саморазвитие	37	26	37

Результаты исследования легли в основу разработки программы развития субъектности в младшем школьном возрасте. Развивающий комплекс включал 12 структурированных групповых занятий (продолжительностью 60 мин, 1 раз в неделю) для учащихся экспериментальной группы (n = 50), а также серию тематических семинаров и консультаций для учителей и родителей (табл. 6).

Таблица 6

Тематический план программы развития субъектности младших школьников

Table 6

Thematic syllabus of the primary school students' agency development program

№	Цели	Формы, методы, техники	Методическое обеспечение	Время (ч)
Модуль развивающей работы с учащимися				
1.	Знакомство, создание доверительной атмосферы, стимуляция мотивации самопознания и позитивного настроения.	Игры «Снежный ком», «Визитка», упражнения «Хочу – могу – надо», «Логические задачи», «Подарим друг другу улыбку».	Бланки визиток, мяч, лепестки	1
2.	Формирование целостного образа своего «Я» и личности Другого, актуализация саморазвития и рефлексии.	Разминка «Хрустальный шар», упражнения «Ниточки тепла», «Главная учебная сила», сказкотерапия «Козленок Хрюпигав», «Аплодисменты».	Хрустальный шар, шерстяная нить.	1
3.	Укрепление позитивного самоотношения, самопринятия, развитие внутреннего плана действий и эмпатии.	Разминка «Атомы», упражнения «Кто Я?», «Мои плюсы и минусы», арт-техника «Мое отражение в волшебных зеркалах», «Доброе тепло».	Альбом для рисования, цветные карандаши, шаблон для	1

№	Цели	Формы, методы, техники	Методическое обеспечение	Время (ч)
			рисования зеркала.	
4.	Развитие самосознания, рефлексивных навыков, коммуникативной пластичности и умения слушать партнера.	Разминка «Подари другу настроение», ранжирование «Постройся в ряд по признаку», самопрезентация «Рассказ о своем Я», «Друг».	Карточки признаков.	1
5.	Осознание индивидуальной уникальности, освоение конструктивного взаимодействия, мыслительное планирование.	Разминка «Эстафета хороших известий», психогимнастика «Я не такой, как все», кейс «Как расселить людей в доме?», «Костер дружбы».	Бумага, маркеры, воздушные шары.	1
6.	Развитие субъектной ответственности за выбор и поступки, формирование доверительного взаимодействия.	Техника «Слепой и поводырь», анализ нравственных кейс-ситуаций, сказка «Я не такой, как все!», логические задания, «Барометр настроения».	Бланки ситуаций, мяч.	1
7.	Осознание психологических границ «Я», формирование активной жизненной позиции и субъект-субъектного отношения.	Разминка «Подари цветочек», упражнения «Очередь», «Ассоциации», метафорический рисунок «Я – ромашка», «Цветопись настроения».	Заготовки цветов, краски.	1
8.	Интериоризация личностных ресурсов, преодоление неуверенности, развитие внутреннего плана действий.	Упражнения «Сладкий мяч», «Что я могу сказать о себе хорошее», целеполагание «Я бы хотел стать более...», психотехника «Ночной поезд».	Мяч, бланки самоописания.	1
9.	Гармонизация отношения к своему «Я» и «Я» сверстника, развитие децентрации и рефлексивного мышления.	Разминка «Ласковые руки – добрый взгляд», упражнения «Пять моих хороших качеств», «Мы похожи – мы отличаемся», притча «Туча», «Радость».	Альбом для рисования, цветные карандаши.	1
10.	Овладение регуляцией границ личностного контакта, анализ субъектного опыта преодоления неудач.	Разминка «Коробка переживаний», рефлексивный практикум «Мои достижения и неудачи», арт-терапия «Ладони», сказка «Перчатка».	Бумага, цветные карандаши, коробка, «волшебная» подушка.	1

№	Цели	Формы, методы, техники	Методическое обеспечение	Время (ч)
11.	Укрепление межличностного доверия, сплоченности, уверенности в действиях, закрепление партнерского стиля.	Разминка «Ласковое имя», ролевая игра «Прогулка с компасом», упражнения «Копилка трудностей», «Плохо–Хорошо», «Доброе тепло».	Бумага для рисования, цветные карандаши, мяч.	1
12.	Интеграция субъектного опыта, рефлексия личностного роста, позитивное смысловое проектирование будущего.	Игровое упражнение «Цыганка», коллективный арт- проект «Моя Вселенная», групповое конструирование, ритуал «Пожелания по кругу».	Шаль, карты (с качествами личности), бумага, цветные карандаши, «волшебный» шар, конструкторы.	1
Модуль психологического просвещения педагогов и родителей				
1.	Повышение психологической компетентности учителей в поддержке детской субъектности.	Научно-методический семинар: «Роль учителя в развитии субъектности младшего школьника». Стендовый методический кейс-бук.	Методические материалы.	2
2.	Оптимизация детско-родительских отношений, преодоление гиперопеки, развитие детской автономии.	Интерактивное родительское собрание: «Семья как пространство становления субъектности ребенка». Памятки для родителей.	Памятки, кейсы.	2

После реализации программы была проведена оценка результативности формирующего эксперимента.

Контрольный диагностический срез, проведенный по завершении формирующего этапа, продемонстрировал выраженные позитивные сдвиги в экспериментальной группе при отсутствии существенных качественных изменений в контрольной группе (табл. 7).

В экспериментальной группе статистический анализ с помощью Т-критерию Вилкоксона зафиксировал высокодостоверный рост ($p \leq 0,01$) по абсолютно всем исследованным шкалам. Субъектность по отношению к другим возросла с 12,86 до 19,70 балла ($T_{\text{эмп}} = 5,61$), интегральный показатель – с 36,22 до 49,94 балла ($T_{\text{эмп}} = 5,89$).

Качественно трансформировался локус контроля: интернальность возросла с 4,84 до 6,20 балла ($T_{\text{эмп}} = 3,98$), что свидетельствует о преодолении экстернального перекладывания вины и принятии личной ответственности за учебные результаты. Педагоги зафиксировали реальный рост рефлексивности (с 3,46 до 4,10; $T_{\text{эмп}} = 4,37$) и самостоятельности (с 3,62 до 4,14; $T_{\text{эмп}} = 3,84$).

В контрольной группе достоверные изменения (при $p \leq 0,05$) произошли лишь по показателям интернальности в отношении собственной личности и навыков продуктивного сотрудничества. Подобные сдвиги обусловлены закономерным личностным ростом учащихся в

условиях обычного образовательного процесса. При этом общий индекс субъектных качеств, равно как и параметры взаимодействия с Другим, не претерпели изменений.

Таблица 7

Динамика показателей субъектности младших школьников до и после формирующего эксперимента (критерий Т- Вилкоксона)

Table 7

Changes in indicators of agency among primary school students before and after the formative experiment (Wilcoxon T-test)

Изучаемые показатели субъектности	Экспериментальная группа (n = 50)			Контрольная группа (n = 50)		
	Средний балл		Т _{эмп}	Средний балл		Т _{эмп}
	До	После		До	После	
1. Виды субъектности (методика Н.И. Вьюновой, Н.А. Жестковой)						
Субъектность по отношению к себе	23,36	30,24	5,59**	27,88	29,24	2,59*
Субъектность по отношению к другим	12,86	19,7	5,61**	19,88	19,52	0,81
Интеграция двух тенденций развития субъектности	36,22	49,94	5,89**	47,72	48,78	1,09
2. Самооценка параметров субъектности учащимися						
СО ответственности	3,9	4,62	4,85**	3,92	4,04	1,6
Направленность ответственности	4,84	6,2	3,98**	4,8	3,56	1,54
Самооценка	8,07	8,47	2,63**	7,9	7,75	1,31
СО самостоятельности	2,44	2,76	3,77**	2,58	2,52	1,0
3. Экспертная оценка компонентов педагогами						
Учебная активность	3,46	3,98	3,77**	3,78	3,87	1,41
Самостоятельность	3,62	4,14	3,84**	4	4,04	1,0
Ответственность	3,74	4,24	3,02**	3,78	3,8	1,0
Способность к рефлексии	3,46	4,1	4,37**	3,86	3,92	1,34
Конструктивное взаимодействие с окружающей средой	4,28	4,57	3,19**	4,09	4,2	2,0*

Примечание: ** - $p \leq 0,01$; * - $p \leq 0,05$;

Положительная перестройка родительских установок в экспериментальной группе получила статистическое подтверждение по критерию ϕ^* -углового преобразования Фишера (табл. 8).

Таблица 8

Сравнительный анализ динамики ответов родителей до и после развивающей программы (критерий ϕ^* Фишера)

Table 8

Comparative analysis of changes in parents' responses before and after the developmental programme (Fisher's ϕ^* criterion)

№	Анализируемые вопросы и варианты ответов родителей	Контрольная группа (n = 43)				Экспериментальная группа (n = 39)				Ф* эмп
		До		После		До		После		
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	
1.	Ассоциации с понятием «субъектность»:									
	– самостоятельность	20	47	20	47	22	56	30	77	1,75*

№	Анализируемые вопросы и варианты ответов родителей	Контрольная группа (n = 43)				Экспериментальная группа (n = 39)				Ф* эмп
		До		После		До		После		
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	
	– активность	6	14	6	14	6	15	17	44	2,31**
	– независимость	23	53	23	53	20	51	25	64	1,64*
2.	Основа «правильной Жизненной позиции»:									
	– саморазвитие и самореализация «Я»	20	47	21	49	29	74	35	90	2,29**
	– стремление «жить по совести»	25	58	25	58	19	49	21	54	1,12
3.	Роль родителя в позиции ребенка:									
	– быть личным примером для подражания	26	60	30	70	15	38	28	72	2,22**
	– вести постоянный диалог о ценностях	31	72	30	70	35	90	39	100	1,75*
4.	Приходят ли в гости друзья ребенка:									
	– часто	14	32	14	32	11	28	20	51	2,19**
	– редко	24	56	24	56	28	72	19	49	2,44**
5.	Самокритичность ребенка:									
	– самокритичен, уважает конструктивную критику	14	32	14	32	17	44	23	59	2,14**
6.	Отношение к выполнению домашних заданий:									
	– готовит ответственно и добросовестно	24	56	25	58	20	51	28	74	1,60*
	– не всегда добросовестно	18	42	17	40	18	46	10	26	2,64**
7.	Отношение ребенка к школе и классу:									
	– любит класс и школу, активно участвует в общих делах	26	60	26	60	28	74	32	85	1,61*

Примечание: **- $p \leq 0,01$; *- $p \leq 0,05$.

Родители экспериментальной группы достоверно повысили осознанность сущности субъектности (рост ассоциаций с активностью – $\phi^*_{\text{эмп}} = 2,31$, $p \leq 0,01$; самостоятельностью – $\phi^*_{\text{эмп}} = 1,75$, $p \leq 0,05$), осознали значимость диалогического общения (100% семей) и личного примера (рост с 38% до 72%, $\phi^*_{\text{эмп}} = 2,22$, $p \leq 0,01$), а также расширили пространство коммуникативной автономии детей (доля частого приема гостей возросла с 28% до 51%, $\phi^*_{\text{эмп}} = 2,19$, $p \leq 0,01$).

Заключение (Conclusions). Проведенное теоретико-экспериментальное исследование позволяет сформулировать следующие выводы:

Системообразующая структура субъектности младшего школьника представляет собой многомерный конструкт, ядерными компонентами которого выступают познавательно-учебная

активность, самостоятельность, произвольная ответственность, рефлексивность, конструктивное субъект-субъектное взаимодействие и устойчивая позитивная самооценка.

Комплекс психолого-педагогических условий доказал свою развивающую результативность. Успешность генезиса субъектности детерминируется гармоничным сочетанием внешних факторов (повышение субъектного потенциала педагогов, гуманизация стилей взаимодействия, просвещение родителей, системная групповая развивающая работа) и внутренних детерминант (принятие собственного «Я» и уникальности Другого, развитие децентрации, рефлексивного самоконтроля и внутреннего плана действий).

Разработанная и апробированная развивающая программа обеспечивает статистически достоверный рост всех структурных компонентов субъектности ($p \leq 0,01$), переводя обучающихся из объектной, пассивно-исполнительской позиции в позицию подлинных субъектов учебной деятельности, общения и собственного саморазвития.

Список литературы

- Абульханова К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК». 1999. 224 с.
- Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер. 2001. 288 с.
- Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер. 2008. 400 с.
- Брушлинский А.В. Психология субъекта / отв. ред. В.В. Знаков. М.: Институт психологии РАН; СПб.: Алтейя. 2003. 272 с.
- Волкова Е.Н., Серегина И.А. Опросник для оценки уровня развития субъектности педагога // Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 3. С. 84-95.
- Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс. 1996. 536 с.
- Вьюнова Н.И., Жесткова Н.А. Развитие субъектности младших школьников в образовательном процессе: монография. Воронеж: ВГУ. 2009. 180 с.
- Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР. 1996. 544 с.
- Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах: учебное пособие. М.: Изд-во ПСТГУ. 2013. 432 с.
- Конопкин О.А. Психологические механизмы произвольной регуляции деятельности. М.: Наука. 1980. 256 с.
- Матюхина М.В., Ярикова С.Г. Развитие волевых качеств младших школьников // Начальная школа. 2004. № 4. С. 23-28.
- Огнев А.С. Теоретические основы психологии субъектогенеза. Воронеж: ВГПУ. 1997. 124 с.
- Осницкий А.К. Психологические механизмы самостоятельности. М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН. 2010. 232 с.
- Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д: Феникс. 1996. 512 с.
- Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер. 2012. 713 с.
- Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. 2-е изд. Биробиджан: БГПИ. 2005. 272 с.
- Татенко В.А. Психология в субъектном измерении: монография. Киев: Просвіта. 1996. 404 с.
- Цукерман Г.А. Введение в школьную жизнь: Программа адаптации детей к школе. М.: Генезис. 2008. 128 с.
- Dignath C., Buettner G., Langfeldt G. How can primary school students learn to self-regulate their learning? A meta-analysis on self-regulation training in primary education // Educational Research Review. 2008. Vol. 3. №. 2. P. 101-129.
- Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? / Skinner E., Furrer C., Marchand G., Kindermann T. // Journal of Educational Psychology. 2008. Vol. 100. №. 4. P. 765-781.
- Paris S.G., Paris A.H. Classroom applications of research on self-regulated learning // Educational Psychologist. 2001. Vol. 36. №. 2. P. 89-101.
- Perry N.E., Phillips L., Dowler J. Examining features of tasks and their potential for fostering self-regulated learning in elementary classrooms // Educational Psychologist. 2004. Vol. 39. №. 4. P. 185-201.

Reeve J. Why teachers adopt a controlling rather than an autonomy-supportive motivating style: Toward a social-pedagogical perspective // *Educational Psychologist*. 2009. Vol. 44. №. 3. P. 159-175. DOI: 10.1080/00461520903028990.

Ryan R.M., Deci E.L. *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Press. 2017. 756 p.

Schunk D.H., Zimmerman B.J. *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*. New York: Guilford Press. 1998. 244 p.

Zimmerman B.J., Bonner S., Kovach R. *Developing Self-Regulated Learners: Beyond IQ to Mastery*. Washington, DC: American Psychological Association. 1996. 147 p.

References

Abulkhanova, K.A. (1999), *Psikhologiya i soznaniye lichnosti (Problemy metodologii, teorii i issledovaniya realnoy lichnosti)* [Psychology and consciousness of personality (Problems of methodology, theory and research of real personality)], Moskovskiy psikhologo-sotsialnyy institut, Izdatelstvo NPO "MODEK", Moscow, Voronezh, Russia.

Ananyev, B.G. (2001), *Chelovek kak predmet poznaniya* [Man as an object of cognition], Piter, St. Petersburg, Russia.

Bozhovich, L.I. (2008), *Lichnost i eyo formirovaniye v detskom vozraste* [Personality and its formation in childhood], Piter, St. Petersburg, Russia.

Brushlinskiy, A.V. (2003), *Psikhologiya subiekta* [Psychology of the subject], in Znakov, V.V. (ed.), Institut psikhologii RAN, Aleteyya, Moscow, St. Petersburg, Russia.

Volkova, E.N. and Seregina, I.A. (2005), "Questionnaire for assessing the level of development of teacher's subjectivity", *Psikhologicheskiy zhurnal*, 26 (3), 84-95. (In Russian).

Vygotskiy, L.S. (1996), *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Educational psychology], in Davydov, V. V. (ed.), Pedagogika-Press, Moscow, Russia.

Vyunova, N.I. and Zhestkova, N.A. (2009), *Razvitiye subyektnosti mladshikh shkolnikov v obrazovatelnom protsesse* [Development of primary school students' subjectivity in the educational process], VGU, Voronezh, Russia.

Davydov, V.V. (1996), *Teoriya razvivayushchego obucheniya* [Theory of developmental education], INTOR, Moscow, Russia.

Isayev, E.I. and Slobodchikov, V.I. (2013), *Psikhologiya obrazovaniya cheloveka: Stanovleniye subyektnosti v obrazovatelnykh protsessakh* [Psychology of human education: Formation of subjectivity in educational processes], Izd-vo PSTGU, Moscow, Russia.

Konopkin, O.A. (1980), *Psikhologicheskiye mekhanizmy proizvolnoy regulyatsii deyatelnosti* [Psychological mechanisms of voluntary regulation of activity], Nauka, Moscow, Russia.

Matyukhina, M.V. and Yarikova, S.G. (2004), "Development of volitional qualities of primary school students", *Nachalnaya shkola*, (4), 23-28. (In Russian).

Ognev, A.S. (1997), *Teoreticheskiye osnovy psikhologii subyektogeneza* [Theoretical foundations of the psychology of subjectogenesis], VGPU, Voronezh, Russia.

Osnitskiy, A.K. (2010), *Psikhologicheskiye mekhanizmy samostoyatelnosti* [Psychological mechanisms of independence], IG-SOTSIN, Moscow, Obninsk, Russia.

Petrovskiy, V.A. (1996), *Lichnost v psikhologii: paradigma subyektnosti* [Personality in psychology: paradigm of subjectivity], Feniks, Rostov-on-Don, Russia.

Rubinshtein, S.L. (2012), *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of general psychology], Piter, St. Petersburg, Russia.

Slobodchikov, V.I. (2005), *Ocherki psikhologii obrazovaniya* [Essays on the psychology of education], 2nd ed., BGPI, Birobidzhan, Russia.

Tatenko, V.A. (1996), *Psikhologiya v subyektnom izmerenii* [Psychology in the subject dimension], Prosvita, Kiev, Ukraine.

Tsukerman, G.A. (2008), *Vvedeniye v shkolnuyu zhizn: Programma adaptatsii detey k shkole* [Introduction to school life: School adaptation program for children], Genezis, Moscow, Russia.

Dignath, C., Buettner, G. and Langfeldt, G. (2008), "How can primary school students learn to self-regulate their learning? A meta-analysis on self-regulation training in primary education", *Educational Research Review*, 3 (2), 101-129. (In UK).

Paris, S.G. and Paris, A.H. (2001), "Classroom applications of research on self-regulated learning", *Educational Psychologist*, 36 (2), 89-101. (In USA).

Perry, N. E., Phillips, L. and Dowler, J. (2004), "Examining features of tasks and their potential for fostering self-regulated learning in elementary classrooms", *Educational Psychologist*, 39 (4), 185-201. (In USA).

Reeve, J. (2009), "Why teachers adopt a controlling rather than an autonomy-supportive motivating style: Toward a social-pedagogical perspective", *Educational Psychologist*, 44 (3), 159-175. DOI: 10.1080/00461520903028990. (In USA).

Ryan, R.M. and Deci, E.L. (2017), *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*, Guilford Press, New York, NY, USA.

Schunk, D.H. and Zimmerman, B.J. (eds.) (1998), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*, Guilford Press, New York, NY, USA.

Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. and Kindermann, T. (2008), "Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic?", *Journal of Educational Psychology*, 100 (4), 765-781. (In USA).

Zimmerman, B.J., Bonner, S. and Kovach, R. (1996), *Developing self-regulated learners: Beyond IQ to mastery*, American Psychological Association, Washington, DC, USA.

Информация о конфликте интересов: авторы не имеют конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the authors have no conflict of interests to declare.

Данные авторов:

Городова Татьяна Анатольевна, заместитель директора, «Центр образования № 1» г. Белгород.

Овсяникова Елена Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной и социальной психологии, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

Худаева Майя Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной и социальной психологии, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

About the authors:

Tatyana A. Gorodova, Deputy Director and Educational Psychologist, Education Center №1 Belgorod.

Elena A. Ovsyanikova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Age and Social Psychology, Belgorod State National Research University.

Maya Yu. Khudaeva, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Age and Social Psychology, Belgorod State National Research University.



УДК 159.9

DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-3-1-1

¹⁾ Водяницкая А.В.,
²⁾ Доронина Н.Н. *,
²⁾ Кузнецова Л.Б. 

**Эмоциональный интеллект как предиктор самооотношения
в подростковом возрасте**

¹⁾ Борисовский дом творчества
ул. Республиканская, д. 1, Белгородская область,
п. Борисовка, 309340, Россия
²⁾ Белгородский государственный национальный
исследовательский университет
ул. Студенческая, д. 14, г. Белгород, 308007, Россия
doronina@bsuedu.ru*

*Статья поступила 11 мая 2026; принята 15 сентября 2026;
опубликована 30 сентября 2026*

Аннотация. *Введение.* Подростковый возраст является сензитивным периодом для формирования самооотношения, выполняет регулирующую функцию и становится ключевым элементом в становлении личности. Одним из предикторов данного феномена является эмоциональный интеллект, развитие показателей которого может способствовать оптимизации самооотношения подростка. Однако исследований, отражающих специфику влияния эмоционального интеллекта на отношение к себе в подростковом возрасте, недостаточно, что обусловило актуальность данного исследования. *Цель исследования* – проанализировать характер влияния эмоционального интеллекта на показатели самооотношения подростков. *Методология и методы.* тестирование, методы математической статистики (корреляционный анализ, критерий Манна-Уитни, множественный регрессионный анализ). В качестве конкретных психодиагностических методик были использованы «Тест эмоционального интеллекта» (Д.Б. Люсин), «Методика исследования самооотношения» (В.В. Столин, С.Р. Пантилеев). В опросе приняло участие 80 обучающихся ОГБОУ «Борисовская СОШ», п. Борисовка Белгородской области в возрасте 15-16 лет. *Результаты.* У опрошенных школьников среди шкал самооотношения доминирующую позицию занимает самопринятие. Выраженность межличностного эмоционального интеллекта у подростков выше по сравнению с внутриличностным эмоциональным интеллектом. В выборке женского пола отмечена более высокая выраженность самоуверенности, саморуководства, самопринятия и самообвинения, а также уровня эмоционального интеллекта, по сравнению с выборкой мужского пола. *Вывод.* Эмоциональный интеллект выступает предиктором самооотношения подростков, а именно: управление чужими эмоциями и общий уровень эмоционального интеллекта влияют на развитие таких показателей самооотношения, как самоуверенность, зеркальное Я, самопривязанность и самооценность, а более высокий уровень выраженности понимания своих эмоций способствует снижению внутренней конфликтности. Перспектива исследования связана с внедрением развивающей программы и

проведением эксперимента по развитию показателей эмоционального интеллекта, способствующих гармонизации самоотношения подростка.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект; межличностный эмоциональный интеллект; внутриличностный эмоциональный интеллект; самоотношение; подростковый возраст

Информация для цитирования: Водяницкая А.В., Доронина Н.Н., Кузнецова Л.Б. Эмоциональный интеллект как предиктор самоотношения в подростковом возрасте // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2026. Т.12. №3. С. 146-156. DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-3-1-1.

Благодарности. Статья посвящается 150-летию Белгородского национального исследовательского университета и его многолетней традиции научного исследования психолого-педагогических механизмов становления личности, передовых образовательных практик, интеграции науки, образования и воспитания.

¹⁾ A.V. Vodyanitskaya,

²⁾ N.N. Doronina* ,

²⁾ L.B. Kuznetsova 

Emotional intelligence as a predictor of self-attitude in adolescence

¹⁾ Borisovsky House of Creativity,
1 Respublikanskaya St., Borisovka Settlement,
Borisovsky Municipal District, Belgorod Region, 309340, Russia
²⁾ Belgorod State National Research University
14 Studencheskaya St., Belgorod, 308007, Russia
doronina@bsuedu.ru*

*Received on May 11, 2026; accepted on September 15, 2026;
published on September 30, 2026*

Abstract. *Introduction.* Adolescence is a sensitive period for the formation of self-attitude; it performs a regulating function and becomes a key element in the development of personality. One of the predictors of this phenomenon is emotional intelligence, the development of indicators of which can contribute to optimizing a teenager's self-attitude. However, there are insufficient studies reflecting the specifics of the influence of emotional intelligence on self-attitude during adolescence, which has determined the relevance of this study. *The objective of the study* – to analyze the nature of the influence of emotional intelligence on adolescents' self-attitude indicators. *Methodology and methods.* Research methods: testing, methods of mathematical statistics (correlation analysis, Mann-Whitney U test, multiple regression analysis). The following psychodiagnostic methods were used: The Emotional Intelligence Test by D.B. Lyusin and the Method for Studying Self-Attitude by V.V. Stolin and S.R. Pantileev. The survey involved 80 teenagers, aged 15-16, from Borisovskaya Secondary School in Borisovka village, Belgorod region. *Results.* Among the surveyed adolescents, self-acceptance occupies a dominant position among the self-attitude scales. The level of interpersonal emotional intelligence in adolescents is higher compared to intrapersonal emotional

intelligence. In the female sample, a higher level of self-confidence, self-control, self-acceptance, and self-blame, as well as a higher level of emotional intelligence, was observed compared to the male sample. *Conclusion.* Emotional intelligence acts as a predictor of adolescents' self-attitude. Namely, managing others' emotions and the overall level of emotional intelligence influence the development of indicators such as self-confidence, reflected self, self-attachment and self-worth. A higher level of understanding one's own emotions also contributes to reducing internal conflict. The research perspective is related to the implementation of a developmental program and conducting an experiment to develop indicators of emotional intelligence that contribute to the harmonization of a teenager's self-attitude.

Keywords: emotional intelligence; interpersonal emotional intelligence; intrapersonal emotional intelligence; self-attitude; adolescence

Information for citation: Vodyanitskaya, A.V., Doronina, N.N. and Kuznetsova, L.B. (2026), "Emotional intelligence as a predictor of self-attitude in adolescence", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 12 (3), 146-156, DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-3-1-1.

Acknowledgments. This article is dedicated to the 150th anniversary of Belgorod National Research University and its long-standing tradition of researching the psychological and pedagogical mechanisms of personality development, advanced educational practices, and the integration of science, education, and upbringing.

Введение (Introduction). Проблема формирования самооотношения личности сохраняет свою актуальность в современных психологических исследованиях. Являясь компонентом самосознания (Чеснокова, 1977) и компонентом системы отношений человека (Мясищев, 2005; Селезнева, 2008), данное образование не только влияет на психологическое благополучие, психическое здоровье, процессы самоактуализации, самоопределения и т.д., но и «играет важнейшую роль в формировании целостной личности» (Нальгиева, 2012: 235), имея при этом две разновидности: позитивное и негативное. Особо важным формирование самооотношения является в подростковом возрасте, который является сензитивным периодом для этого процесса, выполняет регулирующую функцию и становится ключевым элементом в становлении личности подростка. Как отмечает Я.Н. Яшкова, «в этом возрасте оно приобретает независимый и объективный (критичный) характер, хотя многие представления и знания о себе подросток берет из окружающей среды» (Яшкова, 2023: 72).

Различные аспекты проблемы самооотношения раскрывается в работах как отечественных (Б.Г. Ананьев, С.Р. Пантеев, В.В. Столин, И.И. Чеснокова и др.), так и зарубежных (Р. Бернс, У. Джеймс, К. Роджерс и др.) исследователей. Изучается динамика развития самооотношения (И.В. Арендачук (2017), гендерные различия И.В. Арендачук (2017); Н.В. Лукьянченко, Л.С. Захарова, М.И. Аликин (2024); Е.Н. Ундуск (2019)), влияние данного конструкта на психологическое благополучие (Л.А. Головей, М.В. Данилова, Ю.Ю. Данилова (2017); Л.Е. Тарасова (2013)), на формирование личностных качеств (Н.Н. Доронина, Е.А. Овсяникова, Д.С. Белов (2025); Н. Avagimyan, Z. Grigoryan (2026); R. Zhamkotsyan (2024)), на самореализацию (S.I. Kudinov, S.S. Kudinov, O.B. Mikhailova, V.S. Kudinov, N.M. Imomberdieva (2020)) и другие аспекты.

Большая роль в формировании самооотношения отводится семье, а именно: ее типу, стилю воспитания, характеру детско-родительских отношений (Головей, Данилова, Данилова, 2017; Шайдурова, Гончаревич, Ростовцева, Ковалевич, Догадаев, Шестаков, 2019; Ундуск, 2019). Позитивное самооотношение будет формироваться у подростка, воспитывающегося «в семье, где

отмечается открытость и доверие, где ее участники не боятся высказывать свои мысли и получать критические замечания в ответ на свои проступки и ошибки, где оценочные суждения взрослых адекватны, а сама оценка действий детей с позиции взрослых актуальна ситуации, в которой эти действия разворачиваются» (Ундуск, 2019: 749).

В современных условиях особую актуальность приобретает поиск факторов, влияющих на формирование самооотношения (Avdeyev, Reznichenko, 2013; Лукьянченко, Захарова, Аликин, 2024). В подростковом возрасте идет активное развитие эмоциональной сферы: подростки учатся распознавать свои эмоции и чувства, а также понимать эмоциональное состояние других. Поэтому в качестве одного из таких факторов можно выделить эмоциональный интеллект, для формирования которого подростковый возраст также является сензитивным периодом. В понимании Д.Б. Люсина, данный феномен представляет собой способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими и включает в себя два аспекта: внутриличностный и межличностный (Люсин, 2004: 33). Развитый эмоциональный интеллект позволяет человеку налаживать межличностные отношения, управлять конфликтами, познавать себя и других людей, лучше адаптироваться к новым условиям и обеспечивает его «гармоничное интеллектуальное и социальное развитие» (Кобзева, 2018: 449).

Исследования эмоционального интеллекта в зарубежной науке представлены трудами таких авторов, как Д. Гоулман, Дж. Майер, П. Сэловей и др.; в нашей стране данное направление разрабатывалось И.Н. Андреевой, Д.Б. Люсиным, Д.В. Ушаковым и др.

Несмотря на то, что в научной литературе представлено большое количество работ, посвященных исследованию данных психических явлений в отдельности, вопросы, связанные с изучением эмоционального интеллекта как предиктора отношения к себе в подростковом возрасте, остается малоизученным. Выявление связей между исследуемыми феноменами позволит определить наиболее значимые показатели эмоционального интеллекта, развитие которых будет способствовать оптимизации самооотношения подростков.

Цель статьи – проанализировать характер влияния эмоционального интеллекта на показатели самооотношения подростков. Данный анализ расширяет научные представления о психологических предикторах, обеспечивающих устойчивость самооотношения в условиях возрастного кризиса и социальных вызовов, сопровождающих подростковый период.

Методология и методы (Methodology and methods). В проведенном исследовании использовался комплекс методов, позволяющих достичь цель исследования. Среди эмпирических методов применялся метод тестирования, в качестве конкретных психодиагностических методик были подобраны следующие: «Тест эмоционального интеллекта» (Д.Б. Люсин) – для исследования структуры эмоционального интеллекта подростков; «Методика исследования самооотношения» (В.В. Столин, С.Р. Пантеев) – для выявления выраженности компонентов отношения к себе.

В качестве методов математической статистики применялся корреляционный анализ (коэффициент корреляции Спирмена) – для выявления значимых связей психологических феноменов. Сравнение выраженности исследуемых показателей в выборках женского и мужского пола осуществлялся посредством критерия Манна-Уитни. Для определения характера влияния эмоционального интеллекта на самооотношение подростка был использован множественный регрессионный анализ. Выборку составили 80 обучающихся ОГБОУ «Борисовская СОШ», п. Борисовка Белгородской области, в возрасте 15-16 лет, из них 30% мужского пола, 70% – женского. Сбор эмпирических данных производился в период с октября по ноябрь 2025 года (Водяницкая, 2026).

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Представим результаты исследования показателей самооотношения у подростков (рис. 1).

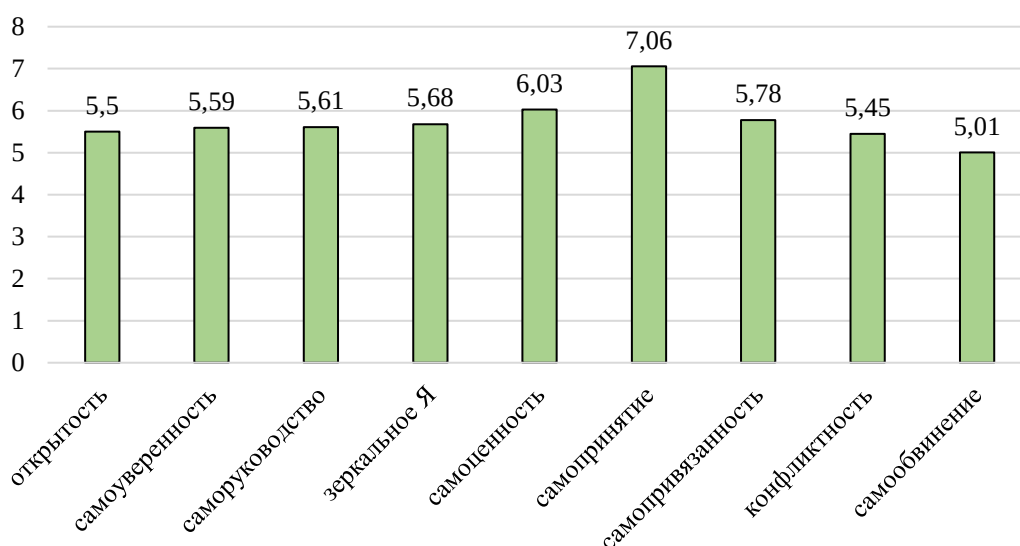


Рис. 1 Выраженность показателей самооотношения у подростков (M)
Fig. 1 The expression of self-attitude indicators in adolescents (M)

Анализ показал, что среди компонентов самооотношения наибольшее значение выявлено по шкалам самопринятия ($M=7,06$) и самоценности ($M=6,03$). На наш взгляд, т.к. подростковый возраст – это время активного формирования самосознания, развития рефлексии, изучения себя, осмысления своей индивидуальности, то вопросы принятия себя и понимания своей ценности являются особенно важными и становятся базой для дальнейшего развития личности.

Наименьшее значение – по шкале «самообвинение» ($M=5,01$), это может быть связано с тем, что в данном возрасте сложно проанализировать и принять свои ошибки и недостатки, поэтому подростки часто ответственность перекладывают на других, винят внешние факторы и обстоятельства.

Рассмотрим характер различий в выраженности показателей самооотношения у мальчиков и девочек, данные отображены в табл. 1.

Таблица 1

**Сравнение выраженности показателей самооотношения
у подростков разного пола (критерий Манна-Уитни)**

Table 1

**The comparison of the average value of self-attitude indicators among adolescents
of different genders (Mann-Whitney test)**

Показатель самоотношения	Выраженность показателя (M)		Uэмп
	в выборке девочек	в выборке мальчиков	
Открытость	5,23	6,12	511,5
Самоуверенность	5,84	4,76	320,5**
Саморуководство	6,0	4,71	286,0**
Зеркальное Я	5,8	5,37	582,0
Самоценность	5,39	5,08	602,5
Самопринятие	5,62	4,71	390,0**
Самопривязанность	5,85	5,54	611,5
Конфликтность	4,52	4,62	654,5
Самообвинение	5,23	4,5	417,0**

Примечание: ** – уровень значимости $p \leq 0,01$

При сравнении выраженности показателей самоотношения в двух выборках было выявлено, что по таким шкалам, как самоуверенность ($U=320,5$, $p \leq 0,01$), саморуководство ($U=286,0$, $p \leq 0,01$), самопринятие ($U=390,0$, $p \leq 0,01$) и самообвинение ($U=417,0$, $p \leq 0,01$) значение значительно выше в группе девочек, по сравнению с мальчиками.

Так, различия по шкале саморуководства могут быть связаны с тем, что девочки в большей степени стремятся научиться управлять своим поведением, ставить цели и намечать планы по их реализации. Причиной такого результата Е.Н. Ундуск видит то, «что девочек отличает более выраженная, чем у мальчиков, социальная направленность, следование правилам и законам, закрепленным в обществе, желание соответствовать его стандартам и нормативам поведения» (Ундуск, 2019: 754).

Более высокие показатели по шкале самообвинения в выборке девочек могут быть связаны с их чувствительностью и эмоциональностью, склонностью к рефлексии и острой реакцией на критику.

Далее представим результаты исследования эмоционального интеллекта у подростков (рис. 2).

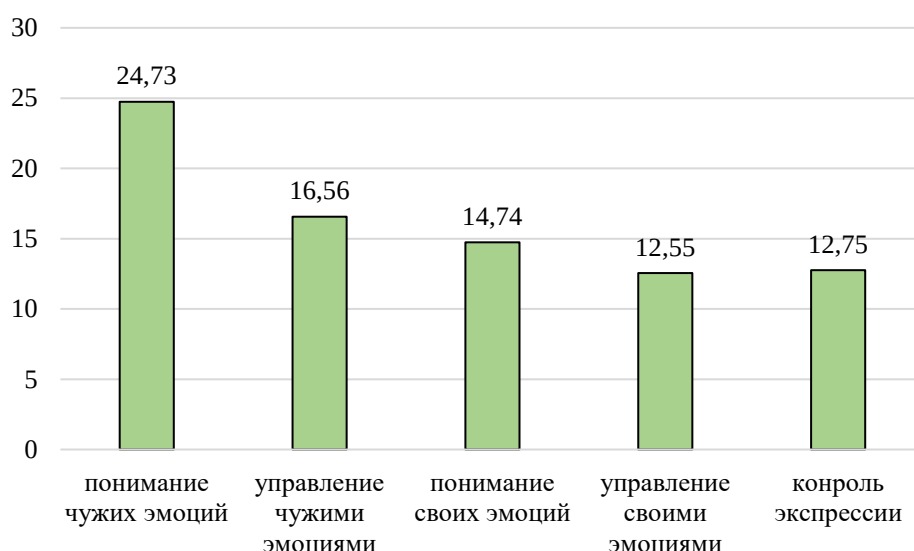


Рис. 2 Выраженность показателей эмоционального интеллекта у подростков (M)
Fig. 2 The expression of emotional intelligence indicators in adolescents (M)

Данные показывают доминирование шкал «понимание чужих эмоций» ($M=24,73$) и «управление чужими эмоциями» ($M=16,56$). В целом, выраженность межличностного эмоционального интеллекта в представленной выборке выше по сравнению с внутриличностным эмоциональным интеллектом, что связано, на наш взгляд, с особенностью ведущей деятельности данного возраста – общение со сверстниками, т.е. для успешного взаимодействия подросткам важно развивать эмпатию, способности понимать и управлять эмоциями других, что также подтверждает результаты исследований других авторов (Кобзева, 2018).

Сравним выраженность показателей эмоционального интеллекта в выборках разного пола (табл. 2).

Таблица 2

**Сравнение выраженности показателей эмоционального интеллекта
у подростков разного пола (критерий Манна-Уитни)**

Table 2

**The comparison of the average value of emotional intelligence indicators among adolescents
of different genders (Mann-Whitney test)**

Показатель эмоционального интеллекта	Выраженность показателя (М)		Uэмп
	в выборке девочек	в выборке мальчиков	
Понимание чужих эмоций	25,87	22,04	325,5**
Управление чужими эмоциями	17,11	15,29	395,5**
Понимание своих эмоций	16,21	11,29	78,5**
Управление своими эмоциями	13,55	10,21	173,5**
Контроль экспрессии	12,61	13,08	598,0
Межличностный эмоциональный интеллект	42,98	37,33	220,0**
Внутриличностный эмоциональный интеллект	42,38	34,58	203,5**
Общий уровень эмоционального интеллекта	85,36	71,92	209,5**

Примечание: ** – уровень значимости $p \leq 0,01$

В табл. 2 видно, что практически по всем показателям эмоционального интеллекта, включая его общий уровень, имеются значимые различия, т.е. средняя выраженность в выборке девочек выше по сравнению со значениями в выборке мальчиков. Сравнивая выявленные различия с результатами исследований других авторов, мы обнаружили некоторые противоречия. Так, в трудах Т.А. Антопольской, В.И. Панова, А.С. Силакова (Антопольская, Панов, Силаков, 2021), Ю.А. Кочетовой, М.В. Климаковой (Кочетова, Климакова, 2017) представлено, что у девочек выше выраженность показателей межличностного эмоционального интеллекта, тогда как у мальчиков – внутриличностного. Возможно, такие расхождения с нашими результатами могут связаны со спецификой выборки (возрастными особенностями, культурной средой, в которой воспитывались школьники и т.д.), а также с социальными ожиданиями – от девочек часто ждут проявления эмпатии, открытого выражения своих чувств, что, в целом, могло повлиять на развитие их эмоционального интеллекта.

Для изучения характера влияния эмоционального интеллекта на показатели самооотношения подростков был применен множественный регрессионный анализ (табл. 3).

Таблица 3

Множественный регрессионный анализ влияния эмоционального интеллекта на показатели самооотношения у подростков

Table 3

Multiple regression analysis of the influence of emotional intelligence on self-attitude indicators in adolescents

Показатели эмоционального интеллекта	Не стандартизированные коэффициенты		Стандартизированные коэффициенты	t	Кор.св. r
	B	Стан. ошибка	β		
1. Модель «Самоуверенность»					
Общий уровень эмоционального интеллекта	0,092	0,039	0,819*	2,335	0,448**
2.Модель «Зеркальное Я»					
Управление чужими эмоциями	0,358	0,105	0,719**	3,410	0,317**
Общий уровень эмоционального интеллекта	0,089	0,041	0,855*	2,422	0,306**
3. Модель «Самоценность»					
Управление чужими эмоциями	0,220	0,107	0,481*	2,066	0,284*
4.Модель «Самопривязанность»					
Управление чужими эмоциями	0,208	0,102	-0,465*	2,031	-0,301*
Общий уровень эмоционального интеллекта	0,097	0,040	-0,937*	2,445	-0,316**
5.Модель «Конфликтность»					
Понимание своих эмоций	-0,244	0,097	-0,700*	-2,522	0,037

Примечание: ** – уровень значимости $p \leq 0,01$, * – уровень значимости $p \leq 0,05$

Множественный регрессионный анализ позволил получить пять регрессионных моделей, в которых выявлены значимые β -коэффициенты, при этом в качестве независимых переменных выступили шкалы эмоционального интеллекта, а зависимых – показатели самооотношения.

Выявлено, что такой предиктор, как управление чужими эмоциями способствует повышению уровня выраженности «зеркального Я» ($\beta=0,719$, $p \leq 0,01$), «самоценности» ($\beta=0,481$, $p \leq 0,05$) и «самопривязанности» ($\beta=0,465$, $p \leq 0,05$). Это означает, что умение осознанно влиять на состояние других людей приводит к развитию способности подростка вызывать к себе симпатию и уважение и формированию чувства ценности собственной личности. В свою очередь, интегральный показатель эмоционального интеллекта положительно влияет на самоуважение, восприятие себя принятым окружающими людьми и желание совершенствовать собственное «Я». Также анализ показал, что более развитая способность к пониманию своих эмоций

способствует коррекции внутренней конфликтности, нахождению баланса между собственными возможностями и требованиями окружающей среды ($\beta = -0,700$, $p \leq 0,05$).

В связи с тем, что в научной литературе практически отсутствуют работы, раскрывающие характер влияния эмоционального интеллекта на самоотношение подростков, данное исследование дополняет полученные результаты других авторов, изучающих положительное воздействие эмоционального интеллекта на самооценку подростков (Кочетова, Климакова, 2017), на развитие их субъектности (Антопольская, Панов, Силаков, 2021), и расширяет научные представления о предикторах самоотношения, что представляет новизну данной статьи.

Заключение (Conclusions). Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы. Среди показателей самоотношения в исследуемой выборке преобладающую позицию занимает шкала самопринятия, наименьшее – самообладание. При этом самоуверенность, саморуководство, самопринятие и самообвинение в группе девочек выражена выше по сравнению с мальчиками. Значимые различия выявлены в выраженности показателей эмоционального интеллекта, более высокие значения также отмечены в выборке женского пола. Доказано, что управление чужими эмоциями, понимание своих эмоций и общий уровень эмоционального интеллекта оказывают значимое влияние на самоотношение подростков.

Таким образом, данное исследование позволило подтвердить предположение о том, что эмоциональный интеллект выступает предиктором самоотношения в подростковом возрасте, а именно: управление чужими эмоциями и общий уровень эмоционального интеллекта влияют на развитие таких показателей самоотношения, как самоуверенность, зеркальное Я, самопривязанность и самооценность, а более высокий уровень выраженности понимания своих эмоций способствует снижению внутренней конфликтности. Перспектива дальнейшего исследования в рамках рассматриваемой нами проблематики может быть связана с внедрением развивающей программы и проведением эксперимента по развитию показателей эмоционального интеллекта, способствующих оптимизации самоотношения подростка.

Список литературы

- Антопольская Т.А., Панов В.И., Силаков А.С. Эмоциональный интеллект подростков поколения Z как фактор развития их субъектности // Перспективы науки и образования. 2021. № 3 (51). С. 247-260. DOI: 10.32744/pse.2021.3.17.
- Арендачук И.В. Самоотношение в структуре самосознания подростков и юношей: динамика развития // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2017. Т. 17. №4. С. 434-438. DOI: 10.18500/1819-7671-2017-17-4-434-438.
- Влияние родительского стиля воспитания на развитие самоотношения в подростковом возрасте / Шайдурова О.В., Гончаревич Н.А., Ростовцева М.В., Ковалевич И.А., Догадаев О.Н., Шестаков В.Н. // Science for Education Today. 2019. Т. 9. №3. С. 28-41.
- Водяницкая А.В. Влияние эмоционального интеллекта на самоотношение подростков: магистерская диссертация; НИУ «БелГУ». Белгород. 2026. 72 с.
- Головей Л.А., Данилова М.В., Данилова Ю.Ю. Самоотношение и отношения со значимыми взрослыми как факторы удовлетворенности жизнью у подростков // Социальная психология и общество. 2017. Т. 8. № 1. С. 108-125. DOI:10.17759/sps.2017080107.
- Доронина Н.Н., Овсяникова Е.А., Белов Д.С. Влияние самоотношения на формирование ответственности личности студентов – будущих психологов служебной деятельности // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2025. Т.11. №3. С. 131-143. DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-3-10.
- Кобзева О.В. Эмоциональный интеллект как источник развития в подростковом возрасте // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №60-1. С. 449-451.
- Кочетова Ю.А., Климакова М.В. Гендерные различия в эмоциональном интеллекте у старших подростков // Психолого-педагогические исследования. 2017. Том 9. № 4. С. 65-74. DOI:10.17759/psyedu.2017090407.

Лукьянченко Н.В., Захарова Л.С., Аликин М.И. Гендерные особенности связи оценочных представлений с характеристиками самооотношения у подростков // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 2 (54). С. 168-178. DOI: 10.23951/2307-6127-2024-2-168-178.

Люсин Д.Б. Современные представления об эмоциональном интеллекте / В сб. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2004. С. 29-38.

Мясищев В.Н. Психология отношений. М.: Изд-во МПСИ. 2005. 158 с.

Тарасова Л.Е. Самоотношение как детерминанта субъективного благополучия личности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2013. Т. 13. №3. С. 86-89.

Хабибулин Д.А., Емельянов А.В., Емельянова Д.О. Самоотношение и психологические защиты у подростков из полных и неполных семей / В сб.: Научные исследования в современном мире. Теория и практика: сборник избранных статей Всероссийской (национальной) научно-практической конференции. СПб., 2021. С. 67-69.

Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М.: Наука. 1977. 144 с.

Ундуск Е.Н. Положительное самооотношение подростков и молодежи, формируемое в условиях семейного воспитания, как одно из проявлений их психологического благополучия // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2019. №2. С. 747-758. DOI: 10.33910/herzenpsyconf-2019-2-93.

Яшкова А. Н. Самоотношение подростков из неполных семей // Векторы психолого-педагогических исследований. 2023. № 1(01). С. 70-76.

Avagimyan H., Grigoryan Z. Social and psychological characteristics of self-attitude and social competence of adolescents in the context of inclusive education // Scientific Newsletter. 2026. №3(50). С. 41-64.

Avdeyev A.Y., Reznichenko M.A. Information culture as a factor in developing self-attitude in adolescents // Middle East Journal of Scientific Research. 2013. Т. 17. №11. С. 1520-1524.

Different self-attitude indicators in students and their self-realization in a university / Kudinov S.I., Kudinov S.S., Mikhailova O.B., Kudinov V.S., Imomberdieva N.M. // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education. 2020. Т. 8. № 3. С. 47-59.

Zhamkotsyan R. The relationship of adolescents' self-attitude and the choice of preferred behavior style in a conflict situation // Katchar: Scientific Periodical. 2024. №2. С. 42-54. DOI: 10.54503/2579-2903-2024.2-42.

References

Antopolskaya, T.A., Panov, V.I. and Silakov, A.S. (2021), "Emotional intelligence of Generation Z teenagers as a factor in the development of their subjectivity", *Prospects of science and education*, 3 (51), 247-260. (In Russian).

Arendachuk, I.V. (2017), "Self-attitude in the structure of self-consciousness in adolescents and young adults: developmental dynamics", *Proceedings of Saratov University. New Series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 17(4), 434-438. (In Russian).

Shaydurova, O.V., Goncharevich, N.A. Rostovtseva, M.V., Kovalevich, I.A., Dogadayev, O.N. and Shestakov, V.N. (2019), "The influence of parental parenting style on the development of self-attitude in adolescence", *Science for Education Today*, 9 (3), 28-41. (In Russian).

Vodyanitskaya, A.V. (2026), "The influence of emotional intelligence on the self-attitude of adolescents", Master's thesis, Belgorod National Research University, Belgorod, Russia.

Golovey, L.A., Danilova, M.V. and Danilova, Yu.Yu. (2017), "Self-attitude and relationships with significant adults as factors of life satisfaction in adolescents", *Social psychology and society*, 8(1), 108-125. (In Russian).

Doronina, N.N., Ovsyanikova, E.A. and Belov, D.S. (2025), "The influence of self-attitude on the formation of personal responsibility in students – future psychologists engaged in professional activities", *Research result. Pedagogy and psychology of education*, 11(3), 131-143. (In Russian).

Kobzeva, O.V. (2018), "Emotional intelligence as a source of development in adolescence", *Problems of modern teacher education*, 60(1), 449-451. (In Russian).

Kochetova, Yu. A and Klimakova, M.V. (2017), "Gender differences in emotional intelligence among older adolescents", *Psychological and pedagogical research*, 9(4), 65-74. (In Russian).

Lukianchenko, N.V., Zakharova, L.S. and Alikin, M.I. (2024), "Gender-specific features of the relationship between evaluative perceptions and characteristics of self-attitude in adolescents", *Scientific and pedagogical review. Pedagogical Review*, 2 (54), 168-178. (In Russian).

Lyusin, D.B. (2004), "Modern concepts of emotional intelligence", *Sotsialnyy intellekt: Teoriya, izmereniye, issledovaniya*, in D.V. Lyusina. D.V. Ushakova (ed.). Institut psikhologii RAN, 29-38. (In Russian).

Myasishchev, V.N. (2005), *Psikhologiya otnosheniy* [Psychology of relationships], Izdatelstvo MPSI, Moscow, Russia.

Tarasova, L.E. (2013), "Self-attitude as a determinant of an individual's subjective well-being", *Proceedings of Saratov University. New Series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 13 (3), 86-89. (In Russian).

Khabibulin, D.A., Emelianov, A.V. and Emelianova, D.O. (2021), "Self-perception and psychological defenses in adolescents from intact and single-parent families", *Nauchnyye issledovaniya v sovremennom mire. Teoriya i praktika, Sbornik izbrannykh statey Vserossiyskoy (natsionalnoy) nauchno-prakticheskoy konferentsii*, Saint-Petersburg. 67-69.

Chesnokova, I.I. (1977), *Problema samosoznaniya v psikhologii* [The problem of self-awareness in psychology], Nauka, Moscow, Russia.

Undusk, E.N. (2019), "Positive self-attitude in adolescents and young people, developed within the context of family upbringing, as one of the manifestations of their psychological well-being", *Herzen Readings: Psychological Research in Education*, 2, 747-758. (In Russian).

Yashkova, A.N. (2023), "Self-attitude of teenagers from single-parent families", *Vectors of psychological and pedagogical research*, 1(01), 70-76. (In Russian).

Avagimyan, H. and Grigoryan, Z. (2026), "Social and psychological characteristics of self-attitude and social competence of adolescents in the context of inclusive education", *Scientific Newslatter*, 3 (50), 41-64. (In Armenia).

Avdeyev, A.Y. and Reznichenko, M.A. (2013), "Information culture as a factor in developing self-attitude in adolescents", *Middle East Journal of Scientific Research*, 17(11), 1520-1524. (In Pakistan).

Kudinov, S.I., Kudinov, S.S., Mikhailova, O.B., Kudinov, V.S. and Imomberdieva, N.M. (2020), "Different self-attitude indicators in students and their self-realization in a university", *International Journal of Cognitive Research in Science. Engineering and Education*, 8(3), 47-59. (In Serbia).

Zhamkotsyan, R. (2024), "The relationship of adolescents' self-attitude and the choice of preferred behavior style in a conflict situation", *Katchar: Scientific Periodical*, 2, 42-54. DOI: 10.54503/2579-2903-2024.2-42. (In Armenia).

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:

Водяницкая Анна Викторовна, педагог-психолог, Борисовский дом творчества.

Доронина Наталья Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной и социальной психологии, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

Кузнецова Людмила Борисовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

About the authors:

Anna V. Vodyanitskaya, Educational Psychologist, Borisovsky House of Creativity.

Natalia N. Doronina, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Developmental and Social Psychology, Belgorod State National Research University.

Lyudmila B. Kuznetsova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Psychology, Belgorod State National Research University.



УДК 159.9

DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-3-1-2

¹⁾ Лазарев С.А. ,
²⁾ Великанова А.С.* ,
²⁾ Шейфель Е.Б. 

Ценностно-смысловое самоопределение студентов в учебной деятельности: модель и система управления

¹⁾ Камчатский государственный университет им. Витуса Беринга,
ул. Пограничная, д. 4, г. Петропавловск-Камчатский, 683032, Россия

²⁾ Белгородский государственный национальный
исследовательский университет,
ул. Студенческая, 14, Белгород, 308007, Россия
AGerasimova@bsuedu.ru*

Статья поступила 20 апреля 2026; принята 15 сентября 2026;
опубликована 30 сентября 2026

Аннотация. *Введение.* В условиях динамичных социокультурных изменений возрастает потребность в целенаправленном сопровождении личностного развития студенческой молодёжи. Это необходимо для успешного преодоления кризисов профессионального становления и последующего закрепления молодых специалистов в регионах, испытывающих дефицит высококвалифицированных кадров. *Цель исследования* – разработать структурно-динамическую модель ценностно-смыслового самоопределения (ЦССО) студентов в учебной деятельности, позволяющую спроектировать систему управления данным процессом. *Методология и методы.* Теоретико-методологической основой исследования послужили общепсихологическая теория деятельности А.Н. Леонтьева, концепция смысловой реальности Д.А. Леонтьева и ценностно-деятельностная концепция Г.Е. Залесского. Использовался комплекс стандартизированных психодиагностических методик, направленных на оценку эмоциональной направленности, жизненных ценностей, типов рефлексии, стиля саморегуляции, самоотношения и субъективного благополучия личности. Выборку эмпирического исследования составили 95 студентов – выпускников бакалавриата ФГБОУ ВО «КамГУ им. Витуса Беринга» ($M = 21,3$, $SD = 2,3$, 63,4% женщин). Математико-статистический анализ данных выполнен в пакете IBM SPSS Statistics v.25.0 с применением разведочного факторного анализа (EFA) методом выделения главных осей (PAF). *Результаты.* Подтвердилось предположение о том, что показатели ЦССО студентов и их субъективное благополучие образуют единую, внутренне согласованную структуру. Разработана модель ЦССО, объединившая мотивационно-целевой, операциональный, личностный, интегрально-оценочный, эмоционально-смысловой, потребностно-результативный компоненты. Показано, что благополучие студентов выступает динамическим результатом функционирования всей ценностно-смысловой системы, а осознание внутриличностного конфликта между мотивационно-целевым и эмоционально-смысловым компонентами служит движущей силой её дальнейшего развития. *Вывод.* Научная новизна исследования заключается в теоретико-эмпирическом обосновании структурно-динамической модели ЦССО, раскрывающей механизм

взаимосвязи ценностно-смысловой сферы и субъективного благополучия студентов. Практическая значимость работы определяется разработкой научно обоснованной системы управления ЦССО студентов в учебной деятельности, внедрение которой позволяет трансформировать внутриличностные кризисы обучающихся в ресурс личностного роста и обеспечить условия для их долговременного субъективного благополучия.

Ключевые слова: ценностно-смысловое самоопределение студентов; духовно-нравственные ценности; прагматические ценности; саморегуляция; самоотношение; субъективное благополучие; эмоциональная направленность, внутриличностный конфликт, управление личностным развитием

Информация для цитирования: Лазарев С.А., Великанова А.С., Шейфель Е.Б. Ценностно-смысловое самоопределение студентов в учебной деятельности: модель и система управления // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2026. Т.12. №3. С. 157-172. DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-3-1-2.

Благодарности. Исследование выполнено при финансовой поддержке в рамках Межведомственной программы комплексных научных исследований Камчатского полуострова и сопредельных акваторий, реализуемой ФГБОУ ВО «КамГУ им. Витуса Беринга» по проекту «Исследование и прогнозирование качества жизни населения в экстремальных природно-климатических условиях Камчатки» (проект № FZSS-2025-0009).

Авторы признательны анонимным рецензентам журнала за внимательное прочтение рукописи и ценные замечания, которые помогли улучшить качество статьи.

¹⁾ S.A. Lazarev ,
²⁾ A.S. Velikanova *,
²⁾ E.B. Sheyfel 

Value-semantic self-determination of students in educational activity: a model and management system

¹⁾ Vitus Bering Kamchatka State University,
4 Pogranichnaya St., Petropavlovsk-Kamchatsky, 683032, Russia

²⁾ Belgorod State National Research University,
14 Studencheskaya St., Belgorod, 308007, Russia
AGerasimova@bsuedu.ru*

*Received to April 20, 2026; accepted to September 15, 2026;
published: September 30, 2026*

Abstract. Introduction. Under the conditions of dynamic socio-cultural changes, there is a growing need for targeted support of student youth's personal development. This is essential for successfully overcoming professional development crises and subsequently retaining young specialists in regions experiencing a shortage of highly qualified personnel. *The objective of the study* is to develop a structural-dynamic model of students' value-semantic self-determination (VSSD) in educational activities, providing a framework for designing a management system for this process. *Methodology and methods.* The study is based on the following theoretical and methodological foundations: A.N. Leontiev's general theory of psychological activity, D.A. Leontiev's concept of

semantic reality and G.E. Zalessky's value-activity concept. A complex of standardized psychodiagnostic techniques was deployed, aimed at assessing emotional orientation, life values, types of reflection, self-regulation style, self-attitude, and subjective well-being of the personality. The empirical sample included 95 undergraduate senior students from Vitus Bering Kamchatka State University ($M = 21.3$; $SD = 2.3$; 63.4% female). Mathematical and statistical data analysis was performed using IBM SPSS Statistics v.25.0, applying exploratory factor analysis (EFA) via the principal axis factoring (PAF) method. *Results.* The research findings confirmed that students' VSSD indicators and their subjective well-being form a unified, internally consistent structure. A model of VSSD was developed, integrating motivational-target, operational, personal, integral-evaluative, emotional-semantic, and need-result components. It is demonstrated that students' well-being acts as a dynamic outcome of the entire value-semantic system functioning, while the awareness of intrapersonal conflict between the motivational-target and emotional-semantic components serves as a driving force for its further development. *Conclusion:* The scientific novelty of the study lies in the theoretical and empirical substantiation of the structural-dynamic model of VSSD, which reveals the mechanism behind the relationship between the value-semantic sphere and students' subjective well-being. The practical significance of the work is determined by the development of a scientifically grounded management system for students' VSSD in educational activities, the implementation of which allows transforming students' intrapersonal crises into a resource for personal growth and ensuring conditions for their long-term subjective well-being.

Keywords: value-semantic self-determination of students; spiritual and moral values; pragmatic values; self-regulation; self-attitude; subjective well-being; emotional orientation; intrapersonal conflict; personal development management

Information for citation: Lazarev, S.A., Velikanova, A.S., and Sheyfel, E.B. (2026), "Value-semantic self-determination of students in educational activities: model and management system", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 12(3), 157-172, DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-3-1-2.

Acknowledgements. This work was supported within the framework of the Interdepartmental Program of Comprehensive Scientific Research of the Kamchatka Peninsula and Adjacent Sea Areas, implemented by Vitus Bering Kamchatka State University under the project "Research and Forecasting of the Quality of Life of the Population in Extreme Natural and Climatic Conditions of Kamchatka" (Project No. FZSS-2025-0009).

The authors are grateful to the anonymous reviewers for their careful reading of the manuscript and valuable comments, which helped to improve the quality of the paper.

Введение (Introduction). Будущее России как суверенного государства во многом зависит от ценностных приоритетов студенческой молодёжи¹. Вместе с тем, в настоящий момент традиционные духовно-нравственные ценности российского общества и прагматические, западные ценности сосуществуют и конкурируют между собой в одном информационном поле, что способно приводить молодого человека к «параличу решений» или к необдуманным действиям на основе некритичного принятия чуждых ценностей. Другими словами, существует

¹ Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» // Собрание законодательства РФ. 2022. № 46. Ст. 7977.

противоречие между общественным запросом на формирование у современной молодёжи духовно-нравственной направленности личности, с одной стороны, и отсутствием единой научно обоснованной системы учебно-воспитательной работы по управлению данным процессом на разных уровнях и этапах профессиональной подготовки. В этой связи встаёт **проблема** разработки структурно-динамической модели ценностно-смыслового самоопределения студентов как предиктора эффективной учебно-профессиональной деятельности, субъективного благополучия личности, а также общественного развития и благополучия.

Проблема ценностно-смыслового самоопределения (далее ЦССО) не нова и всегда находилась в центре внимания психолого-педагогической науки. Наиболее общие методологические основы её изучения заложены в трудах классиков отечественной психологии: Л.С. Выготского (1982), С.Л. Рубинштейна (1997), А.Н. Леонтьева (2004), Б.Г. Ананьева (1980), В.Н. Мясищева (1995). К ним относятся фундаментальные положения, применение которых позволяет видеть в человеке субъекта жизнедеятельности, способного к осознанному и ответственному выбору приоритетных личных ценностей, ценностной саморегуляции и самореализации.

Так, принцип развития диктует необходимость изучать ЦССО в процессе становления, развития и функционирования на определенных возрастных этапах (Выготский, 1982). Принципы детерминизма и единства сознания и деятельности говорят о том, что само развитие и функционирование ЦССО детерминировано внешними (педагогическими) условиями, действие которых опосредовано условиями внутренними (психологическими) (Рубинштейн, 1997). Деятельностный подход к психическим явлениям и условиям их развития указывает на деятельностьную природу и структуру ЦССО и на ведущую деятельность обучающихся как психологический фактор дальнейших его трансформаций (Леонтьев, 2004). Принципы комплексного изучения человека и системности позволяют рассматривать ЦССО через призму связей человека с миром, как деятельность по упорядочиванию выполняемых социальных ролей (Ананьев, 1980). Кроме того, данный принцип предполагает анализ самого ЦССО как системы взаимосвязанных компонентов, в которой системообразующая функция принадлежит его когнитивному компоненту – осознанию приоритетных смысложизненных ценностей (Мясищев, 1995).

Исходя из вышесказанного, становится возможным проанализировать имеющиеся исследования с точки зрения реализации этих базовых принципов, выделить подходы к решению проблемы ценностно-смыслового самоопределения студентов в учебной деятельности, их достижения и ограничения, наметить пути её дальнейшего изучения.

В настоящий момент, на наш взгляд, отчетливо выделяются два основных направления исследований. В рамках первого, так называемого «генетического» направления, ЦССО рассматривается как новообразование старшего школьного и юношеского возрастов, обусловленное изменением социальной ситуации развития и ведущего вида деятельности учащихся (Божович, 1978; Борисова, Логинова, 1991; Гинзбург, 1994; Дубровина, 2020; Пряжников, 1996; Радионова, Авалуева, 2023; Рынзина, Великанова, 2026; Сафин, 1984; Фельдштейн, 1994; Gómez-López, Mendoza-Castejón, Frías-López, Manzano-Sánchez, 2025).

Представители этого направления убедительно показали, что:

1. Самоопределение как центральное личностное новообразование ранней юности возникает на «фундаменте» нового уровня самосознания личности и устойчивой системы мотивов.
2. Во внутренней архитектонике этого процесса ценностно-смысловое ядро (цели и идеалы) определяет и структурирует действенно-практический компонент (реальные планы и поступки).

3. ЦССО как динамичный процесс определяет не только готовность к выбору конкретной профессии и личностные смыслы учебно-профессиональной деятельности, но и стратегию всей дальнейшей жизни человека.

4. Самоопределившаяся личность — это активный, зрелый субъект, способный гармонично соотносить свои внутренние ресурсы («хочу» и «могу») с ожиданиями и ценностями общества, а также успешно противостоять внешнему манипулятивному давлению.

Основной практический вклад данного направления связан со становлением и развитием отечественной психологической службы образования, разработкой систем комплексного психолого-педагогического сопровождения обучающихся и созданием активизирующих технологий проектирования жизненного пути (Гуревича, Борисовой, 1997; Дубровина и др., 2000).

В рамках другого, самого многочисленного подхода, который условно обозначим как «функциональный», изучается результат функционирования ЦССО или направленность обучающихся и профессионалов в контексте разных видов деятельности и отношений. Особое значение для нашего исследования имеет выделение структурирующей функции направленности личности как системообразующего «стержня», содержание которого определяет структуру самосознания, операциональный состав и продуктивность деятельности, удовлетворенность различными сферами жизни. Этот критерий был положен в основу классификаций академической мотивации студентов и общепринятых, широко используемых диагностических методик (Гордеева, Сычев, Осин, 2013; Журавлев и др., 2024; Купрейченко, Воробьева, 2013; Матвеева и др., 2021; Polshchikov, Velikanova, Igityan, 2022; Rothés, Lemos, Gonçalves, 2022).

Вклад отечественных учёных в изучение проблемы ЦССО обучающихся трудно переоценить. Вместе с тем, вопрос о функционировании ЦССО личности как особой внутренней деятельности с уникальными психологическими функциями и структурой не служил предметом специального анализа. Отсутствует научно обоснованная система управления развитием нравственно-делового типа ЦССО студентов в процессе обучения, учитывающая современные реалии. Решение этих задач требует построения и теоретико-эмпирического обоснования структурно-динамической модели ЦССО будущих специалистов.

Цель исследования – разработать структурно-динамическую модель ЦССО студентов в учебной деятельности и на её основе спроектировать эффективную систему управления данным процессом.

Материалы и методы исследования (Methodology and methods). При определении категории «ценностно-смысловое самоопределение» мы опирались: 1) на положения общепсихологической теории деятельности А.Н. Леонтьева о деятельностном характере психических процессов и условиях их развития (Леонтьев, 2004); 2) на концепцию смысловой реальности Д.А. Леонтьева (Леонтьев, 2003), которая имеет иерархическую структуру и является личностным ресурсом эффективной саморегуляции и жизнестойкости; 3) на положения ценностно-деятельностной концепции Г.Е. Залесского о наличии тесной связи между способом ценностно-смысловой ориентировки (эмоциональным, конформным, концептуальным) и уровнем развития самосознания личности (Залесский, 1994).

Под ценностно-смысловым самоопределением личности понимается особая ориентировочную деятельность, побуждаемая потребностью в гармонизации внутреннего мира (упорядочивании ценностей и их смыслов) и направленная на оценку личной значимости («ценностную классификацию») социальных ролей с точки зрения мотивационной направленности личности (Великанова, Шакина, 2023).

Вслед за В.Ф. Соповым и Л.В. Карпушиной (Сопов, Карпушина, 2002) выделяются типы ЦССО студентов по характеру доминирующих ценностей:

1. нравственно-деловой тип, при котором доминируют духовно-нравственные (гуманистические) ценности (приверженность к соблюдению нравственных норм в поведении и

деятельности, развитие себя, креативность и активные социальные контакты в процессе общественно полезной деятельности);

2. эгоистически-престижный тип, при котором преобладают эгоистически-престижные (прагматические) ценности (собственный престиж, достижения, высокое материальное положение, сохранение собственной индивидуальности через стремление к независимости от других людей);

3. конфликтный или «двухвершинный» тип без явного преобладания той или иной группы ценностей (Сопов, Карпушина, 2002).

В соответствии с положением Л.С. Выготского о динамической смысловой системе, которая объединяет аффективные и интеллектуальные процессы (Выготский, 1982), мы выделяем два уровня функционирования ЦССО: эмоциональный и рациональный. Эмоциональный уровень представляет собой непосредственную оценку личной значимости социальной роли студента в форме положительных, негативных или амбивалентных переживаний на основе неосознаваемых мотивов личности. В свою очередь, рациональный уровень – суть, опосредованная умственными действиями оценка значимости социальной роли обучающегося, где в качестве критериев используется система осознаваемых мотивов.

В этой связи движущей силой развития ЦССО студентов в учебной деятельности будет выступать противоречие между эмоциональным и рациональным уровнями ЦССО личности, а именно: между результатом эмоциональной ценностно-смысловой ориентировки (преобладающим типом эмоциональной направленности) и результатом концептуальной ориентировки (осознанной мотивационной направленностью, реализуемой в деятельности).

Целью эмпирической части нашего исследования явилась проверка **гипотезы** о том, что:

1) личностными предпосылками и структурными «звеньями» ЦССО студентов в учебной деятельности выступают новообразования предшествующих этапов развития: рефлексия, самоотношение, саморегуляция поведения, эмоциональная направленность личности, иерархия личных ценностей;

2) показатели ЦССО студентов и их субъективное благополучие не являются изолированными феноменами, а образуют единую, внутренне согласованную латентную структуру, в которой субъективное благополучие выступает в качестве одного из системных компонентов.

Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «КамГУ им. Витуса Беринга» в мае-июне 2025 года. В нём приняли участие 95 студентов – выпускников бакалавриата гуманитарных, естественнонаучных и технических направлений подготовки (психология, биология, прикладная информатика и математика) ($M = 21,3$, $SD = 2,3$, 63,4% женщин).

Комплекс диагностических методик, релевантных выделенным показателям ЦССО студентов представлен в табл. 1.

Математико-статистическая обработка эмпирических данных выполнялась с использованием пакета программ IBM SPSS Statistics v.25.0. Первичный анализ распределения переменных с помощью коэффициентов асимметрии и эксцесса выявил отклонение ряда показателей от нормального вида. По этой причине для проверки гипотезы был применен разведочный факторный анализ (EFA), извлечение латентных компонентов в котором проводилось методом факторизации главных осей (Principal Axis Factoring – PAF), устойчивым к нарушениям нормальности данных.

Пригодность корреляционной матрицы для факторизации определялась с помощью индекса Кайзера-Мейера-Олкина (0,782) и критерия сферичности Барлетта ($\chi^2 = 1842,54$; $df = 1275$; $p < 0,001$). Для получения контрастной и интерпретируемой структуры латентных факторов использовалось ортогональное вращение Варимакс (Varimax) с нормализацией Кайзера.

Таблица 1

**Диагностический комплекс изучения показателей ЦССО студентов
в учебной деятельности**

Table 1

Diagnostic complex for studying students' VSSD indicators in educational activities

Показатели ЦССО	Название методики и автор(ы)	Регистрируемые показатели (шкалы)
1. Эмоциональная направленность личности	Определение общей эмоциональной направленности личности» (Додонов, 1978)	10 типов эмоциональной направленности (альтруистическая, гностическая, практическая, гедонистическая и др.)
2. Иерархия базовых жизненных ценностей и сфер их реализации	«Морфологический тест жизненных ценностей» (МТЖЦ) (Сопов, Карпушина, 2002)	8 терминальных ценностей (саморазвитие, духовность, креативность, престиж и др.) в 6 жизненных сферах
3. Рефлексия	Опросник «Дифференциальный тип рефлексии» (Леонтьев, Осин, 2014)	3 типа рефлексии (системная рефлексия, интроспекция, квазирефлексия)
4. Саморегуляция поведения	Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) (Моросанова, Бондаренко, 2015)	Регуляторные процессы (планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов) и свойства (надежность, гибкость, настойчивость)
5. Самоотношение	Методика исследования самоотношения (МИС) (Пантилеев, 1993)	9 субшкал, группированных в 3 макрофактора: самоуважение, аутосимпатия, самообвинение
6. Субъективное благополучие	Методика диагностики субъективного благополучия личности (Шамионов, Бескова, 2018)	5 видов субъективного благополучия: эмоциональное, экзистенциально-деятельностное, эго-благополучие, социально-нормативное и гедонистическое (соматическое).

В результате было выделено 11 латентных компонентов, суммарно объясняющих 78,96% дисперсии признаков. В соответствии с правилом насыщенности факторов, подробному психологическому анализу были подвергнуты только те латентные структуры, в которые вошло два и более показателя. Значимыми признавались факторные нагрузки, превышающие по абсолютному значению порог 0,40.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Проанализируем итоговую матрицу, которая позволяет содержательно охарактеризовать выделенные латентные компоненты и описать специфику интеграции субъективного благополучия в структуру ЦССО студентов (табл. 2).

Таблица 2

Результаты разведочного факторного анализа изучаемых показателей ЦССО (N=95)

Table 2

Results of exploratory factor analysis of the studied indicators VSSD (N=95)

Фактор (компонент ЦССО)	Факторная нагрузка
Показатели (шкалы)	(λ)
1. Осознанная ценностно-смысловая вовлеченность в сферы жизнедеятельности (мотивационно-целевой компонент)	
Престиж	0,824
Достижения	0,820
Общественная активность	0,811
Семейная жизнь	0,808
Профессиональная жизнь	0,806
Социальные контакты	0,802
Саморазвитие	0,800
Материальное положение	0,768
Физическая активность	0,762
Увлечения	0,757
Сохранение индивидуальности	0,742
Обучение и образование	0,725
Духовное удовлетворение	0,704
Креативность	0,546
Глорическая направленность	0,420
2. Осознанная саморегуляция поведения и деятельности (операциональный компонент)	
Надежность	0,906
Гибкость	0,867
Планирование целей	0,786
Моделирование условий	0,773
Оценивание результатов	0,652
Программирование	0,632
Настойчивость	0,631
Интроспекция	-0,800
Квазирефлексия	-0,764
Системная рефлексия	-0,726
Социальная желательность	-0,596
3. Позитивное самоотношение (личностный компонент)	
Отраженное самоотношение	0,833
Самоценность	0,805
Самопривязанность	0,796
Саморуководство	0,782

Фактор (компонент ЦССО)	Факторная нагрузка
Показатели (шкалы)	(λ)
Внутренняя честность	0,766
Самоуверенность	0,764
Самопринятие	0,706
Экзистенциально-деятельностное благополучие	0,484
Социально-нормативное благополучие	0,481
4. Субъективное благополучие личности (интегрально-оценочный компонент)	
Эго-благополучие	0,716
Гедонистическое благополучие	0,705
Экзистенциально-деятельностное благополучие	0,649
Эмоциональное благополучие	0,632
Социально-нормативное благополучие	0,497
5. Нравственно-деловая направленность личности: предметно-созидательный вектор (эмоционально-смысловой компонент)	
Практическая направленность	0,742
Гностическая направленность	0,714
Эстетическая направленность	0,697
Системная рефлексия	0,490
6. Нравственно-деловая направленность личности: социально-коммуникативный вектор (эмоционально-смысловой компонент)	
Коммуникативная направленность	0,854
Альтруистическая направленность	0,788
Программирование	0,440
7. Осознание и переживание внутриличностного конфликта (движущая сила развития ЦССО)	
Самообвинение	0,883
Внутренняя конфликтность	0,852
8. Стремление к душевному комфорту: субъектно - ориентированный вектор (эмоционально-смысловой компонент)	
Гедонистическая направленность	0,839
Пугническая направленность	-0,547

1. *Осознанная ценностно-смысловая вовлеченность в сферы жизнедеятельности» (мотивационно-целевой компонент)* выступает в качестве системообразующего мотивационного каркаса модели. Высокие факторные нагрузки по всем жизненным сферам и ценностям – в особенности по шкалам престижа ($\lambda = 0,824$), достижений ($\lambda = 0,820$) и общественной активности ($\lambda = 0,811$) – свидетельствуют о том, что компонент отражает процесс первичной смысловой интеграции. Прежде чем произвольно вовлечь себя в учебу и прочие виды деятельности, студенту необходимо первоначально осознать свои приоритеты и на их основе «выстроить» непротиворечивую иерархию социальных ролей. Данный компонент фиксирует также волевой акт самоопределения, в ходе которого личность осознанно и ответственно принимает решение инвестировать свои ресурсы в конкретные жизненные сферы, добиться успеха и заслуженного уважения.

2. *Осознанная саморегуляция поведения и деятельности (операциональный компонент)* отвечает за конкретные способы и инструменты реализации поставленных целей. Его ядро составляет показатель надежности регуляторных процессов ($\lambda = 0,906$), т.е. способность удерживать жизненные цели и эффективно действовать даже под влиянием деструктивных факторов. Наличие развитых процессов планирования целей ($\lambda = 0,786$), моделирования условий ($\lambda = 0,773$) и регуляторной гибкости ($\lambda = 0,867$) позволяет студентам воплощать свои ценностные ориентиры на практике, гибко перестраивая программу действий в зависимости от ситуации. Другими словами, реализация приоритетных ценностей требует от студентов-выпускников осознания значимости самоорганизации своей работы, владения научно-обоснованными, рациональными приемами саморегуляции поведения и деятельности, решительного перехода от «самокопания» и ориентации на мнение окружающих (отрицательные факторные нагрузки) к последовательному планированию своего профессионального будущего.

3. *Позитивное самоотношение (личностный компонент)* является третьим психологическим фактором в структуре ЦССО и образует смысловое ядро автономии личности, ее внутренней свободы и независимости от социального давления, ожиданий референтной среды и деструктивных проявлений самокритики. Высокие нагрузки по шкалам отраженного самоотношения ($\lambda = 0,833$), самооценности ($\lambda = 0,805$) и саморуководства ($\lambda = 0,782$) указывают также на сформированность внутреннего локуса контроля. Принятие своей индивидуальности, готовность реализовать личную систему ценностей с пользой для других людей, уверенность, что моя личность и деятельность достойны уважения окружающих выступают своеобразным «психологическим щитом» суверенности личностного выбора студента.

4. *Субъективное благополучие личности (интегрально-оценочный компонент)* занимает центральное, результирующее место в структуре модели и является положительным эмоциональным подкреплением целесообразности выбранного пути. В него вошли с высокими факторными нагрузками все виды субъективного благополучия: эго-благополучие ($\lambda = 0,716$), гедонистическое ($\lambda = 0,705$), экзистенциально-деятельностное ($\lambda = 0,649$) и эмоциональное ($\lambda = 0,632$), социально-нормативное ($\lambda = 0,497$). Осознанный выбор ценностей, их волевая реализация в учебной деятельности и принятие своей индивидуальности приносят долговременную удовлетворенность разными сторонами жизни: ощущение радости, благодарности, воодушевления и оптимизм как веру в лучшее.

5. Переживание успеха, положительных эмоций в учебно-профессиональной деятельности обеспечивает становление социально желательного *нравственно-делового типа эмоциональной направленности личности (эмоционально-смыслового компонента ЦССО)*. Данный компонент образован двумя векторами. *Предметно-созидательный вектор* является эмоциональным источником активности студентов, обращенным к окружающему предметному миру. Радость от процесса деятельности ($\lambda = 0,742$), познания ($\lambda = 0,714$) оказались неразрывно связаны со стремлением к красоте ($\lambda = 0,697$). Такая духовная эмоциональная направленность подкрепляется системной рефлексией ($\lambda = 0,490$), что позволяет переводить спонтанный интерес в устойчивые созидательные смыслы.

6. *Нравственно-деловая направленность личности: социально-коммуникативный вектор (эмоционально-смысловой компонент)* указывает на эмоционально-смысловой источник активности студентов, направленный на социальный мир. Объединение в одном блоке коммуникативной ($\lambda = 0,854$) и альтруистической ($\lambda = 0,788$) направленности доказывает, что потребность в общении у студентов тесно переплетена со стремлением приносить пользу людям, оказывать бескорыстную помощь и сопереживать, а возможность четкого пошагового программирования своих действий ($\lambda = 0,440$) уравнивает личные достижения социальной ответственностью.

7. Ещё один необходимый фактор и движущая сила развития ЦССО – *осознание и переживание внутриличностного конфликта*. Данный блок, объединивший показатели

самообвинения ($\lambda = 0,883$) и внутренней конфликтности ($\lambda = 0,852$), интерпретируется нами как динамический источник развития всей системы. Природа этого кризиса кроется в противоречии между мотивационно-целевым (фактор 1) и эмоционально-смысловым (факторы 5, 6) компонентами структуры ЦССО. Разрыв между рациональным «надо» и глубинным «хочу» осознается как конфликт и переживается через самообвинение. Это напряжение способно побудить личность к рефлексии и выходу на новый виток ценностно-смысловой саморегуляции.

8. И, наконец, если студенту в процессе учебной деятельности удастся преодолеть внутриличностный конфликт между осознаваемыми и неосознаваемыми ценностями и способами их реализации, то достигается состояние внутренней целостности и гармонии – то есть происходит *удовлетворение базовой экзистенциальной потребности*, замыкающее полный цикл ЦССО (от её актуализации до опредмечивания в состоянии душевного комфорта) (*потребностно-результативный компонент*).

Перейдем теперь к описанию элементов системы управления ЦССО студентов в учебной деятельности, которая опирается на результаты теоретического анализа источников и полученный в нашем исследовании, эмпирический материал (см. табл. 2). Оговоримся, что понятие «управление» используется в традиционном значении как психолого-педагогическое сопровождение обучающихся, которое осуществляют преподаватели и сотрудники психологической службы образовательной организации.

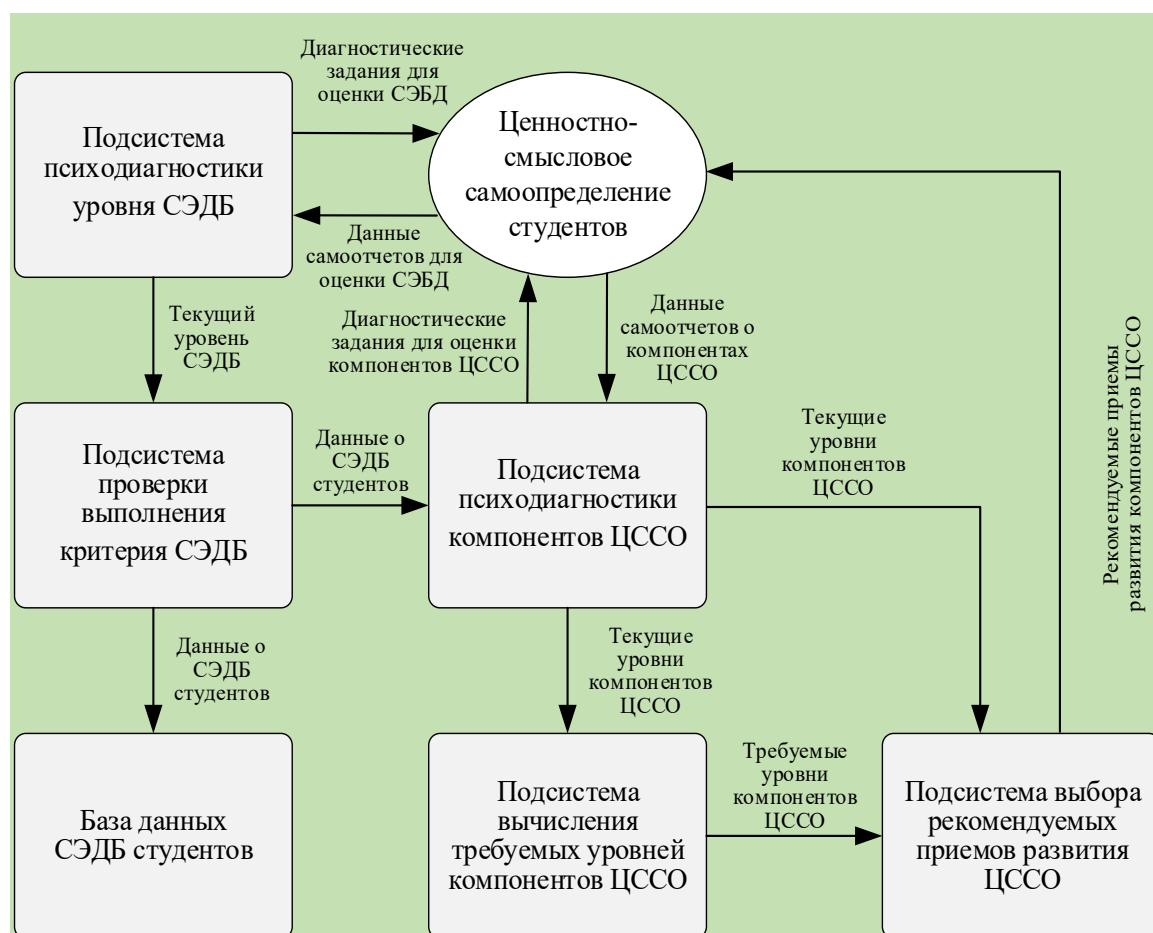


Рис. Схема системы управления ЦССО студентов в учебной деятельности
Fig. Schematic diagram of the management system for students' VSSD in educational activities

Объектом управления является ЦССО студентов в учебной деятельности. На начальном этапе управления необходимо оценить уровень субъективного благополучия студентов и, прежде всего, уровень их субъективного экзистенциально-деятельностного благополучия (СЭДБ) как *интегрально-оценочного компонента ЦССО*, который является важнейшим психологическим ресурсом закрепления молодых специалистов в регионе и профессии.

Выполнение этой задачи осуществляется на основе применения подсистемы психодиагностики уровня СЭДБ, с помощью которой студенты получают соответствующие диагностические задания и в ответ направляют данные своих самоотчетов. Затем эти данные обрабатываются с использованием апробированных методик, в результате чего оценивается текущее значение уровня субъективного экзистенциально-деятельностного благополучия каждого конкретного испытуемого, которое передается на вход подсистемы проверки выполнения критерия СЭБД. Указанный критерий задается с помощью неравенства:

$$УБ_{тек} \geq УБ_{тр}, \quad (1)$$

где $УБ_{тек}$ – текущий уровень субъективного экзистенциально-деятельностного благополучия студента; $УБ_{тр}$ – заданный требуемый уровень субъективного экзистенциально-деятельностного благополучия студента.

Сведения о выполнении критерия (1) заносятся в базу данных, в которой хранится и актуализируется информация о том, какой уровень СЭДБ имеет каждый студент. Обучающие с достаточно высоким уровнем субъективного экзистенциально-деятельностного благополучия могут быть рекомендованы к выполнению каких-либо сложных и ответственных задач в первую очередь.

Данные о студентах с недостаточно высоким уровнем СЭДБ, для которых критерий (1) не выполнен, направляются в подсистему психодиагностики компонентов ЦССО. С помощью этой подсистемы студентам выдаются психодиагностические задания для оценивания других *компонентов ЦССО*: 1) *эмоционально-смыслового* – доминирующего типа эмоциональной направленности (ЭМН); 2) *мотивационно-целевого* – иерархии сфер жизнедеятельности и тип направленности личности в обучении и профессиональной деятельности (СЦ); 3) *операционного* – уровня саморегуляции поведения и деятельности (СР); 4) *личностного* – характера самоотношения (СО). Затем данные самоотчетов студентов об этих компонентах поступают в рассматриваемую подсистему, в которой с использованием специальных апробированных методик для каждого студента с недостаточным СЭДБ оцениваются значения текущих уровней ЭМН, СЦ, СР и СО. Далее эти значения передаются в подсистему вычисления требуемых уровней компонентов ЦССО. Эта подсистема функционирует на основе модели, отражающей зависимость уровня субъективного экзистенциально-деятельностного благополучия студента от значений компонентов ЦССО:

$$УБ_{тек} = f(СЦ, СР, СО, ЭМН), \quad (2)$$

где $f(\dots)$ – функциональная зависимость; $СЦ$ – система личных ценностей студента; $СР$ – уровень саморегуляции поведения и деятельности студента; $СО$ – характер самоотношения на основе результатов деятельности студента; $ЭМН$ – тип эмоциональной направленности личности студента.

В рассматриваемой подсистеме с помощью алгоритмов, функционирующих с использованием модели (2), вычисляются такие значения уровней компонентов ЦССО, при которых достигается требуемый уровень СЭДБ. Затем вычисленные требуемые и текущие уровни ЭМН, СЦ, СР и СО поступают в подсистему выбора рекомендуемых приемов развития ЦССО. С помощью этой подсистемы, исходя из того, уровни каких компонентов ценностно-смыслового самоопределения студентов следует повысить, подбираются необходимые методические приемы. В дальнейшем с помощью этих рекомендуемых приемов осуществляется

развитие тех или иных компонентов ЦССО у каждого конкретного студента для достижения требуемого уровня его субъективного экзистенциально-деятельностного благополучия.

Объект и субъект управления могут меняться на разных этапах обучения. В зависимости от результатов диагностики уровня субъективного благополучия студентов и его предикторов принимается решение о целях, приёмах и ответственных исполнителях коррекционно-развивающей работы. К примеру, первичная диагностика и самодиагностика обучающихся может проходить на практических занятиях по психологии и в процессе прохождения педагогической практики. В дальнейшем сотрудники психологической службы вуза проводят индивидуальную и групповую работу со студентами группы риска, имеющими недостаточный уровень субъективного благополучия.

Полученные результаты, раскрывающие механизм взаимосвязи ценностно-смысловой сферы будущего профессионала и его субъективного благополучия, согласуются с накопленными в науке данными, одновременно уточняя и дополняя их. Так, в существующих работах анализируется в основном статичная структура ценностей, а разработанная модель раскрывает процесс внутренней перестройки смысловой системы студентов и её влияние на благополучие личности, опосредованное приемами саморегуляции и самоотношением. С другой стороны, описанная выше система управления ЦССО студентов развивает идеи превентивной педагогической поддержки, переводя внутриличностные кризисы обучающихся в плоскость управляемых психологических ресурсов.

Заключение (Conclusions). Подтвердилось предположение о том, что структурно-динамическая модель ЦССО студентов в учебной деятельности включает ряд взаимосвязанных компонентов (внутренних действий): 1) мотивационно-целевой (осознание иерархии жизненных ценностей и сфер их реализации); 2) операциональный (осознанная саморегуляция поведения в соответствии с приоритетными ценностями); 3) личностный (позитивное самоотношение и принятие ответственности за свой выбор); 4) интегративно-оценочный (субъективное благополучие как результат реализации личной системы ценностей); 5) эмоционально-смысловой (становление нравственно-делового типа эмоциональной направленности личности) и 6) потребностно-результативный (удовлетворение базовой потребности в гармонизации внутреннего мира и душевном комфорте, выступающее результатом деятельности ЦССО и предпосылкой для разрешения нового витка ценностных противоречий). Динамическим источником развития всей системы выступает противоречие между мотивационно-целевым и эмоционально-смысловым компонентами структуры ЦССО.

Предложенная система управления ЦССО студентов основана на вышеописанной модели и включает следующие элементы. Цель управления состоит в создании психолого-педагогических условий для достижения высокого уровня субъективного экзистенциально-деятельностного благополучия студентов-выпускников как важнейшего психологического ресурса закрепления молодых специалистов в профессии и регионе. Объектом управления выступает становление и развитие у обучающихся нравственно-делового типа ЦССО в учебной деятельности, при котором доминируют духовно-нравственные (гуманистические) ценности профессионального, личностного развития и служения Отечеству. Субъектом управления являются преподаватели психологии и педагогики, сотрудники психологической службы образовательного учреждения, планирующие и осуществляющие учебно-воспитательную работу в соответствии с научно обоснованной моделью, где уровень экзистенциально-деятельностного благополучия студентов выступает функцией от уровня развития структурных звеньев ЦССО.

Разработанные модель и система управления ЦССО студентов в учебной деятельности требуют дальнейшего развития, уточнения и проверки. Так, на следующем этапе изучения проблемы планируется использовать возможности метода нечётких нейронных сетей для вычисления требуемых уровней компонентов ЦССО студентов и их сочетаний, которые обеспечивают достижение высокого уровня субъективного экзистенциально-деятельностного

благополучия обучающихся и апробировать структурно-динамическую модель ЦССО студентов в условиях формирующего эксперимента.

Список литературы

- Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 томах. Т. 2. М.: Педагогика. 1980. 288 с.
- Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1978. № 4. С. 23-35.
- Борисова Е.М., Логинова Г.П. Индивидуальность и профессия. М.: Знание. 1991. 80 с.
- Великанова А.С., Шакина Е.Н. Ценностно-смысловое самоопределение молодежи: результаты и перспективы исследования // Социология религии в обществе позднего модерна. 2023. Т. 12. № 1. С. 94-103. DOI:10.24411/1029-3388-2020-10097.
- Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика. 1982. 504 с.
- Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 43-52.
- Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие // Вопросы психологии. 2013. № 1. С. 35-45.
- Додонов Б.И. Эмоция как ценность. М.: Политиздат, 1978. 272 с.
- Дубровина И.В. Психологическая культура личности как фактор самоопределения в раннем юношеском возрасте // Гуманизация образования. 2020. № 2. С. 4-15. DOI:10.24411/1029-3388-2020-10097.
- Залесский Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности. М.: Изд-во МГУ. 1994. 144 с.
- Купрейченко А.Б., Воробьева А.Е. Нравственное самоопределения молодежи. М.: Изд-во ИП РАН. 2013. 480 с.
- Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Академия. 2004. 352 с.
- Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11. № 4. С. 110-135.
- Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл. 2003. 487 с.
- Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика саморегуляции человека. М.: Когито-Центр. 2015. 304 с.
- Мясищев В.Н. Психология отношений: Избранные психологические труды. М.: Ин-т практической психологии. 1995. 356 с.
- Пантилеев С.Р. Методика исследования самоотношения. М.: Смысл. 1993. 32 с.
- Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. М.: Ин-т практ. психологии. 1996. 256 с.
- Психологическая диагностика / под ред. К.М. Гуревича, Е.М. Борисовой. М.: Изд-во УРАО. 1997. 304 с.
- Радионова О.Р., Авалуева Н.Б. Влияние ценностно-смысловых предпочтений российских подростков и молодежи на построение образов будущего // Вестник Томского государственного университета. 2023. № 494. С. 96-105. DOI:10.17223/15617793/494/10.
- Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М.: Наука, 1997. 191 с.
- Руководство практического психолога: Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / Дубровина И.В., Акимова М.К., Борисова Е.М., Козлова В.Т., Левочкина И.А.; под ред. И.В. Дубровиной. 4-е изд. М.: Академия. 2000. 160 с.
- 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.
- Сопов В.Ф., Карпушина Л.В. Морфологический тест жизненных ценностей: Руководство по применению. Самара: Изд-во СамИКП-СНЦ РАН. 2002. 56 с.
- Ценностно-смысловые детерминанты профессиональной ответственности в обыденном представлении россиян / Журавлев А.Л., Зинченко Ю.П., Китова Д.А., Первачева О.А. // Национальный психологический журнал. 2024. Т. 19. № 1. С. 56-76. DOI:10.11621/npj.2024.0104.

Шамионов Р.М., Бескова Т.В. Методика диагностики субъективного благополучия личности // Психологические исследования. 2018. Т. 11. № 60. С. 8-15. DOI:10.54359/ps.v11i60.277.

Фельдштейн Д.И. Психология становления личности. М.: Изд-во МПА. 1994. 192 с.

Self-determination in secondary school students and their relationship with emotional intelligence and support for autonomy / Gómez-López M., Mendoza-Castejón D., Frías-López D., Manzano-Sánchez D. // Frontiers in Psychology. 2025. V. 16. P. 1571559. DOI:10.3389/fpsyg.2025.1571559.

Polshchikov K.A., Velikanova A.S., Igityan E.V. Neural network natural language processing tools for identifying personal priorities in the project performers selection in the field of smart agriculture // IOP Conference Series: Earth and Environmental Science. 2022. V. 1069. P. 012012. DOI: 10.1088/1755-1315/1069/1/012012.

Rothe A., Lemos, M.S., Gonçalves T. The Influence of Students' Self-Determination and Personal Achievement Goals in Learning and Engagement: A Mediation Model for Traditional and Nontraditional Students // Education Sciences. 2022. V. 12. № 6. P. 369. DOI:10.3390/educsci12060369.

References

Ananiev, B.G. (1980), *Izbrannye psikhologicheskie trudy: v 2 tomah. T. 2* [Selected psychological works: in 2 volumes. Vol. 2], Pedagogika, Moscow, Russia.

Bozhovich, L.I. (1978), "Stages of personality formation in ontogenesis", *Questions of psychology*, 4, 23-35. (In Russian).

Borisova, E.M., Loginova, G.P. (1991), *Individualnost i professiya* [Individuality and profession], Znanie, Moscow, Russia.

Velikanova, A.S. and Shakina, E.N. (2023), "Value-semantic self-determination of youth: results and prospects of research", *Sociology of Religion in Late Modern Society*, 12 (1), 94-103. DOI: 10.24411/1029-3388-2020-10097. (In Russian).

Vygotsky, L.S. (1982), *Sobranie sochineny: V 6-ti t. T. 2. Problemy obshchey psikhologii* [Collected works: In 6 vols. Vol. 2. Problems of general psychology], Pedagogika, Moscow, Russia.

Ginzburg, M.R. (1994), "Psychological content of personal self-determination", *Issues of Psychology*, 3, 43-52. (In Russian).

Gordeeva, T.O., Sychev, O.A. and Osin, E.N. (2013), "Internal and external academic motivation of students: their sources and impact on psychological well-being", *Questions of psychology*, 1, 35-45. (In Russian).

Dodonov, B.I. (1978), *Emotsiya kak tsennost* [Emotion as a value], Politizdat, Moscow, Russia.

Dubrovina, I.V. (2020), "Psychological culture of personality as a factor of self-determination in early adolescence", *Humanization of education*, 2, 4-15. DOI: 10.24411/1029-3388-2020-10097. (In Russian).

Zalessky, G.E. (1994), *Psikhologiya mirovozzreniya i ubezhdeny lichnosti* [Psychology of worldview and personality beliefs], MSU, Moscow, Russia.

Kupreychenko, A.B. and Vorobieva, A.E. (2013), *Nravstvennoe samoopredeleniya molodezhi* [Moral self-determination of youth], IP RAS, Moscow, Russia.

Leontiev, A.N. (2004), *Deyatel'nost. Soznanie. Lichnost* [Activity. Consciousness. Personality], Akademya, Moscow, Russia.

Leontiev, D.A. and Osin, E.N. (2014), "Good" and "bad" reflection: from an explanatory model to differential diagnosis", *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 11 (4), 110-135. (In Russian).

Leontiev, D.A. (2003), *Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoy realnosti* [Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of semantic reality], Smysl, Moscow, Russia.

Morosanova, V.I. and Bondarenko, I.N. (2015), *Diagnostika samoregulyatsii cheloveka* [Diagnostics of human self-regulation], Kogito-Tsentr, Moscow, Russia.

Myasishev, V.N. (1995), *Psikhologiya otnosheniy: Izbrannye psikhologicheskie trudy* [Psychology of relations: Selected psychological works], In-t prakticheskoy psikhologii, Moscow, Russia.

Pantileev, S.R. (1993), *Metodika issledovaniya samootnosheniya* [Methodology for studying self-attitude], Smysl, Moscow, Russia.

Pryazhnikov, N.S. (1996), *Professionalnoe i lichnostnoe samoopredelenie* [Professional and personal self-determination], In-t prakt. psikhologii, Moscow, Russia.

Gurevich, K.M. and Borisova, E.M. (1997), *Psikhologicheskaya diagnostika* [Psychological diagnostics] URAO, Moscow, Russia.

Radionova, O.R. and Avalueva, N.B. (2023), "The influence of value-semantic preferences of Russian adolescents and youth on building images of the future", *Bulletin of Tomsk State University*, 494, 96-105. DOI:10.17223/15617793/494/10. (In Russian).

Rubinshteyn, S.L. (1997), *Chelovek i mir* [Man and the world], Nauka, Moscow, Russia.

Dubrovina I.V., Akimova M.K., Borisova E.M., Kozlova V.T. and Levochkina I.A. (2000), *Rukovodstvo prakticheskogo psikhologa: Psihicheskoe zdorov'ye detey i podrostkov v kontekste psikhologicheskoy sluzhby* [Handbook of a practical psychologist: Mental health of children and adolescents in the context of psychological service], Akademya, Moscow, Russia.

Rynzina, A.G. and Velikanova, A.S. (2026), "Students subjectivity 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. (In Russian).

Sopov, V.F. and Karpushina, L.V. (2002), *Morfologichesky test zhiznennykh tsennostey: Rukovodstvo po primenenyu* [Morphological test of life values: Application guide], SamIKP-SNC RAN, Samara, Russia. (In Russian).

Zhuravlev, A.L., Zinchenko, Ju.P., Kitova, D.A. and Pervacheva, O.A. (2024), "Value-semantic determinants of professional responsibility in the ordinary perception of Russians", *National Psychological Journal*, 19 (1), 56-76. DOI: 10.11621/npj.2024.0104. (In Russian).

Shamionov, R.M. and Beskova, T.V. (2018), "Methodology for diagnosing subjective well-being of personality", *Psychological Research*, 11 (60), 8-15. DOI: 10.54359/ps.v11i60.277. (In Russian).

Feldshteyn, D.I. (1994), *Problemy vozrastnoy i pedagogicheskoy psikhologii* [Problems of developmental and pedagogical psychology], MPA, Moscow, Russia.

Gómez-López, M., Mendoza-Casteyón, D., Frías-López, D. and Manzano-Sánchez, D. (2025), "Self-determination in secondary school students and their relationship with emotional intelligence and support for autonomy", *Frontiers in Psychology*, 16, 1571559. DOI: 10.3389/fpsyg.2025.1571559. (In UK).

Polshchykov, K.A., Velikanova, A.S. and Igityan, E.V. (2022), "Neural network natural language processing tools for identifying personal priorities in the project performers selection in the field of smart agriculture", *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, 1069, 012012. DOI: 10.1088/1755-1315/1069/1/012012. (In UK).

Rothe, A., Lemos, M.S. and Gonçalves, T. (2022), "The Influence of Students Self-Determination and Personal Achievement Goals in Learning and Engagement: A Mediation Model for Traditional and Nontraditional Students", *Education Sciences*, 12 (6), 369. DOI:10.3390/educsci12060369. (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:

Лазарев Сергей Александрович, кандидат экономических наук, доцент, проректор по научной и инновационной деятельности, Камчатский государственный университет им. Витуса Беринга.

Великанова (Герасимова) Александра Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной и социальной психологии, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

Шейфель Екатерина Борисовна, аспирант кафедры возрастной и социальной психологии, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

About the authors:

Sergey A. Lazarev, Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Vice-Rector for Research and Innovation Activities, Vitus Bering Kamchatka State University.

Alexandra S. Velikanova (Gerasimova), Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Developmental and Social Psychology, Belgorod National Research University.

Ekaterina B. Sheifel, Postgraduate Student of the Department of Developmental and Social Psychology, Belgorod State National Research University.



159.922.1

DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-3-1-3

¹⁾ Разуваева Т.Н. ,
²⁾ Василенко Н.А.*

**Гендерные различия мотивации выбора партнера
для долговременных отношений
у современных юношей и девушек**

¹⁾ Российский национальный исследовательский
медицинский университет имени Н.И. Пирогова,
ул. Островитянова, д. 1, стр. 6, г. Москва, 117513, Россия

²⁾ Белгородский государственный национальный
исследовательский университет
ул. Студенческая, д. 14, г. Белгород, 308007, Россия
1198300@bsuedu.ru*

*Статья поступила 19 апреля 2026; принята 15 сентября 2026;
опубликована 30 сентября 2026*

Аннотация. *Введение.* Мотивация выбора партнера для долговременных отношений у современных юношей и девушек, что позволяет выявить специфику гендерных различий в структуре партнерских отношений. Несмотря на значительное количество исследований, посвященных мотивации выбора партнера и брачно-семейным установкам молодежи, гендерные различия в мотивации выбора партнера именно в долговременных отношениях остаются изученным недостаточно. *Цель работы* – эмпирическое обоснование гендерных различий мотивации выбора партнера для долговременных отношений у современных юношей и девушек, чтобы углубить понимание механизмов формирования брачно-семейных установок в юношеском возрасте и расширить научную базу для дальнейшего изучения гендерной специфики мотивации выбора партнера в психологии. *Материалы и методы.* Исследование основано на применении комплекса теоретических (анализ, синтез, обобщение, сравнение) и эмпирических (психодиагностическое тестирование, математико-статистическая обработка полученных результатов) методов. Выборку исследования составили студенты ОГАПОУ «Белгородского педагогического колледжа» (N = 183, из них 24,50% юношей; 76,50% девушек) и студенты НИУ «БелГУ» г. Белгорода (N = 117, из них 83,77% юношей; 16,23% девушек) в возрасте от 17 до 21 года. *Результаты.* Установлено, что у юношей и девушек ведущую роль в мотивации выбора партнера играют эмоционально-личностные мотивы, связанные с любовью, привязанностью, общностью интересов и стремлением к стабильным отношениям. При этом у девушек более выражены мотивация избегания неудач и ориентация на эмоциональную защищенность, а у юношей сильнее проявляются мотивация к успеху, социально-нормативные мотивы и влияние внешних ожиданий. Выявлено, что у юношей более выражены мотивы при выборе партнера, которые связаны со стремлением быть как все, подходящим возрастом, следованием традициям, влиянием настоящих партнеров, реализацией ожиданий близких, решением хозяйственно-бытовых проблем и наличием обязательств перед партнером. У девушек более значим мотив наличия жилплощади у партнера, что отражает ориентацию на предсказуемость, стабильность и материально-бытовую

обеспеченность как условия надежных долговременных отношений. Полученные данные свидетельствуют о том, что выбор партнера для долговременных отношений у современных юношей и девушек определяется не только личными предпочтениями, но и системой социальных ожиданий, представлениями о семейной роли и уровнем субъективной готовности к созданию устойчивых отношений. *Заключение.* Результаты подтверждают многокомпонентный характер мотивации выбора партнера и показывают, что гендерные различия проявляются прежде всего в степени выраженности и иерархии мотивов.

Ключевые слова: гендерные различия; выбор партнера; долговременные отношения; юношеский возраст; брачно-семейные отношения; аффилиация; мотивация достижения

Информация для цитирования: Разуваева Т.Н., Василенко Н.А. Гендерные различия мотивации выбора партнера для долговременных отношений у современных юношей и девушек // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2026. Т.12. №3. С. 173-183. DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-3-1-3.

Благодарности. Статья посвящается 150-летию Белгородского национального исследовательского университета и его многолетней традиции научного исследования психолого-педагогических механизмов становления личности, передовых образовательных практик, интеграции науки, образования и воспитания.

¹⁾ T.N. Razuvaeva ,
²⁾ N.A. Vasilenko*

**Gender differences in motivation for choosing
a long-term partner among young men and women today**

¹⁾ Pirogov Russian National Research Medical University
1, 6 Ostrovityanov St, Moscow, 117513, Russia

²⁾ Belgorod State National Research University,
14 Studencheskaya St., Belgorod, 308007, Russia
1198300@bsuedu.ru*

*Received on April 19, 2026; accepted on September 15, 2026;
published on September 30, 2026*

Abstract. Introduction. The factors motivating young men and women today to choose a partner for a long-term relationship, which helps to identify the specific nature of gender differences in the structure of romantic relationships. Despite a considerable number of studies devoted to motivation for partner choice and marital and family attitudes among young people, gender differences in motivation for choosing a partner specifically within long-term relationships remain insufficiently studied. This paper aims to provide empirical evidence of gender differences in the motivation to choose a long-term partner among young men and women today. This will deepen our understanding of the mechanisms underlying marital and family attitudes in young people, and expand the scientific basis for further psychological research into the gender-specific motivations behind choosing a partner. *Materials and methods.* The study is based on the use of a set of theoretical (analysis, synthesis, generalization, comparison) and empirical

(psychodiagnostic testing, mathematical and statistical processing of the results) methods. The study sample consisted of students of Belgorod Pedagogical College (N = 183, including 24.50% boys; 76.50% girls) and students of Belgorod National Research University (N = 117, including 83.77% boys; 16.23% girls) aged 17 to 21 years. *Results of the study and their discussion.* It was established that emotional and personal motives related to love, affection, shared interests, and the desire for a stable relationship play a leading role in motivating both young men and women when choosing a partner. Young women are more motivated by the avoidance of failure and a focus on emotional security, while young men are more motivated by the pursuit of success, social normative motives, and the influence of external expectations. Young men were also found to be more motivated by the desire to be like everyone else, being the right age, following traditions, being influenced by their partner's wishes, meeting the expectations of loved ones, resolving household problems, and having a commitment to their partner. Young women prioritize the presence of a living space with their partner, reflecting their focus on predictability, stability, and material security as prerequisites for a secure, long-term relationship. The findings indicate that the choice of a partner for a long-term relationship among modern young men and women is determined not only by personal preferences but also by social expectations, perceptions of family roles, and the level of subjective readiness for a stable relationship. *Conclusion.* The findings confirm the multicomponent nature of partner selection motivation and demonstrate that gender differences are primarily manifested in the degree of expression and hierarchy of motives.

Keywords: gender differences; partner choice; long-term relationships; adolescence; marital and family relations; affiliation; achievement motivation

Information for citation: Razuvaeva, T.N. and Vasilenko, N.A. (2026), "Gender differences in motivation for choosing a long-term partner among young men and women today", *Research Result, Pedagogy and Psychology of Education*, 12 (3), 173-183, DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-3-1-3.

Acknowledgments. This article is dedicated to the 150th anniversary of Belgorod National Research University and its long-standing tradition of researching the psychological and pedagogical mechanisms of personality development, advanced educational practices, and the integration of science, education, and upbringing.

Введение (Introduction). Проблема выбора партнера для долговременных отношений сохраняет высокую научную значимость в современной психологии личности, возрастной психологии и психологии семьи, поскольку затрагивает механизмы формирования устойчивых межличностных связей, ценностных ориентаций и жизненных стратегий молодежи. Особую актуальность данная проблематика приобретает в условиях трансформации семейно-брачных установок, изменения гендерных ролей и расширения социальных сценариев самореализации юношей и девушек (Андреева, 2014; Голод, 2010). В психологической науке выбор партнера рассматривается как многофакторный процесс, обусловленный взаимодействием эмоционально-личностных, мотивационных, социальных и ценностно-нормативных детерминант (Фромм, 2022; МакКлелланд, 2017).

Особый интерес для специалистов в области психологии и социологии представляет изучение гендерных различий мотивации выбора партнера у современной молодежи, так как юношеский возраст связан с активным развитием самосознания, личностной и полоролевой идентичности, а также с формированием представлений о будущем браке и семье. Для юношей и девушек выбор партнера выступает не только как эмоционально окрашенный акт

межличностного взаимодействия, но и как форма проектирования собственного жизненного пути, включающего представления о любви, психологической защищенности, социальной стабильности и личной самореализации (Мясищев, 2017; Ильин, 1995; Волченкова, 2014).

Несмотря на наличие исследований, посвященных мотивации брачного выбора, многие аспекты данной проблемы требуют дополнительного изучения. Недостаточно полно раскрыт вопрос о том, какие группы мотивов преобладают у современных юношей и девушек при выборе партнера для долговременных отношений, а также в чем проявляется специфика их гендерных различий. В связи с этим, **целью** настоящей статьи является эмпирическое обоснование гендерных различий мотивации выбора партнера для долговременных отношений у современных юношей и девушек.

Теоретическая основа (The theoretical basis). Проблема выбора партнера для долговременных отношений сохраняет высокую значимость в современной психологии, так как связана с формированием межличностных связей, ценностных ориентаций и представлений о семье у юношей и девушек (Андреева, 2014; Шнейдер, 2020). В юношеском возрасте особенно активно происходит становление самосознания, полоролевой идентичности и жизненных планов, что делает выбор партнера важным этапом личностного самоопределения (Выготский, 2016; Эриксон, 2003).

Мотивация в психологической науке рассматривается как система внутренних и внешних побуждений, определяющих направленность и устойчивость поведения личности (Леонтьев, 2010; Деси и Райан, 2026). В контексте партнерского выбора особое значение имеют потребности в аффилиации, эмоциональной близости, безопасности и личностном развитии (МакКлелланд, 2017; Альдерфер, 1972). Теоретические подходы подчеркивают, что мотивация выбора партнера формируется как под влиянием индивидуально-психологических особенностей личности, связанных с системой отношений и личным опытом (Мясищев, 2017), так и под воздействием жизненного опыта и личностных смыслов (Леонтьев, 1993), а также системы ценностей, определяющей предпочтения и поведение человека (Рокич, 1973; Шварц, 2010).

Исследователи брачно-семейных отношений указывают, что в основе выбора партнера лежат не только любовь и эмоциональная привязанность (Посысоева, 2004; Ковалев, 2017), но и психологическая совместимость (Куттер, 1997; Ковалев, 2017), социально-демографическое сходство (Посысоева, 2004; Андреева, 2014; Голод, 2010), материальная стабильность (Ковалев, 2017; Карабанова, 2006) и представления о семейной надежности (Голод, 2010; Целуйко, 2014). Зарубежные ученые также подчеркивают значение взаимной привлекательности, соответствия потребностей и ресурсных характеристик партнера (Басс, 2001; Трайверс, 1972; Керкхофф, 1962; Уинч, 1955). С точки зрения теории эволюционного выбора партнера, мужчины и женщины могут ориентироваться на разные критерии, связанные с репродуктивной стратегией, социальной стабильностью и инвестициями в отношения (Басс, 2001; Трайверс, 1972). Таким образом, мотивация выбора партнера для долговременных отношений является многокомпонентным феноменом, в котором сочетаются эмоциональные, ценностные, социальные и прагматические основания. В юношеском возрасте мотивация выбора тесно связана с процессом личностного и полоролевого самоопределения.

Методология и методы (Methodology and methods). Для эмпирического обоснования гендерных различий мотивации выбора партнера для долговременных отношений у современных юношей и девушек была исследована выборка, состоящая из респондентов, обучающихся в ОГАПОУ «Белгородский педагогический колледж» (N = 183, из них 24,50% юношей; 76,50% девушек); обучающиеся в НИУ «БелГУ» г. Белгорода (N = 117, из них 83,77% юношей; 16,23% девушек) в возрасте от 17 до 21 года. В связи с тем, что данное исследование было пилотажным, возрастной диапазон и специальность подготовки в вузе и в организации среднего профессионального образования (СПО) не учитывалась в процессе интерпретации полученных результатов. В качестве диагностического инструментария использовались следующие

методики: измерения мотивации аффилиации (Мехбрабиан), мотивация к избеганию неудач (Элерс), мотивация к успеху (Элерс), мотивы вступления в брак (Голод). Для обработки полученных данных применялись метод первичной статистики (среднее значение), U-Манна-Уитни.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). На первом этапе исследования была проведена диагностика мотивации аффилиации. На рис. 1 представлено, что стремление к аффилиации составляет 41% у девушек и 40% у юношей. Полученные данные свидетельствуют о том, что респонденты склонны к поиску эмоциональной поддержки, формированию дружеских и романтических отношений. Показатель страха отвержения (59% у девушек, 60% у юношей) указывает на выраженную тревожность в обеих группах, что может быть связано с риском оказаться отвергнутыми при выборе партнера для долгосрочных отношений.

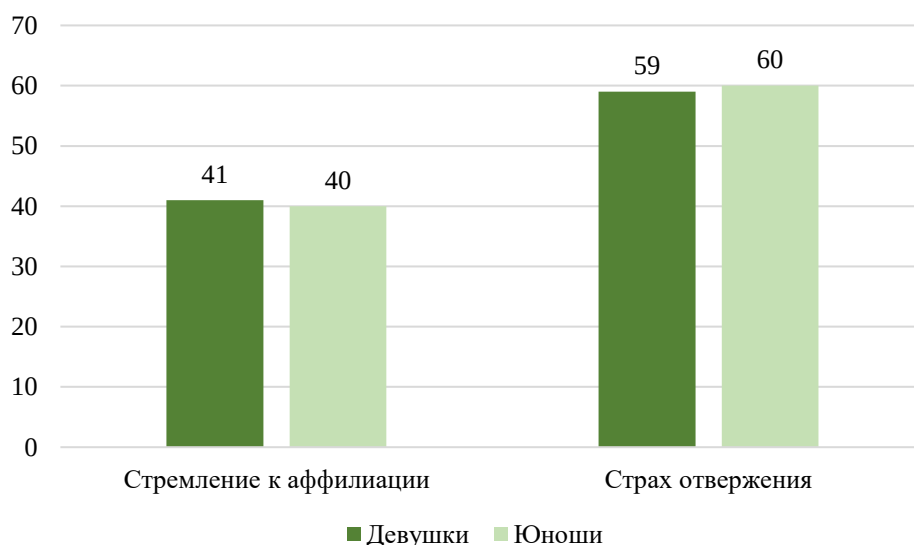


Рис. 1 Выраженность показателей мотивации аффилиации у современных юношей и девушек (%)

Fig. 1 The severity of affiliation motivation indicators in young men and women today (%)

Для анализа мотивационной сферы юношей и девушек были использованы методики диагностики мотивации избегания неудач и мотивации к успеху. На рис. 2 показано, что мотивация избегания неудач более выражено у девушек (53%), чем у юношей (47%). Это говорит о склонности девушек избегать ситуаций риска и возможных ошибок при выборе партнера. В их поведении это может проявляться в тщательной оценке потенциального партнера и стремлении минимизировать вероятность эмоциональных потерь. Одновременно у девушек присутствует стремление к достижению положительных результатов в межличностной сфере (53%). Это говорит о том, что современные девушки при планировании долгосрочных отношений ориентируются как на достижение удовлетворяющих отношений, так и на снижение рисков, связанных с неудачными выборами.

Юноши проявляют склонность к стремлению к достижениям в сфере межличностных отношений (47%) и умеренную тревожность по поводу возможных неудач (47%). Юноши готовы предпринимать усилия для построения долгосрочных отношений, но делают это с осторожностью. Данная группа респондентов не склонны к чрезмерному риску и импульсивным действиям при выборе партнера.

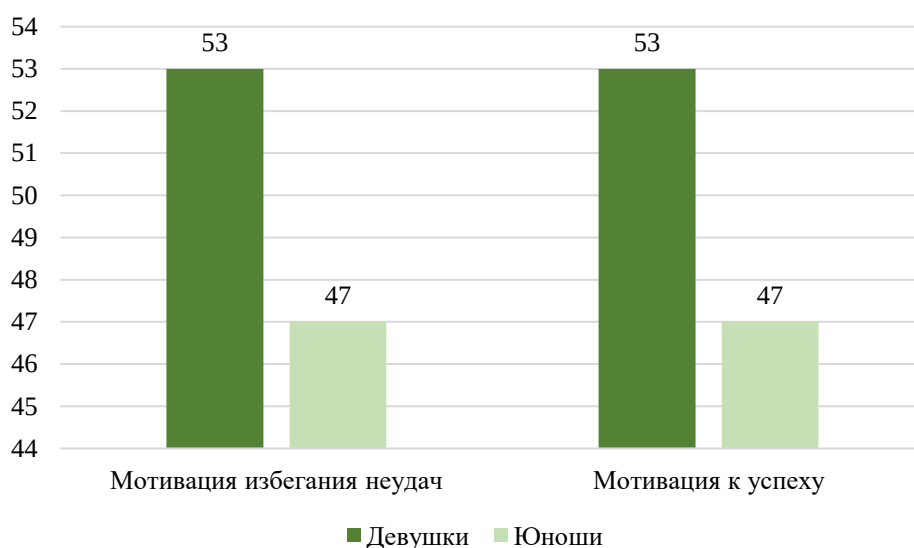


Рис. 2 Выраженность показателей мотивации к избеганию неудач и мотивация к успеху у современных юношей и девушек (%)

Fig. 2 The severity of indicators of motivation to avoid failure and motivation to succeed in young men and women today (%)

Для анализа мотивов выбора партнера у современных юношей и девушек использовалась методика «Мотивы вступления в брак». При обработке данных было осуществлено содержательное группирование мотивов на основе классификации Волченковой, которые включают в себя эмоционально-личностные мотивы, мотивы психологической безопасности, социально-нормативные, статусно-экономические и ситуативно-стратегические мотивы. На основании этих групп рассмотрим специфику мотивов современных юношей и девушек. На рис. 3 наглядно видно уровень сформированности группы мотивов у современных юношей.

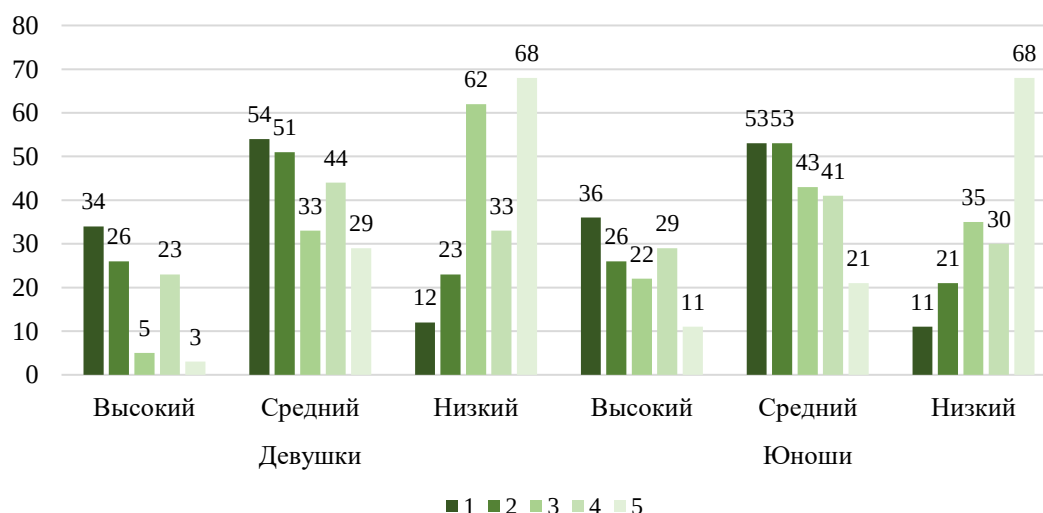


Рис. 3 Выраженность уровней групп мотивов выбора партнера у современных юношей и девушек (%)

Fig. 3 Expression of levels of groups of motives in choosing a partner among young men and women today (%)

Примечание: 1 – эмоционально-личностные мотивы; 2 – мотивы психологической безопасности; 3 – социально-нормативные мотивы; статусно-экономические мотивы; ситуативно-стратегические мотивы.

Note: 1 – emotional-personal motives; 2 – psychological security motives; 3 – socio-normative motives; status-economic motives; situational-strategic motives.

Можно отметить, что эмоционально-личностные мотивы занимают центральное место в системе мотивации у современных юношей и девушек. 54% девушек и 53% юношей имеют средний уровень выраженности мотивов данной группы. Современная молодежь при формировании ожиданий от долгосрочных отношений опирается на мотивы, связанные с привязанностью, любовью, общностью интересов и готовностью к родительству. Мотивы психологической безопасности показывают схожую картину у обоих полов. У девушек и юношей выражена потребность в защищенности и стабильности в долгосрочных отношениях. При анализе социально-нормативных мотивов можно наблюдать половые различия. У девушек преобладает низкий уровень выраженности этих мотивов (62%), а у юношей средний (43%) и высокий (22%) уровни. Это говорит о том, что юноши при выборе партнера для долговременных отношений ориентируются на внешние ожидания, традиционные установки и влияние окружения. У выборки в целом наблюдается средний уровень выраженности статусно-экономических мотивов. На основе этого можно предположить, что материально-статусные критерии остаются важным, но не доминирующим фактором при выборе партнера как у девушек, так и у юношей. Ситуативно-стратегические мотивы слабо выражены у двух групп.

Результаты диагностики и анализ полученных данных с помощью U-Манна Уитни позволяет утверждать следующее:

- у девушек мотивация избегания неудач статистически выше, чем у юношей ($U_{\text{эмп}}=6741,5$; $M_{x1}=12,93$, $M_{x2}=15,46$). Полученный результат позволяет говорить о более выраженной ориентации у девушек на защиту от возможных негативных последствий ошибочного выбора партнера, избегания эмоциональных потерь и снижения субъективного чувства безопасности;

- у юношей наиболее выражена мотивация к успеху ($U_{\text{эмп}}=9557,0$; $M_{x1}=18,06$, $M_{x2}=17,18$), что указывает на большую ориентированность на достижение желаемого результата, активное построение отношений и готовность к построению отношений;

- мотивация к успеху у юношей усиливает значимость тех мотивов, которые связаны с достижением социально одобряемого статуса, реализации семейных и ролевых ожиданий, а также решением практико-ориентированных задач. Это находит отражение в статистически значимых различиях по социально-нормативным и статусно-экономическим мотивам (стремление быть как все, подходящий возраст, влияние настоящих партнеров, следованием традициям, решение хозяйственно-бытовых проблем, реализация ожиданий близких, наличие обязательств перед партнером);

- среди статусно-экономических мотивов особое место занимает у девушек наличие жилплощади у партнера, что указывает на предсказуемость и надежность долговременных отношений. В сочетании с высокой мотивацией избегания неудач данный результат позволяет рассматривать ориентацию девушек на материальные условия не как прагматический расчет, а как часть более широкой стратегии психологической защиты и обеспечения безопасности будущей семьи (таблица).

Таблица

Соотношение показателей мотивации выбора партнера для долговременных отношений у современных юношей и девушек в зависимости от пола

Table

Comparison of factors motivating partner selection for long-term relationships among young men and women today, by gender

Показатели мотивации выбора партнера	Пол (ср.б., SD-стандартное отклонение)		U _{эмп}
	Юноши M _{x1}	Девушки M _{x2}	
Мотивация избегания неудач	12,93 (4,77)	15,46 (4,53)	6741,5**
Мотивация к успеху	18,06 (3,49)	17,18 (3,54)	9557,0*
Наличие жилплощади у партнера	2,38 (1,37)	2,79 (1,15)	8515,5**
Стремление быть как все	2,10 (1,06)	1,61 (0,82)	8134,0**
Подходящий возраст	3,42 (1,33)	2,86 (1,31)	8473,5**
Влияние настояний партнера	2,61 (1,27)	2,23 (1,10)	9093,0*
Следованием традициям	2,81 (1,22)	2,08 (1,00)	7169,0**
Решение хозяйственно-бытовых проблем	3,08 (1,11)	2,53 (1,23)	8363,5**
Реализация ожиданий близких	2,59 (1,19)	1,99 (1,08)	7688,5**
Наличие обязательств перед партнером	3,10 (1,25)	2,20 (1,11)	6517,5**

Примечание: * - $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,01$.

Note: * – $p \leq 0.05$; ** – $p \leq 0.01$.

Эти выводы согласуются с данными других исследователей. При исследовании гендерных различий в мотивации любовных отношений (Синьчунь и Фурманов, 2023) показано, что мужчины в большей степени склонны к любовным играм и мотивам подтверждения ценности партнера, удовольствия, подчинения и продолжения рода, тогда как женщины предпочитают альтруистическую, терпеливую и ориентированную на другого человека любовь. Выявлено также, что в образе идеального партнера у современной студенческой молодежи доминируют личностные качества (индивидуальность, надежность, верность, интеллект), тогда как ролевые ожидания, связанные с семейной жизнью, выражены слабо (Шелехов, Гребенникова, Берестнева, Иванкина, Жаркова, 2015).

Новизна настоящего исследования состоит в том, что гендерные различия рассмотрены не на уровне общих образов, а в структуре мотивации выбора партнера для долговременных отношений, с использованием показателей мотивации к успеху и избеганию неудач. Это позволяет дополнить существующие представления конкретными мотивационными механизмами, значимыми для психологии семьи и гендерной психологии.

Заключение (Conclusions). Проведенное исследование позволило достичь поставленной цели и эмпирически выявить гендерные различия мотивации выбора партнера для долговременных отношений у современных юношей и девушек. Полученные результаты подтверждают, что выбор партнера в юношеском возрасте представляет собой многокомпонентный феномен, в структуре которого сочетаются мотивы психологической безопасности, эмоционально-личностные, социально-нормативные и статусно-экономические мотивы. При этом для обеих групп ведущей ролью при выборе выступают эмоционально-личностные мотивы. Эти мотивы связаны с любовью, привязанностью, общность интересов и стремлением к стабильным отношениям, что свидетельствует о значимости эмоционального компонента в партнерском выборе.

Кроме того, результаты исследования показали наличие выраженной гендерной специфики. Для девушек в большей степени характерна мотивация избегания неудач, что отражает их ориентацию на эмоциональную защищенность, предсказуемость отношений и минимизацию риска разочарования. У юношей более выражена мотивация к успеху, что указывает на большую нацеленность на активное построение отношений и достижение желаемого результата. При этом, юноши чаще ориентируются при выборе партнера на социально-нормативные и статусно-экономические мотивы, а девушки в большей степени учитывают мотивы статусно-экономические, а именно наличие жилплощади у партнера.

Научная значимость данного исследования заключается в уточнении представлений о мотивационной структуре выбора партнера для долговременных отношений и в подтверждении существования гендерных различий в иерархии мотивов. Его практическая значимость состоит в возможности использования полученных результатов в психолого-педагогическом сопровождении молодежи в период личностного и семейного самоопределения, а также при разработке программ, направленных на формирование психологической готовности к построению устойчивых партнерских отношений.

Перспективы дальнейших исследований связаны с включением дополнительных возрастных групп и углубленным изучением взаимосвязи мотивации выбора партнера с ценностными ориентациями, семейным опытом и особенностями гендерной социализации.

Список литературы

- Алдерфер К.П. Существование, взаимосвязь и рост: человеческие потребности в организационном контексте. Нью-Йорк: The Free Press. 1972. 342 с.
- Андреева Т.В. Семейная психология. СПб.: Речь. 2014. 244 с.
- Басс Д. Стратегия выбора партнера. Хрестоматия «Сексология». СПб.: Питер. 2001. 512 с.
- Волченкова Е.В. Классификация и характеристика мотивов вступления в брак // Вестник НГУ им Н.И. Лобачевского. 2014. №2 (34). С. 31-36.
- Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Люкс, АСТ, Астрель. 2016. 572 с.
- Голод С.И. Личная жизнь: любовь, отношения полов. Л.: Знание. 2010. 32 с.
- Деси Э., Райан Р. Теория самодетерминации. М.: Смысл, Издательский центр «Академия». 2026. 332 с.
- Ильин Е.П. Сущность и структура мотива // Психологический журнал. 1995. №2/16. С. 27-42.
- Карабанова О.А. Возрастная психология. Конспект лекций. М.: Просвещение. 2006. 428 с.
- Керкхофф А., Дэвис К. Ценностный консенсус и взаимодополняемость потребностей при выборе партнера // American Sociological Review. 1962. № 27. С. 295-303.
- Ковалев С.В. Психология семейных отношений. М.: Педагогика. 2017. 160 с.
- Куттер П. Современный психоанализ. СПб.: Просвещение. 1997. 387 с.
- Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. М.: МГУ. 2010. 234 с.
- Леонтьев Д.А. Системно-смысловая природа и функции мотива // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 1993. №2. С. 73-82.
- МакКлелланд Д. Мотивация человека. СПб.: Питер. 2017. 627 с.
- Мясищев В.Н. Психология отношений: избранные психологические труды. М.: Институт практической психологии. 2017. 224 с.
- Посысоева Н.Н. Основы психологии семьи и семейного консультирования. М.: Владос-Пресс. 2004. 328 с.
- Рокич М. Природа человеческих ценностей // Свободная пресса. 1973. №5. С. 20-28.
- Синьчунь, Н., Фурманов И.А. Гендерные различия в мотивации любовных отношений китайских студентов // Вестник Брестского университета. Серия 3. Филология. Педагогика. Психология. 2023. №1. С. 122-131.
- Триверс Р.Л. Родительские инвестиции и половой отбор. Нью-Йорк: Random House. 1972. 179 с.
- Уинч Р.Ф. Теория взаимодополняющих потребностей при выборе партнера // American Sociological Review. 1955. № 20. С. 552-555.
- Фромм Э. Искусство любить. СПб.: Азбука. 2022. 224 с.

Целуйко В.М. Психология современной семьи. М.: Владос. 2014. 288 с.

Шварц Ш. Рамочная модель универсальных базовых ценностей человека. М.: Вестник социальной психологии. 2010. С. 289-310.

Шелехов И.Л., Гребенникова Е.В., Берестнева О.Г., Иванкина Л.И., Жаркова О.С. Гендерные различия в образе идеального брачного партнера у современной студенческой молодежи // Вестник ИжГТУ имени М.Т. Калашникова. 2015. № 18. С. 151-154.

Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений. М.: Эксмо. 2020. 529 с.

Эриксон Э.Г. Идентичность. Психология самосознания: Хрестоматия. Самара. 2003. С. 513-533.

References

Alderfer, K.P. (1972), *Sushchestvovanie, vzaimosvyaz i rost: chelovecheskie potrebnosti v organizatsionnom kontekste* [Existence, Relationship, and Growth: Human Needs in Organizational Contexts], The Free Press, New York, USA.

Andreeva, T.V. (2014), *Semeinaya psikhologiya* [Family Psychology], Rech, St. Petersburg, Russia.

Buss, D. (2001), *Strategiya vybora partnera* [Partner Selection Strategy], in *Seksologiya* [Sexology], Piter, St. Petersburg, Russia.

Volchenkova, E.V. (2014), "Classification and Characteristics of Motives for Marriage", *Bulletin of Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod*, 2 (34), 31-36. (In Russian).

Vygotsky, L.S. (2016), *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical Psychology], Lux, AST, Astrel, Moscow, Russia.

Golod, S.I. (2010), *Lichnaya zhizn: lyubov, otnosheniya polov* [Personal Life: Love, Gender Relations], Znanie, Leningrad, Russia.

Deci, E. and Ryan, R. (2026), *Teoriya samodeterminatsii* [Self-Determination Theory], Smysl, "Akademiya", Moscow, Russia.

Ilyin, E.P. (1995), "The Essence and Structure of Motive", *Psikhologicheskii zhurnal*, 16 (2), 27-42. (In Russian).

Karabanova, O.A. (2006), *Vozrastnaya psikhologiya* [Developmental Psychology], Prosveshchenie, Moscow, Russia.

Kerckhoff, A. and Davis, K (1962), "Value Consensus and the Complementarity of Needs in Partner Selection", *American Sociological Review*, 27, 295-303. (In USA).

Kovalev, C.V. (2017), *Psikhologiya semeinykh otnoshenii* [Psychology of Family Relations], Pedagogika, Moscow, Russia.

Kutter, P. (1997), *Sovremennyy psikhoanaliz* [Modern Psychoanalysis], Prosveshchenie, St. Petersburg, Russia.

Leontiev, A.N. (2010), *Potrebnosti, motivy, emotsii* [Needs, Motives, Emotions], Moscow State University Press, Moscow, Russia.

Leontiev, D.A. (1993), "The system-semantic nature and functions of motive", *Moscow University Psychology Bulletin*, 2, 73-82. (In Russian).

McClelland, D. (2017), *Motivatsiya cheloveka* [Human motivation], Piter, St. Petersburg, Russia.

Myasishchev, V.N. (2017), *Psikhologiya otnoshenii: izbrannye psikhologicheskie trudy* [Psychology of relationships: selected psychological works], Institute of Practical Psychology, Moscow, Russia.

Posysoeva, N.N. (2004), *Osnovy psikhologii semi i semeinogo konsultirovaniya* [Fundamentals of family psychology and family counseling], Vlados-Press, Moscow, Russia.

Rokeach, M. (1973), "The Nature of Human Values", *Free Press*, 5, 20-28. (In USA).

Sinchum, N and Furmanov, I.A. (2023), "Gender Differences in Motivation for Love Relationships among Chinese Students", *Bulletin of Brest University. Series 3. Philology. Pedagogy. Psychology*, 1, 122-131. (In Belarus).

Trivers, R.L. (1972), *Roditselskie investitsii i polovoy otkor* [Parental Investments and Sexual Selection], Random House, New York, USA.

Winch, R.F. (1955), "The Theory of Complementarity in Mate Selection", *American Sociological Review*, 20, 552-555. (In USA).

Fromm, E. (2022), *Iskusstvo lyubit* [The Art of Loving], Azbuka, St. Petersburg, Russia.

Tseluyko, V.M. (2014), *Psikhologiya sovremennoy semi* [Psychology of the Modern Family], Vldos, Moscow, Russia.

Schwartz, Sh. (2010), "Framework Model of Universal Basic Human Values", *Bulletin of Social Psychology*, 289-310. (In Russian).

Shelekhov, I.L., Grebennikova, E.V., Berestneva, O.G., Ivankina, L.I. and Zharkova, O.S. (2015), "Gender Differences in the Image of an Ideal Marital Partner among Contemporary Student Youth", *Bulletin of M.T. Kalashnikov Izhevsk State Technical University*, 18, 151-154. (In Russian).

Schneider, L.B. (2020), *Psikhologiya semeinykh otnosheniy* [Psychology of Family Relations], Eksmo, Moscow, Russia.

Erikson, E.G. (2003), *Identichnost. Psikhologiya samosoznaniya* [Identity. Psychology of Self-Awareness], Samara, Russia.

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:

Разуваева Татьяна Николаевна, доктор психологических наук, профессор, Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н.И. Пирогова Министерства здравоохранения Российской Федерации.

Василенко Наталья Андреевна, аспирант, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

About the authors:

Tatyana N. Razuvaeva, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Pirogov Russian National Research Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation.

Natalia A. Vasilenko, Postgraduate Student, Belgorod State National Research University.



УДК 159.9.072

DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-3-1-4

¹⁾ Щендрыгина Н.А.* 

²⁾ Годовникова Л.В. 

**Особенности образа семьи у беспризорных
и безнадзорных подростков в условиях социального приюта**

¹⁾ Областной социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних
ул. Макаренко, д. 18, г. Белгород, 308013, Россия

²⁾ Белгородский государственный национальный
исследовательский университет
ул. Студенческая, д. 14, г. Белгород, 308007, Россия
1206nata@list.ru*

*Статья поступила 03 июня 2026; принята 15 сентября 2026;
опубликована 30 сентября 2026*

Аннотация. *Введение.* Развитие семейных ценностей и основ ответственного родительства выступает одним из ведущих направлений социализации подростков в приюте, поскольку являются базой для формирования позитивного отношения к семье у детей, имеющих вследствие сложившейся семейной ситуации негативный опыт проживания в родительской семье. Недостаточность изученности представлений о семье и семейных ценностях у беспризорных и безнадзорных подростков определила *цель исследования* – изучить особенности образа семьи у подростков в условиях социального приюта. *Методология и методы.* Основополагающие положения системного и деятельностного подходов к изучению проблем семьи и семейного воспитания, комплексный и личностно-ориентированный подходы к исследованию вопросов воспитания подростков в закрытых учреждениях позволили провести эмпирическое исследование особенностей образа семьи у беспризорных и безнадзорных подростков. Использовались: организационный метод поперечных срезов, психодиагностические методики, математико-статистические методы. Психодиагностические методики: опросник «Семья – это...» (модификация теста М. Куна и Т. Макпартленда); анкета «Ваша будущая семья» (Н.А. Камнева), «Семантический дифференциал» (Ч. Осгуд). Математико-статистическая обработка проводилась с применением критерия U-Манна-Уитни и факторного анализа. *Результаты.* У подростков выявлены основные группы характеристик образа семьи: образные, эмоциональные, функциональные, формальные. Наибольшую выраженность у подростков имели образные и функциональные показатели образа семьи. Самую низкую выраженность имели формальные характеристики образа семьи, что свидетельствует о несформированности представлений у подростков о семье как социальном институте. У подростков из приютов по всем группам характеристик показатели ниже среднего, крайне низкие показатели по эмоциональным и формальным характеристикам. Выявлены особенности отношения подростков к вопросам, связанным с созданием и функционированием их собственных семей, а именно: планируют ли они сами заводить семью, возраст предполагаемого вступления в брак, наличие и количество детей в семье, тип семейного уклада, создание и поддержание семейных традиций.

Проанализировано субъективное отношение подростков к родительской семье и её влиянию на эмоциональную сферу подростка. **Заключение.** Образ семьи у воспитанников социальных приютов подросткового возраста отличается снижением всех показателей, особенно эмоциональных и формальных. Подростки недооценивают эмоциональную значимость семьи, имеют слабые эмоциональные связи с семьей и родителями, что сказывается на их базовом доверии к людям в целом. В образе семьи у таких подростков недостаточно представлена эмоциональная значимость семьи, они недооценивают роль семейных ценностей и традиций, демонстрируют низкую степень удовлетворенности детско-родительскими отношениями. Для них характерно искаженное восприятие образа и функций семьи, деформированное представление о своей собственной будущей семье, что приводит к нежеланию заводить собственную семью и становиться родителями.

Ключевые слова: образ семьи; подростки; безнадзорность; беспризорность; социальный приют; семантический дифференциал; факторный анализ

Информация для цитирования: Щендрыгина Н.А., Годовникова Л.В. Особенности образа семьи у беспризорных и безнадзорных подростков в условиях социального приюта // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2026. Т.12. №3. С. 184-198. DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-3-1-4.

Благодарности. Статья посвящается 150-летию Белгородского национального исследовательского университета и его многолетней традиции научного исследования психолого-педагогических механизмов становления личности, передовых образовательных практик, интеграции науки, образования и воспитания.

¹⁾ N.A. Shchendrygina* ,

²⁾ L.V. Godovnikova 

Features of the family image of homeless and neglected adolescents in a social shelter

¹⁾ Regional Social Rehabilitation Center for Minors,
18 Makarenko St., Belgorod, 308013, Russia

²⁾ Belgorod State National Research University,
14 Studencheskaya St., Belgorod, 308007, Russia
1206nata@list.ru*

*Received on 03 June 2026; accepted to September 15, 2026;
published: September 30, 2026*

Abstract. Introduction. Fostering family values and the foundations of responsible parenthood is a key aspect of socializing adolescents in shelters; these elements serve as a basis for developing a positive attitude toward the family among children who, due to their family circumstances, have had negative experiences living with their birth families. A review of existing literature revealed a lack of research into the perceptions of family and family values held by homeless and neglected adolescents. The *aim of the study*: to study the characteristics of the family image held by homeless and neglected adolescents. *Methodology and Methods.* The study employed systemic and activity-based approaches

to family issues and upbringing, alongside comprehensive and person-centered approaches to the upbringing of adolescents in residential institutions, to conduct an empirical analysis of the family image among homeless and neglected adolescents. The methods employed included the cross-sectional organizational method, psychodiagnostic techniques, and mathematical-statistical analysis. Psychodiagnostic tools included the “Family Is...” questionnaire (a modification of the Kuhn-McPartland test), the “Your Future Family” questionnaire (N.A. Kamneva), and the Semantic Differential scale (C. Osgood). Mathematical-statistical processing involved the Mann-Whitney U-test and factor analysis. *Results.* Four main groups of characteristics defining the family image were identified: imagery-based, emotional, functional, and formal. Among teenagers, the most pronounced indicators were related to the figurative and functional aspects of the family image. Formal characteristics showed the lowest levels of expression, indicating that the adolescents lacked a developed understanding of the family as a social institution. Adolescents from shelters scored below average across all categories of characteristics, with particularly low scores in the emotional and formal domains. The study identified specific characteristics of adolescents' attitudes toward issues related to the formation and functioning of their own future families – namely, intentions regarding starting a family, the anticipated age of marriage, plans for having children, the desired family structure, and the establishment and maintenance of family traditions. It also analyzed the adolescents' subjective attitudes toward their families of origin and the impact of those families on their emotional well-being. *Conclusion.* The findings indicate that the mental representation of the family among adolescent residents of social shelters is characterized by lower scores across all metrics, particularly those related to emotional and structural aspects. These adolescents underestimate the emotional significance of the family and maintain weak emotional bonds with their families and parents, which affects their fundamental trust in people in general. Their concept of the family lacks a strong sense of emotional significance; they undervalue family values and traditions and report low levels of satisfaction with parent-child relationships. They exhibit a distorted perception of the family's nature and functions, as well as a skewed vision of their own future families, leading to a reluctance to start a family or become parents.

Keywords: image of the family; adolescents; neglect; homelessness; social shelter; semantic differential; factor analysis

Information for citation: Shchendrygina, N.A. and Godovnikova, L.V. (2026), “Features of the family image of homeless and neglected adolescents in a social shelter” *Research Result, Pedagogy and Psychology of Education*, 12 (3), 184-198, DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-3-1-4.

Acknowledgments. This article is dedicated to the 150th anniversary of Belgorod National Research University and its long-standing tradition of researching the psychological and pedagogical mechanisms of personality development, advanced educational practices, and the integration of science, education, and upbringing.

Введение (Introduction). В последние годы в нашей стране, как и во всём мире, отмечается рост количества молодых людей, не стремящихся вступать в брак, заводить семью, растить детей и решать те задачи, которые традиционно связываются с семейной жизнью (Плесовских, 2026). В СМИ всё чаще журналисты, политики, социологи говорят и пишут о кризисе семьи, связывая его с разрушением традиционных ценностей, феминизмом, психологией потребления и т.п. (Заико, 2026; Ларченко, 2026). В данном исследовании мы обратились к проблеме отношения к

семье сквозь призму индивидуального опыта тех детей и подростков, которые в силу независящих от них самих обстоятельств имеют особенный багаж представлений о семье.

В современной социально-экономической ситуации в России по-прежнему остро стоит проблема воспитания беспризорных и безнадзорных подростков, попадающих в условия социального приюта. Государственная политика в сфере социальной защиты данной категории детей охватывает важные направления социализации детей и оказания им помощи и поддержки в процессе взросления (Федеральный закон от 24.06.1999 № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних»¹, Федеральный закон от 28.12.2013 № 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации»², Федеральный закон от 23.06.2016 № 182-ФЗ «Об основах системы профилактики правонарушений в Российской Федерации»³ и др.). Однако в сфере воспитания представлений у детей, особенно касающихся образа семьи, существуют пробелы, связанные с недостаточной изученностью содержательных характеристик образа семьи и их особенностей у беспризорных и безнадзорных подростков. Об этом свидетельствует проведенный анализ как указанных ранее документов, так и современных научных исследований по данной проблематике (Антоненко, 2025; Калинкина, 2025; Ламонова, 2025; Павленко, Фасхутдинова, 2023; Пичугин, 2009; Ржаницына, 2022; Сафронова, Байгулова, 2023; Турская, Дежурный, 2020; Шестакова, 2023 и др.).

Существует дефицит разработанных и внедрённых в практику профилактических и коррекционных программ по многим востребованным направлениям психолого-педагогического сопровождения беспризорных и безнадзорных детей в приютах. В основном, такие программы нацелены на организацию целостной системы психологического сопровождения (Быков, Шульга, 2001; Овчарова, 2004; Турская, Дежурный, 2020 и др.), социальную адаптацию воспитанников (Путинцева, 2021), коррекцию поведения несовершеннолетних в условиях пребывания в социальном приюте (Делиу, 2020). При этом большинством исследователей признаётся необходимость профилактической работы по формированию семейных ценностей у воспитанников закрытых учреждений и социальных приютов.

В отечественных психологических исследованиях образ семьи изучается с разных точек зрения, причём большой пласт работ связан с возрастными и индивидуально-типологическими особенностями его формирования: у дошкольников (Александрова, 2015), подростков (Коростелева, Марченко, 2024; Швецова, Томилина, 2010), старшеклассников (Демидова, 2003), у подростков с ограниченными возможностями здоровья (Ермакова, 2017). Наводит на размышление сравнительная характеристика по возрастам восприятия детьми благополучной и неблагополучной семьи (Кулиш, 2003). Заслуживают внимания работы, посвященные изучению влияния на образ семьи сложившейся системы детско-родительских отношений (Шахова, Гребенщикова, 2024). Особый интерес в русле нашего исследования представляют работы, связанные с изучением образа семьи у детей и подростков из замещающих семей и в закрытых учреждениях (Бастрикин, 2025; Солонченко, 2020; Шевелева, Евсеева, 2025; Шубина, 2009 и др.). Однако специфика жизни детей в социальном приюте имеет свои особенности, различные с проживанием в закрытом учреждении типа интерната и детского дома, и тем более имеет отличия от проживания в замещающей семье. Отсюда сопровождающая работа по формированию позитивного образа семьи с такими подростками должна опираться на специфические

¹ Федеральный закон от 24.06.1999 № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних». URL: <https://base.garant.ru/12116087/> (дата обращения: 03.08. 2026).

² Федеральный закон от 28.12.2013 № 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации». URL: <https://base.garant.ru/70552648/> (дата обращения: 03.08. 2026).

³ Федеральный закон от 23.06.2016 № 182-ФЗ «Об основах системы профилактики правонарушений в Российской Федерации». URL: <https://base.garant.ru/71428030/> (дата обращения: 03.08. 2026).

особенности жизнедеятельности воспитанников социального приюта и учитывать их индивидуальный опыт.

В зарубежной научной литературе при изучении образа семьи у подростков акцент делается на то, как влияет семья на представления подростков (Anyan, Pryor, 2002), анализируется роль взаимоотношений подростков с родителями (Smart, Sanson & Toumbourou, 2008; Steinberg, 2001), рассматривается специфика процесса формирования и развития образа семьи в детском и подростковом возрасте (Szabó, 2015).

Таким образом, проведенный анализ имеющихся источников и ретроспективный анализ собственного опыта работы в социальном приюте с безнадзорными и беспризорными подростками позволил сформулировать **цель исследования** – изучить особенности образа семьи у беспризорных и безнадзорных подростков для последующей разработки программы по позитивизации образа семьи у воспитанников социального приюта.

Методология и методы (Methodology and methods). Методологической основой исследования выступили фундаментальные положения системного (Коваленко, 2012) и деятельностного (Леонтьев, 2005; Чернов, 2012) подходов к изучению проблем семьи и семейного воспитания, а также комплексного (Ананьев, 2001) и личностно-ориентированного (Бондаревская, 2000) подходов к исследованию вопросов воспитания.

В качестве методов исследования использовались: метод поперечных срезов, психодиагностические методики, математико-статистические методы с применением программ MS Excel и IBM SPSS Statistics 20. Психодиагностическим инструментарием выступили: модификация теста М. Куна и Т. Макпартленда «Семья – это...» (Kuhn, McPartland, 1954; Румянцева, 2006), анкета «Ваша будущая семья» (Камнева, 2009), «Семантический дифференциал» Ч. Осгуда (Osgood, Tzeng, 1990; Петренко, Митина, 2025). Полученные данные были подвергнуты статистической обработке с применением критерия U-Манна-Уитни и факторного анализа (Наследов, 2004).

Экспериментальная база исследования представлена следующими организациями: Областное специализированное государственное бюджетное учреждение социального обслуживания системы социальной защиты населения «Областной социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних» (ОСГБУСОССЗН «ОСРЦДН») и Муниципальное общеобразовательное учреждение «Разуменская средняя общеобразовательная школа № 4 «Вектор Успеха» Белгородского муниципального округа Белгородской области» (МОУ «Разуменская СОШ №4 «Вектор Успеха»)).

Экспериментальную выборку составили 105 старших подростков 15-17 лет, из них 51 подросток из социального приюта и 54 подросток из семей.

Исследование проводилось в период с 2023 по 2026 годы в рамках работы над магистерской диссертацией Н.А. Щендрыгиной под научным руководством Л.В. Годовниковой.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Проведенное нами ранее исследование позволило определиться с понятиями безнадзорности и беспризорности у подростков, проанализировать причины, проявления и поведенческие особенности (Щендрыгина, Годовникова, 2025).

Воспитываясь в условиях безнадзорности и, особенно, в беспризорном состоянии ребёнок соответственно воспринимает родителей и родительскую семью. Его образ семьи формируется искаженно, зачастую имея отрицательную коннотацию. Негативный образ семьи сказывается не только на взглядах ребёнка и его будущих перспективах, но и на его актуальной жизнедеятельности, отношении к себе и поведении. По мнению Т.М. Мишиной, образ семьи являет собой специфическое целостное образование, представляющее семейное самосознание. И такое семейное самосознание, состоящее из чувств, эмоций, ценностей, убеждений, а также поведенческих проявлений, определяет и регулирует поведение всех членов семьи, особенно детей (Мишина, 2015). А.П. Бизюк и Д.С. Паршина в своём исследовании субъективной модели

семьи у детей-сирот, описывают разнообразные негативные проявления, связывая их с отсутствием у детей-сирот позитивного опыта семейной жизни и деформированной системой базовых представлений, формируемых в семье (Бизюк, Паршина, 2006). Такие подростки могут проявлять немотивированную агрессию, недоброжелательное отношение к окружающим, для них характерны хулиганские выходки, они легко попадают в асоциальные компании. Отмечается чрезмерная выраженность типичных подростковых реакций эмансипации от взрослых и группирования со сверстниками (Щендрыгина, Годовникова, 2025).

Определение сущности феноменов беспризорности и безнадзорности и их влияния на формирующийся образ семьи у подростков позволило перейти к организации эмпирического исследования. В ходе исследования анализировались и сравнивались показатели, полученные при опросе подростков из социального приюта и обычных подростков, проживающих в семьях. Математико-статистическому анализу с применением критерия U-Манна-Уитни подверглись те показатели образа семьи, которые были выделены в ходе качественного анализа результатов опроса по методике «Семья – это...», а также традиционные показатели оценки, силы и активности исследуемого феномена, полученные с помощью семантического дифференциала. Рассмотрим результаты подробнее.

С помощью проективного опросника «Семья – это...» были получены ассоциации, объединенные в четыре группы характеристик: образные, эмоциональные, функциональные, формальные. К образным характеристикам семьи у обеих групп опрошенных подростков были отнесены такие, как «дом», «мир», «тепло», «ответственность», «стабильность» и т.п. К эмоциональным характеристикам относились ассоциации типа «любовь», «радость», «гордость» и др., отражающие эмоции и чувства подростков. К функциональным характеристикам относились те, которые описывали представления испытуемых о функциях семьи по типу «уют», «защита», «взаимовыручка», «поддержка». И что касается формальных характеристик, то они включали те представления о семье, которые задаются социумом в виде общепринятого понимания, что такое семья и семейные отношения: «родные», «близкие», «узы».

В табл. 1 представлены данные математико-статистической обработки полученных результатов с применением критерия U-Манна-Уитни.

Таблица 1

Сравнение показателей образа семьи у подростков

Table 1

Comparison of the family image indicators of adolescents

Показатели образа семьи	Группы подростков (ср.б.)		U _{манн}
	Из семьи M _{хс}	Из соц. приюта M _{хп}	
Образные	1,72	1,27	1015,5*
Эмоциональные	1,22	0,80	976,5**
Функциональные	1,72	1,25	1075,5*
Формальные	0,57	0,43	1212,5
Оценка	13,74	7,61	483,0**
Сила	11,72	5,73	686,0**
Активность	10,96	3,47	470,5**

Примечание: * - $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,01$.

Полученные данные показали статистически значимые отличия в восприятии образа семьи у подростков из семей и из социального приюта. Все показатели у подростков из приюта оказались ниже, чем у подростков из семьи. При этом следует отметить, что общие тенденции были схожими. Такие образные и функциональные характеристики, как дом, мир, тепло, ответственность, стабильность и др., являются ценными и значимыми для всех подростков,

независимо от индивидуального опыта и пережитых проблем. Эмоциональные характеристики семьи имели меньшую степень представленности в обеих группах подростков, особенно у детей из приюта. Актуальная семейная ситуация у безнадзорных и беспризорных подростков, приведшая, в конечном счёте, к их пребыванию в приюте, проявилась в бедности и сухости ассоциаций, их недостаточной эмоциональной окрашенности. Интересно, что эмоциональные характеристики у подростков из семей имеют значения ниже, чем образные и функциональные характеристики не только по их выборке, но и по выборке детей из приюта. Вероятно, эмоциональная составляющая семейных отношений для подростков не является доминирующей, хотя в современном мире от семьи ожидается именно эмоциональная поддержка и психологическая взаимопомощь.

Самыми низкими средними значениями отличились формальные характеристики семьи и у подростков из семьи, и у подростков из приюта ($M_{\text{хс}}=0,57$, $M_{\text{хп}}=0,43$), причём статистически значимых различий в их представлениях не было. У подростков обеих групп мало ассоциаций, связывающих их семью с принятыми в социуме представлениями о семье. К сожалению, в современной социально-демографической ситуации всё меньше встречается оборотов, характеризующих состав большой семьи, связи между родственниками и т.п.

Наиболее существенные различия в выборках испытуемых были выявлены по оценочным характеристикам семьи. Так, результаты по показателю общей оценки семьи у подростков из семей практически вдвое превысили показатели оценки семьи у подростков из приюта ($M_{\text{хс}}=13,74$, $M_{\text{хп}}=7,61$), что свидетельствует о выраженном положительном отношении к семье у первых и об отрицательном, индифферентном либо неярко выраженном позитивном отношении к своей семье у вторых. Это вполне объяснимо имеющимся негативным опытом подростков из приюта, поскольку в приюты чаще всего попадают дети из неблагополучных, маргинальных семей, а в подростковом возрасте дети способны дать объективную оценку происходящему. Сравнивая полученные результаты с имеющимися данными по образу семьи у детей-сирот (Шубина, 2009), следует отметить, что наше исследование показало отсутствие у воспитанников приюта феномена идеализации родительской семьи, что наблюдается у детей-сирот из закрытых учреждений.

Показатель восприятия силы семьи у подростков из семьи более чем дважды превышает показатели подростков из приюта ($M_{\text{хс}}=11,72$, $M_{\text{хп}}=5,25$), что свидетельствует о проседании в сознании подростков из приюта таких характеристик, как сплоченность и надёжность семьи, на их взгляд, их семьи недостаточно крепкие и любящие. И отмечается почти трехкратное отличие между двумя выборками по показателю активности ($M_{\text{хс}}=10,96$, $M_{\text{хп}}=3,47$). Подростки из приюта воспринимают свою семью пассивной, недружной, недружелюбной, неорганизованной и т.п., что связано с негативной коннотацией образа семьи в целом. Отметим, что и у подростков из семьи данный показатель имеет самое низкое среднее значение, что может выступать косвенным свидетельством недостаточного участия семьи в жизни и деятельности подростка. В подростковом возрасте формируется такой феномен, как «кодекс дружбы», поэтому дружность, взаимовыручка и поддержка очень ценится подростками. Если с данными проявлениями они не встречаются в своей семье, то восполняют это другими доступными им и не всегда конструктивными способами.

Проведенное исследование подтвердило мнение учёных и практиков, что образ семьи у воспитанников социальных приютов отличается от такового у детей из семей (Бастрикин, 2025; Бизюк, Паршина, 2006; Ермакова, 2017). Это связано с негативным опытом семейного воспитания и целым комплексом социальных проблем, обусловленным семейным неблагополучием, что приводит к искажению восприятия образа и функций семьи у подростка и в дальнейшем препятствует освоению семейных социальных ролей.

Образ родительской семьи в ходе исследования был дополнен представлениями подростков о своей будущей семье, которые изучались с помощью опросника «Ваша будущая семья»

(Камнева, 2009). Опрос показал, что у подростков из приюта по сравнению с подростками из семьи имеются существенные отличия в представлениях о собственной будущей семье. Например, подавляющее большинство подростков из семей (63% респондентов) выделили диапазон 25-28 лет как наиболее приемлемый предполагаемый возраст вступления в брак, что полностью совпадает с результатами исследования М.Н. Швецово, А.И. Томилиной (Швецова, Томила, 2010). Для подростков из приюта эта цифра ниже, только 45% процентов планируют начать семейную жизнь до 28 лет, 21% это планируют сделать после 30 лет, т.е. как можно позже.

Негативный личный опыт пребывания в неблагополучной семье подростки экстраполируют на свою собственную будущую семью, что отразилось в их ответах на вопросы о желании иметь собственную семью и детей. Так, 20% опрошенных вообще не собираются заводить собственную семью, 29% не желают иметь собственных детей, не хотят или боятся брать ответственность за воспитание своих будущих детей, не видят прелесть в родительстве как социальной функции и т.д. При описании семейных традиций подростки из приюта в основном отмечали совместные праздники, а вот подростки из семей описывали разнообразные традиции, среди которых совместное проведение досуга, походы в кино и театры, летний отдых, занятия спортом, вечерние обсуждения прошедшего дня и т.п. Таким образом, анализ представлений подростков о своей будущей семье продемонстрировал существенные отличия между обеими группами испытуемых.

Для изучения специфики структурно-содержательных характеристик образа семьи в обеих группах респондентов был проведен факторный анализ, результаты которого представлены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты факторного анализа структурно-содержательных характеристик образа семьи подростков из семей и подростков из социального приюта

Table 2

Results of factor analysis of the structural and substantive characteristics of the image of a family of teenagers from families and teenagers from a social shelter

Фактор №	Подростки из семей	Факторная нагрузка F	Подростки из социального приюта	Факторная нагрузка F
1	- показатель оценки семьи; - показатель силы семьи; - показатель активности семьи; - общий показатель образа семьи	0,554 0,710 0,902 0,985	- показатель силы семьи; - общий показатель образа семьи	0,832 0,934
2	- показатель планирования семьи; - показатель количества детей	0,816 -0,838	- показатель планирования семьи; - показатель количества детей; - показатель главенствования в семье; - показатель оценки семьи	0,782 -0,676 0,597 0,604
3	- показатель возраста своевременности создания семьи;	0,864	- образные показатели семьи;	-0,841

Фактор №	Подростки из семей	Факторная нагрузка F	Подростки из социального приюта	Факторная нагрузка F
	- показатель возраста создания собственной семьи	0,727	- эмоциональные показатели образа семьи; - функциональные показатели образа семьи	0,701 0,560
4	- функциональный показатель образа семьи; - эмоциональный показатель образа семьи	0,831 0,710	- показатель создания собственной семьи, похожей на родительскую; - показатель наличия традиций в родительской семье	0,602 0,701
5	- формальный показатель образа семьи; - показатель создания собственной семьи, похожей на родительскую	0,692 0,836	- показатель возраста своевременности создания семьи; - показатель возраста создания собственной семьи	0,814 0,688
6	- образные показатели семьи; - показатель главенства в своей будущей семье	0,849 0,722	- показатель активности семьи	0,764
7	- показатель наличия традиций в родительской семье	0,846		

В табл. 2 представлены показатели с высокой факторной нагрузкой. У подростков из приюта выделились шесть факторов, тогда как у подростков из семьи их семь, они насыщеннее, содержат больше характеристик, имеющих значение для испытуемых. Исследование показало, что у подростков из приюта меньше, чем у подростков из семей, выражены факторы, связанные с родительской семьёй. Особенно это касается традиций родительской семьи. Качественный анализ ответов подтвердил, что дети из приюта не только мало знают о семейных традициях, но и не понимают их сакраментальный смысл и значение для семейной жизни. В представлении о будущей семье у подростков из семьи преобладают такие характеристики, как планирование семьи и планирование детей. А в представлениях подростков из приюта помимо этого имеют значение внешние факторы, типа распределения ролей в семье с точки зрения главенства и подчинения, что является несущественным для подростков из семей. В своём исследовании А.С. Шубина так же указывала на преобладание в образе семьи у детей, оставшихся без родительского попечения, внешних содержательных характеристик образа семьи (Шубина, 2009).

Результаты факторного анализа показали, что структурно-содержательные характеристики образа семьи и восприятие семейных ролей у подростков из приюта в целом соотносятся с таковыми у подростков из семей, но имеют свою специфику. Мы согласны с выводами С.С. Солонченко, утверждавшей на основе собственного исследования, что образ семьи у подростков из закрытых учреждений носит размытый и менее структурированный характер по сравнению с

подростками из семей (Солонченко, 2020). Однако полученные в ходе нашего исследования результаты показывают, что восприятие семейных ролей подростками из приюта коррелирует с таковым у подростков из семьи. Это можно объяснить тем, что в нашем исследовании принимали участие безнадзорные и беспризорные подростки из социального приюта, поэтому отличия с исследованиями С.С. Солонченко, А.С.Шубиной можно объяснить объективными различиями в социальной ситуации развития детей. Дети из приюта в отличие от детей из закрытых учреждений имеют значительно больший опыт проживания в семье, и, следовательно, у них больше опыта в восприятии семейных ролей и семейных отношений.

Сравнивая полученные результаты с имеющимися данными по образу семьи у различных категорий подростков: из семей, кровных и замещающих, из закрытых учреждений интернатного типа (Солонченко, 2020; Швецова, Томилина, 2010; Шубина, 2009), следует отметить, что у воспитанников социального приюта имеются специфические содержательные характеристики образа семьи, отличающиеся от таковых у других подростков. Негативный опыт семейного воспитания и целый комплекс социальных проблем, обусловленный семейным неблагополучием, приводит к искажению восприятия образа и функций семьи у подростков из приюта и в дальнейшем препятствует освоению семейных социальных ролей. Поэтому у большинства воспитанников социального приюта наблюдается искажение и деформация образа семьи, из-за чего страдает представление о своей собственной будущей семье. Вследствие этого подростки не планируют заводить собственную семью и становиться родителями.

Подростки из приюта имеют слабые эмоциональные связи с семьей и родителями, что сказывается на их базовом доверии к людям в целом. Важные содержательные характеристики семьи, такие как эмоциональная значимость семьи, семейные ценности и традиции, удовлетворенность собственными отношениями с родителями, находятся у подростков из приюта на критически низком уровне. Им несвойственна идеализация родительской семьи, они видят недостатки в своей семье и способны дать им объективную оценку.

Следует отметить, что среди подростков социального приюта встречается небольшой процент ребят, чьи показатели соотносимы с показателями детей из семей. При изучении семейного анамнеза и качественном анализе данных выяснилось, что к ним относятся воспитанники, попавшие в социальный приют по форс-мажорным обстоятельствам, не связанным с проблемами воспитательной системы семьи. Это случаи, когда дети временно находились в приюте по причине болезни родителей или различных чрезвычайных ситуаций и отсутствии родственников, способных взять подростков на попечение. Такие воспитанники с большой теплотой относятся к своей семье, их ответы демонстрировали эмоциональную привязанность к родителям, они скучали по семье и тосковали по дому, а образ семьи был положительным по всем изучаемым компонентам.

Результаты теоретического анализа и эмпирического исследования образа семьи легли в основу психопрофилактической программы «Я и моя семья» по позитивизации образа семьи у подростков в условиях социального приюта. Данная программа прошла апробацию на базе ОГБУСОСЗН «ОСРЦДН». Причём с учётом временного проживания воспитанников в приюте и соответственно сменного состава групп, программой были охвачены все дети, независимо от их индивидуального опыта семейной жизни, а также содержания и эмоциональной окраски субъективного образа семьи.

Заключение (Conclusions). Проведенное исследование позволило выделить специфические особенности образа семьи у беспризорных и безнадзорных подростков из социального приюта.

Во-первых, образ семьи у воспитанников социальных приютов подросткового возраста отличается от такового подростков из семей в сторону снижения всех показателей. У подростков из социального приюта имеется негативный опыт семейного воспитания и целый комплекс социальных проблем, обусловленный семейным неблагополучием, что приводит к искажению

восприятия образа и функций семьи у подростка и в дальнейшем препятствует освоению семейных социальных ролей. У большинства воспитанников социального приюта наблюдается искажение и деформация образа семьи, из-за чего страдает представление о своей собственной будущей семье. Вследствие этого подростки не планируют заводить собственную семью и становиться родителями.

Во-вторых, попавшие в социальный приют подростки недооценивают эмоциональную значимость семьи, имеют слабые эмоциональные связи с семьей и родителями, что сказывается на их базовом доверии к людям в целом. В образе семьи у таких подростков недостаточно представлена эмоциональная значимость семьи, они недооценивают роль семейных ценностей и традиций, демонстрируют низкую степень удовлетворенности детско-родительскими отношениями. Им несвойственна идеализация родительской семьи, они видят недостатки в своей семье и способны дать им объективную оценку.

В-третьих, негативный образ семьи отражается на поведении подростков, что приводит к различным девиациям вплоть до делинквентных проявлений. Такие подростки могут проявлять немотивированную агрессию, недоброжелательное отношение к окружающим, для них характерны хулиганские выходки, они легко попадают в асоциальные компании. Отмечается чрезмерная выраженность типичных подростковых реакций эмансипации от взрослых и группирования со сверстниками.

В-четвёртых, среди подростков социального приюта встречается небольшой процент ребят с показателями, соотносимыми с показателями детей из семей. К ним относятся дети, находящиеся в приюте по причине различных чрезвычайных ситуаций и отсутствии родственников, способных взять над ними попечение. Такие воспитанники с большой теплотой относятся к своей семье, а образ семьи имеет положительные показатели по всем изучаемым характеристикам.

Список литературы

- Александрова Т.В. Особенности «образа семьи» у старших дошкольников // Образовательная среда сегодня: стратегии развития. 2015. № 3(4). С. 131-133.
- Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. 3 изд. СПб.: Питер. 2001. 282 с.
- Антоненко В.С. Беспризорность и безнадзорность как социальное явление // Наука и социум. Новосибирск.: Сибирский институт практической психологии, педагогики и социальной работы. 2025. С. 6-17.
- Бастрикин К.С. Образ семьи у детей из замещающих семей // Молодой ученый. 2025. № 20(571). С. 639-642.
- Бизюк А. П., Паршина Д. С. Особенности субъективной модели семьи у детей-сирот // Материалы III Международного Конгресса «Молодое поколение XXI века: актуальные проблемы социально-психологического здоровья». Казань. 2006. С. 103-104.
- Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов-на-Дону.: Изд-во Рост. Пед. ун-та. 2000. 351 с.
- Быков А.В., Шульга Т.И. Психологическая служба в учреждениях социально-педагогической поддержки детей и подростков. Москва: Университет РАО. 2001. 98 с.
- Делиу М.Г. Социально-педагогическая коррекция поведения детей в условиях повседневной жизни в приюте // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2020. №6. С. 24-27. DOI: <https://www.doi.org/10.17805/trudy.2020.6.4>.
- Демидова Н. И. Формирование образа семьи у старших школьников. Автореф. ... к-та пед. наук. М. 2003. 28 с.
- Ермакова Е.А. Особенности образа семьи у подростков с ограниченными возможностями здоровья. Научно-квалификационная работа. Екатеринбург. 2017. 118 с.
- Заико Т. Российская молодёжь против брака: правда или миф о поколении одиночества // Газета Медиа. 2026. URL: <https://mediagazeta.ru/content/kod-obshchestva/rossiyskaya-molodezh-protiv-braka-pravda-ili-mif-o-pokolenii-odinchestva/?ysclid=mtmn25cy6959564274> (дата обращения: 04.09.2026).

- Калинкина А.В. Средства снижения беспризорности и безнадзорности среди несовершеннолетних // Modern Science. 2025. № 6-1. С. 17-27.
- Камнева Н.А. Мотивация вступления в брак и ее влияние на конфликтные ситуации будущей молодой семьи // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2009. № 2(70). С. 271-276.
- Коваленко А.В. Исследование семьи с точки зрения системного подхода // Дискуссия. 2012. № 12(30). С. 19-23.
- Кулиш О.Г. Образ благополучной и неблагополучной семьи у детей разного психологического возраста. Материалы Всероссийской научной конференции «Психологические проблемы современной российской семьи». М. 2003. Ч. 1. 328 с.
- Ламонова М.А. Актуальные вопросы безнадзорности и беспризорности несовершеннолетних // Научный бюллетень Воронежского института МВД России. 2025. № 3. С. 40-44.
- Ларченко В. Создание семьи оказалось на предпоследнем месте в приоритетах молодежи // Ведомости. 2026. URL: <https://www.vedomosti.ru/society/articles/2026/08/27/1223999-sozdanie-semi-okazalos-na-predposlednem-meste-v-prioritetah-molodezhi> (дата обращения: 04.09.2026).
- Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл. 2005. 431 с.
- Мишина Т.Н. Психологические основы формирования семьи. Московский гуманитарно-экономический ин-т. Северо-Кавказский фил. Минеральные Воды. Ставропольский край.: Рекламно-информ. агентство на КМВ. 2015. 271 с.
- Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Учебное пособие. СПб.: Речь. 2004. 392 с.
- Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. М.: Сфера. 2004. 480 с.
- Путинцева Е.М. «Шаг за шагом». Программа социальной адаптации несовершеннолетних в условиях приёмного отделения МКУ «Социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних». URL: <https://son-net.info/putincevaem-art16-16102021/> (дата обращения: 04.08.2026).
- Павленко Н.О., Фасхутдинова А.В. Неблагополучная семья как основной фактор детской безнадзорности и беспризорности в России // Закон и право. 2023. № 4. С. 230-233. DOI 10.56539/20733313_2023_4_230.
- Петренко В.Ф., Митина О.В. Психосемантический подход: новые направления // Андреевские чтения. Социальная психология в современном обществе. Сборник материалов международной научной конференции. М.: Издательство Московского университета. 2025. С. 138-143. DOI 10.55959/andreeva.conf.2024.039.
- Пичугин В.Г. Психологические основы коррекции поведения беспризорных и безнадзорных несовершеннолетних в условиях социального приюта. Дисс. ... к-та психол. наук. М. 2010. 221 с.
- Плесовских К. Карьера вместо загса: как изменились брачные предпочтения российской молодежи // Кубанские новости. 2026. URL: <https://kubnews.ru/obshchestvo/2026/08/18/karera-vmesto-zagsa-kak-izmenilis-brachnye-predpochteniya-rossiyskoy-molodezhi/?ysclid=mtmmv12r3119794642> (дата обращения: 04.09.2026).
- Ржаницына И.А. Причины безнадзорности и беспризорности в Российской Федерации: проблемы и пути решения // Вестник Московского университета МВД России. 2022. № 4. С. 191-193. DOI 10.24412/2073-0454-2022-4-191-193.
- Румянцева Т.В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре. Учебное пособие. СПб.: Речь. 2006. 166 с.
- Сафронова В.А., Байгулова Н.В. Причины безнадзорности и беспризорности младших подростков // Современные проблемы теории и практики социальной педагогики. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Томск: Томский государственный педагогический университет. 2023. С. 60-63.
- Солонченко С.С. Образ семьи у подростков, имеющих опыт проживания в закрытых учреждениях // Вестник университета. 2020. № 7. С. 206-212. DOI 10.26425/1816-4277-2020-7-206-212.
- Турская Е.Р., Дежурный А.А. Профилактика и предупреждение детской безнадзорности и беспризорности как направление деятельности центров временного содержания несовершеннолетних // Научные труды ФКУ НИИ ФСИН России. Научно-практическое ежеквартальное издание. М.: Федеральное казенное учреждение Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний Российской Федерации. 2020. С. 22-25.

Чернов Д.Н. Субъектно-деятельностный подход к анализу детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих младших дошкольников // *NB: Психология и психотехника*. 2012. № 2. С. 1-33.

Шахова И.С., Гребенщикова В.А. Особенности образа семьи у подростков в зависимости от типа детско-родительских отношений // Психологические проблемы современного образования и пути их решения. Материалы VIII общероссийской онлайн-конференции психологов образования Сибири. Иркутск. 2024. С. 155-161.

Швецова М.Н., Томилина А.И. Образ будущей семьи в представлении подростков // *Преподаватель XXI век*. 2010. №2. С.189-192.

Шевелева А.П., Евсеева А.Н. Образ будущей семьи в представлении подростков из замещающих семей // *Отечественный журнал социальной работы*. 2025. № 2(101). С. 39-43.

Шестакова А.А. Современные методы борьбы с беспризорностью несовершеннолетних // *Аллея науки*. 2023. Т. 1. № 1(76). С. 963-968.

Щендрыгина Н.А., Годовникова Л.В. Беспризорность и безнадзорность несовершеннолетних как психолого-педагогическая проблема // *Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт. Сборник трудов Семьдесят четвертой международной научно-практической конференции*. Белгород.: ООО «ГиК». 2025. С. 138-142.

Шубина А.С. Образ семьи в структуре представлений детей, оставшихся без попечения родителей // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2009. № 4(38). С. 179-183.

Anyan S. E., Pryor J. What is in a family? Adolescent perceptions // *Children & Society*. 2002. Т. 16. №. 5. P. 306-317.

Osgood Charles E., Tzeng Oliver C.S. Language, meaning and culture: the selected papers of C. E. Osgood. New York (etc.). Praeger. 1990. XIII. 402 p.

Kuhn Manfred H., McPartland Thomas S. An Empirical Investigation of Self-Attitudes // *American Sociological Review*. 1954. Vol. 19. №1. P. 68-76. DOI: 10.2307/2088175.

Smart D., Sanson A., Toumbourou J. How do parents and teenagers get along together?: Views of young people and their parents // *Family Matters*. 2008. №. 78. P. 18-27.

Steinberg L. We know some things: Parent – adolescent relationships in retrospect and prospect // *Journal of research on adolescence*. 2001. Т. 11. №. 1. P. 1-19.

Szabó M.K. Representations of the family system in childhood and adolescent // *European Psychiatry*. 2015. Т. 30. 1215 p. DOI: 10.1016/S0924-9338(15)30955-X.

References

Aleksandrova, T.V. (2015), “Features of the “image of family” in older preschoolers”, *Educational environment today: development strategies*, 3(4), 131-133. (In Russian).

Ananyev, B.G. (2001), *Chelovek kak predmet poznaniya* [Man as an Object of Cognition], SPb, Piter, 282. (In Russian).

Antonenko, V.S. (2025), “Homelessness and Neglect as a Social Phenomenon”, *Science and Society. Novosibirsk. Siberian Institute of Practical Psychology, Pedagogy and Social Work*, 6-17. (In Russian).

Bastrikin, K.S. (2025), “The Image of Family in Children from Foster Families”, *Young Scientist*, 20 (571), 639-642. (In Russian).

Bizyuk, A.P. and Parshina, D.S. (2006), “Features of the Subjective Family Model of Orphans”, *Molodoe pokolenie XXI veka: aktualnye problemy sotsialno-psikhologicheskogo zdorovya* [Proceedings of the III International Congress “The Young Generation of the XXI Century: Current Problems of Social and Psychological Health”], Kazan, 103-104. (In Russian).

Bondarevskaya, E.V. (2000), *Teoriya i praktika lichnostno-oriyentirovannogo obrazovaniya* [Theory and Practice of Personality-Centered Education], Publishing House of Rostov Pedagogical University, Rostov-on-Don, Russian.

Bykov, A.V. and Shulga, T.I. (2001), *Psikhologicheskaya sluzhba v uchrezhdeniyakh sotsialno-pedagogicheskoy podderzhki detey i podrostkov* [Psychological Service in Institutions of Social and Pedagogical Support for Children and Adolescents], University of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia.

Chernov, D.N. (2012), “A Subject-Activity Approach to the Analysis of Parent-Child Relationships in Families Raising Younger Preschoolers”, *NB: Psychology and Psychotechnics*, 2, 1-33, (In Russian).

- Deliu, M.G. (2020), "Social and Pedagogical Correction of Children's Behavior in the Conditions of Everyday Life in a Shelter", *Scientific Works of the Moscow Humanitarian University*, 6, 24-27. DOI: <https://www.doi.org/10.17805/trudy.2020.6.4>. (In Russian).
- Demidova, N.I. (2003), "Formation of the Image of the Family in High School Students", Abstract of Ph.D. dissertation, Moscow, Russia.
- Ermakova, E.A. (2017), "Characteristics of the Image of the Family in Adolescents with Disabilities", *Research and Qualification Work, Yekaterinburg*, 118. (In Russian).
- Kalinkina, A.V. (2025), "Means of Reducing Homelessness and Neglect Among Minors", *Modern Science*, 6-1, 17-27. (In Russian).
- Kamneva, N.A. (2009), "Motivation for Marriage and Its Impact on Conflict Situations of a Future Young Family", *Bulletin of Tambov University. Series: The Humanities*, 2(70), 271-276. (In Russian).
- Kovalenko, A.V. (2012), "Family Research from the Point of View of a Systems Approach", *Discussion*, 12(30), 19-23. (In Russian).
- Kulish, O.G. (2003), "The Image of a Happy and Dysfunctional Family in Children of Different Psychological Ages", *Proceedings of the All-Russian Scientific Conference "Psychological Problems of the Modern Russian Family"*, Moscow, 1, 328. (In Russian).
- Lamonova, M.A. (2025), "Current Issues of Neglect and Homelessness of Minors", *Nauchnyy byulleten Voronezhskogo instituta MVD Rossii*, 3, 40-44. (In Russian).
- Larchenko, V. (2026), "Starting a family ranked second to last among young people's priorities", *Vedomosti*, available at: <https://www.vedomosti.ru/society/articles/2026/08/27/1223999-sozdanie-semi-okazalos-na-predposlednem-meste-v-prioritetah-molodezhi> (Accessed 04 September 2026). (In Russian).
- Leontyev, A.N. (2005), *Deyatel'nost. Soznaniye. Lichnost* [Activity. Consciousness. Personality], Smysl, Moscow, Russia.
- Mishina, T.N. (2015), "Psychological Foundations of Family Formation", *Moskovskiy gumanitarno-ekonomicheskii in-t. Severo-Kavkazskiy fil. Mineralnyye Vody. Stavropolskiy kray.: Reklamno-inform. agentstvo na KMV*, 271, Russia.
- Nasledov, A.D. (2004), *Matematicheskiye metody psikhologicheskogo issledovaniya. Analiz i interpretatsiya dannykh* [Mathematical Methods of Psychological Research. Analysis and Interpretation of Data], Rech, St. Petersburg, Russia.
- Ovcharova, R.V. (2004), *Spravochnaya kniga sotsialnogo pedagoga* [Social Educators Handbook], Sfera, Moscow, Russia.
- Pavlenko, N.O. and Faskhutdinova, A.V. (2023), "Dysfunctional Family as the Main Factor in Child Neglect and Homelessness in Russia", *Law and Right*, 4, 230-233. DOI 10.56539/20733313_2023_4_230. (In Russian).
- Petrenko, V.F. and Mitina, O.V. (2025), "Psychosemantic Approach: New Directions", *Andreyevskiy chteniye. Sotsialnaya psikhologiya v sovremennom obshchestve* [Andreev Readings: Social Psychology in Modern Society], Moscow, Russia. 138-143. DOI: 10.55959/andreeva.conf.2024.039.
- Pichugin, V.G. (2010), "Psychological Foundations of Behavior Correction of Homeless and Abandoned Minors in a Social Shelter", Abstract of Ph.D. dissertation, 19.00.07 Educational Psychology, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia.
- Plesovskikh, K. (2026), "Career Instead of the Registry Office: How the Marriage Preferences of Russian Youth Have Changed", *Kubanskaya Novosty*, available at: <https://kubnews.ru/obshchestvo/2026/08/18/karera-vmesto-zagsa-kak-izmenilis-brachnye-predpochteniya-rossiyskoy-molodezhi/?ysclid=mtmmv12r3119794642> (Accessed 04 September 2026). (In Russian).
- Putintseva, E.M. (2021), "Step by Step", *Programma sotsialnoy adaptatsii nesovershennoletnikh v usloviyakh priyomnogo otdeleniya MKU «Sotsialno-reabilitatsionnogo tsentra dlya nesovershennoletnikh»*, available at: <https://son-net.info/putincevaem-art16-16102021/> (Accessed 04 September 2026), (In Russian).
- Rumyantseva, T.V. (2006), *Psikhologicheskoye konsultirovaniye: diagnostika otnosheniy v pare* [Psychological Counseling: Diagnostics of Relationships in a Couple. Study Guide], Rech, St. Petersburg, Russia.
- Rzhanitsyna, I.A. (2022), "Causes of Child Neglect and Homelessness in the Russian Federation: Problems and Solutions", *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii*, 4, 191-193. DOI 10.24412/2073-0454-2022-4-191-193. (In Russian).

Safronova, V.A. and Baygulova, N.V. (2023), "Causes of Neglect and Homelessness in Young Adolescents", *Sovremennyye problemy teorii i praktiki sotsialnoy pedagogiki* [Contemporary Issues in the Theory and Practice of Social Pedagogy] Tomsk, Russia, 60-63.

Shakhova, I.S. and Grebenshchikova, V.A. (2024), "Features of the Image of Family in Adolescents Depending on the Type of Parent-Child Relationships", *Psikhologicheskiye problemy sovremennogo obrazovaniya i puti ikh resheniya* [Psychological problems in modern education and ways to address them] Irkutsk, Russia, 155-161.

Shchendrygina, N.A. and Godovnikova, L.V. (2025), "Homelessness and Neglect of Minors as a Psychological and Pedagogical Problem", *Nauka i obrazovaniye: otechestvenniy i zarubezhniy opyt* [Science and Education: Domestic and International Experience] Belgorod, Russia, 138-142.

Shestakova, A.A. (2023), "Modern Methods of Combating Juvenile Homelessness", *Alley of Science*, 1(76), 963-968. (In Russian).

Sheveleva, A.P. and Evseeva, A.N. (2025), "The Image of the Future Family in the Minds of Adolescents from Foster Families", *Domestic Journal of Social Work*, 2(101), 39-43. (In Russian).

Shubina, A.S. (2009), "The Image of the Family in the Mental Representations of Children Left Without Parental Care", *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 4(38), 179-183. (In Russian).

Shvetsova, M.N., Tomilina, A.I. (2010), "The image of a future family in the minds of teenagers", *Prepodavatel XXI vek*, 2, 189-192. (In Russian).

Solonchenko, S.S. (2020), "Family Image of Adolescents with Experience of Living in Closed Institutions", *University Bulletin*, 7, 206-212, DOI 10.26425/1816-4277-2020-7-206-212. (In Russian).

Turskaya, E.R. and Dezhurny, A.A. (2020), "Prevention of Child Neglect and Homelessness as an Activity of Temporary Detention Centers for Minors", *Nauchnyye trudy FKN NII FSIN Rossi* [Scientific Works of the Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia], Moscow, Russia, 22-25.

Zaiko, T. (2026), "Russian Youth Against Marriage: Fact or Myth About the "Generation of Loneliness"", *Gazeta Media*, available at: <https://mediagazeta.ru/content/kod-obshchestva/rossiyskaya-molodezh-protiv-brakapravda-ili-mif-opokolenii-odinochestva/?ysclid=mtmn25cy6959564274> (Accessed 04 September 2026). (In Russian).

Anyan, S.E. and Pryor, J. (2002). What is in a family? Adolescent perceptions. *Children & Society*, 16(5), 306-31. (In UK).

Kuhn, Manfred H. and McPartland, Thomas S. (1954), "An Empirical Investigation of Self-Attitudes", *American Sociological Review*, 19, 1, 68-76. DOI: 10.2307/2088175. (In UK).

Osgood, Charles E. and Tzeng, Oliver C. S. (1990), "Language, meaning and culture: the selected papers of C. E. Osgood", *New York (etc.)*, Praeger, XIII, 402. (In UK).

Smart, D., Sanson, A., and Toumbourou, J. (2008), "How do parents and teenagers get along together?: Views of young people and their parents" *Family Matters*, (78), 18-27. (In UK).

Steinberg, L. (2001), "We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect" *Journal of research on adolescence*, 11(1), 1-19. (In UK).

Szabó, M.K. (2015), "Representations of the family system in childhood and adolescent" *European Psychiatry*, 30, 1215. DOI: 10.1016/S0924-9338(15)30955-X. (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:

Щендрыгина Наталья Анатольевна, педагог-психолог, Областной социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних.

Годовникова Лариса Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры возрастной и социальной психологии, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

About the authors:

Natalia A. Shchendrygina, Educational Psychologist, Regional Social Rehabilitation Center for Minors.

Larisa V. Godovnikova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Developmental and Social Psychology, Belgorod State National Research University.



Оригинальное исследование

УДК 37.013.42:796.011.3

DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-3-1-5

- ¹⁾ Бойко Т.В.,
²⁾ Шимохина М.В. ,
²⁾ Климова В.К.* ,
²⁾ Буханов В.Д. 

**Психолого-педагогические аспекты социализации ветеранов
СВО средствами волейбола сидя: оценка эффективности
тренировочного процесса**

- ¹⁾ Центр адаптивных видов спорта Белгородской области «Вершина»
ул. Белинского, д. 4Д. Белгород, 308019, Россия
²⁾ Белгородский государственный национальный
исследовательский университет
ул. Студенческая, д. 14, г. Белгород, 308007, Россия
klimova@bsuedu.ru*

Статья поступила 22 мая 2026; принята 15 сентября 2026;
опубликована 30 сентября 2026

Аннотация. Введение. В настоящее время в России констатируется увеличение взрослого контингента лиц с поражениями опорно-двигательного аппарата (ПОДА), полученными во время проведения Специальной военной операции (СВО), что требует создания современной системы комплексной реабилитации, направленной на ускорение социализации и интеграции инвалидов, поиска и разработки наиболее эффективных методик. Применение адекватных средств адаптивной физической культуры и спорта дает возможность максимально компенсировать утраченные функции, создавая новые стереотипы движения. При этом формируется система психологических установок, что позволяет создать условия для успешного преодоления социальной изоляции. *Цель исследования* – оценить удовлетворенность организацией учебно-тренировочного процесса игроками волейбольной команды, получивших поражения опорно-двигательного аппарата в результате участия в СВО, определить их отношение к психологическому сопровождению реабилитационного процесса. *Методология и методы.* Исследование базировалось на основных концепциях теории и методики адаптивной физической культуры и адаптивного спорта, положениях личностно-ориентированного обучения и психолого-педагогического сопровождения. Проведен сбор и анализ информации о степени удовлетворенности команды игроков волейбола сидя организацией учебно-тренировочного процесса. Применялись теоретические (анализ научно-методической литературы, синтез и анализ информации) и эмпирические методы (педагогическое наблюдение, анкетирование). *Результаты.* Анализ анкетирования 10 спортсменов, участников СВО, с поражениями опорно-двигательного аппарата (ОДА) подтвердил их устойчивый интерес к занятиям волейболом. Выявлены основные мотивы занятий: поддержание физической формы, продолжение занятий спортом и участие в соревнованиях. Практически все спортсмены доминирующим мотивом участия в соревнованиях выбрали стремление к победе. Отмечена высокая значимость занятий волейболом для успешной адаптации в социуме, проявлении командного духа, укреплении связей как внутри команды, так и с членами семей и близким

окружением спортсменов. **Вывод.** Результаты анкетирования позволили выявить положительные моменты и недостатки в организации учебно-тренировочного процесса, что дает возможность оптимизировать индивидуальный подход к игрокам команды волейбола сидя с учётом функциональных и социально-психологических особенностей.

Ключевые слова: волейбол сидя; участники специальной военной операции; учебно-тренировочный процесс; адаптация в социуме

Информация для цитирования: Бойко Т.В., Шимохина М.В., Климова В.К., Буханов В.Д. Психолого-педагогические аспекты социализации ветеранов СВО средствами волейбола сидя: оценка эффективности тренировочного процесса // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2026. Т.12. №3. С. 199-209. DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-3-1-5.

Благодарности. Статья посвящается 150-летию Белгородского национального исследовательского университета и его многолетней традиции научного исследования психолого-педагогических механизмов становления личности, передовых образовательных практик, интеграции науки, образования и воспитания.

¹⁾ T.V. Boyko,

²⁾ M.V. Shimokhina ,

²⁾ V.K. Klimova* ,

²⁾ V.D. Bukhanov 

Psychological and pedagogical aspects of socializing veterans of the Special Military Operation through sitting volleyball: assessing the effectiveness of the training process

¹⁾ Center of Adaptive Sports of the Belgorod region “Vershina”,
4D Belinsky St., Belgorod, 308019, Russia

²⁾ Belgorod State National Research University,
14 Studencheskaya St., Belgorod, 308007, Russia
klimova@bsuedu.ru*

*Received on 22 May, 2026; accepted on September 15, 2026;
published on September 30, 2026*

Abstract. Introduction. Currently, there is an increase in the number of adults in Russia with musculoskeletal system disorders (MSDs) sustained during the Special Military Operation. This requires the creation of a modern, comprehensive rehabilitation system aimed at accelerating the socialisation and integration of disabled people, as well as developing and searching for the most effective methods. The use of effective means of adaptive physical culture and sports makes it possible to compensate for lost functions as much as possible by creating new movement patterns. At the same time, a system of psychological attitudes is formed, which makes it possible to create conditions for successfully overcoming social isolation. *The aim of the study* is to assess the satisfaction of volleyball team players who suffered musculoskeletal injuries as a result of participating in the Special Military Operation (SMO) with the organization of the training process, and to determine their need for psychological support during the rehabilitation process. *Methodology and methods.* The study was based on the main

concepts of the theory and methodology of adaptive physical culture and adaptive sports, as well as the principles of person-centered learning and psychological and pedagogical support. Information was collected and analyzed regarding the level of satisfaction of the sitting volleyball team with the organization of the training process. The following methods were used: theoretical (analysis of scientific and methodological literature) and empirical (pedagogical observation, questionnaires). *Results.* An analysis of a survey of 10 athletes, participants of the SMO with an ODE defeat, confirmed the steady interest of players with ODE defeats in sitting volleyball. The main motives of the classes are revealed: maintaining physical fitness, continuing sports and participating in competitions. Almost all athletes chose the desire to win as their main motive for participating in competitions. The technical elements that cause the greatest difficulties were identified. It was noted that playing volleyball is highly important for successful adaptation in society, fostering team spirit, and strengthening bonds both within the team and with family members and close associates of the athletes. *Conclusion:* The survey results make it possible to identify shortcomings in the organization of the training process and allow for an individual approach to the players of the sitting volleyball team, taking into account their functional and socio-psychological characteristics.

Keywords: sitting volleyball; participants in the special military operation; training process; adaptation in society

Information for citation: Boyko, T.V., Shimokhina, M.V., Klimova, V.K. and Bukhanov, V.D. (2026), "Psychological and pedagogical aspects of socializing veterans of the special military operation through sitting volleyball: assessing the effectiveness of the training process", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 12 (3), 199-209, DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-3-1-5.

Acknowledgments. This article is dedicated to the 150th anniversary of Belgorod National Research University and its long-standing tradition of researching the psychological and pedagogical mechanisms of personality development, advanced educational practices, and the integration of science, education, and upbringing.

Введение (Introduction). В современной России отмечается значительный рост контингента лиц, получивших поражения опорно-двигательного аппарата (ПОДА), в ходе проведения Специальной военной операции. В сложившейся ситуации появилась необходимость формирования современной системы физической и социальной реабилитации, направленной на качественно иной подход к ускорению процесса интеграции в социум инвалидов, получивших инвалидность в зрелом возрасте, а также адаптацию эффективных методик к потребностям данной группы. Основные положения об организации и проведении мероприятий физической и социокультурной реабилитации и абилитации инвалидов приведены в Федеральном законе РФ № 651-ФЗ от 25.12.202 и Государственной программе Российской Федерации «Доступная среда»¹.

Появление инвалидности у взрослого человека часто сопровождается потерей уверенности в собственных силах, нарушением привычного установившегося уклада жизни, возникающими сложностями в семейной жизни и во взаимодействии с окружающими (Ананьева, Непомнящих, Клименко, 2024; Isidoro-Cabañas, Soto-Rodríguez, Morales-Rodríguez, Pérez-Mármol, 2023).

¹ Постановление Правительства РФ от 29 марта 2019 г. № 363 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» (с изменениями и дополнениями). URL: <https://base.garant.ru/72216666/?ysclid=mu42f5faoj815278720> (дата обращения: 13.05.2026 г.).

Необходимость изменений привычного двигательного стереотипа может сопровождаться тревожностью и сложностью адаптации в социуме, уходом в социальную изоляцию.

Применение средств адаптивной физической культуры и спорта в процессе комплексной реабилитации инвалидов дает возможность максимально нивелировать последствия возникших дисфункций, а также применять необходимые психологические и мотивационные установки, что создает благоприятные условия для преодоления социальной изоляции (Непомнящих, Клименко, 2026).

Волейбол сидя – паралимпийский вид спорта. Он отличается адаптивной и командной направленностью, обладает высоким воспитательным и образовательным потенциалом, является средством комплексной реабилитации (физической, психологической, социальной). Волейбол сидя создаёт условия для всестороннего развития личности, решая не только спортивные, но и важные социальные задачи (Ярошенко, Галицын, Мавлиев, 2024; Эйдельман, Долганов, 2024; Ярошенко, Мавлиев, Баранова, 2025).

Сложность при обучении волейболу сидя взрослых людей заключается в изменившейся биомеханике привычных движений. Такие характерные для игры в волейбол технические приемы как блокирование удара соперника, приём и подача мяча, передача мяча и т.д. требуют перестройки старых или формирование новых стереотипов двигательных реакций, что создает определенные трудности для спортсменов. Необходимость удержания позы, обеспечивающей контакт ягодиц с площадкой при подаче мяча, сложность перемещения по игровому полю, отсутствие прыжковых движений, концентрация всей нагрузки на мышечный корсет тела и верхний плечевой пояс – специфические требования к игрокам в волейболе сидя (Левкин, Лецкая, 2022; Moraes, Lopes Júnior, Costa e Silva, Silva, Magno e Silva, 2025).

Важность комплексного подхода в физической реабилитации диктуется не только необходимостью реализацией задач по физической, технической и тактической подготовке, но и обязательностью психосоциальной поддержки, так как часто инвалидность сопровождается возникновением психологических барьеров, появляется кризис принятия «себя нового», часто нарушается представление о телесной и спортивной идентичности, происходит снижением коммуникативных навыков.

Ключевым эффектом волейбола сидя является командный характер игры, который требует слаженной работы, взаимопомощи и поддержки, что способствует формированию навыков общения и взаимодействия в коллективе, снимает эмоциональное напряжение, помогает обрести уверенность в своих силах и повысить самооценку. Совместные тренировки и соревнования помогают преодолеть чувство одиночества и отчужденности, которые часто испытывают люди с ПОДА, уменьшают степень социальной изоляции.

К основным педагогическим аспектам игры специалисты относят укрепление мышц верхнего плечевого пояса и мышечного корсета, развитие физических качеств (быстроты реакции, ловкости, специальной выносливости), формирование двигательных умений и навыков (перемещение по площадке, освоение специфических технических приемов), развитие тактического мышления, воспитание морально-волевых качеств, формирование коммуникативных навыков, приобретение спортивной идентичности, преодоления стигматизации при участии в соревнованиях. При этом неукоснительно должен соблюдаться индивидуальный подход к спортсмену, учитывающий тип и тяжесть поражения, физическую форму спортсмена и его психологическую устойчивость.

Психологические и социально-педагогические аспекты волейбола сидя охватывают широкий спектр задач – от формирования навыков общения и взаимодействия в команде до воспитания личностных качеств и успешной интеграции в общество участников и ветеранов СВО, имеющих поражения опорно-двигательного аппарата (Ярошенко, Мавлиев, Баранова, 2025). Одним из ключевых моментов при этом является формирование новой системы психологических установок, направленных на преодоление физических и социальных барьеров

у лиц с приобретенной инвалидностью, что является весьма актуальным в свете современных реалий.

Однако, уровень информированности участников специальной военной операции (СВО) и членов их семей о возможности получения медико-психологической поддержки остается очень низким.

Цель исследования – оценить удовлетворенность организацией учебно-тренировочного процесса игроками волейбольной команды, получивших поражения опорно-двигательного аппарата в результате участия в СВО, и определить их отношение к психологическому сопровождению реабилитационного процесса.

Материалы и методы исследования (Methodology and methods). Основываясь на положениях теории и методики адаптивной физической культуры и адаптивного спорта (ссылки, авторы, годы), концепции личностно-ориентированного обучения и психолого-педагогического сопровождения проведен сбор и анализ информации о степени удовлетворенности команды игроков волейбола сидя организацией учебно-тренировочного процесса. Применялись следующие методы: теоретические (анализ научно-методической литературы, анализ и синтез полученной информации) и эмпирические (педагогическое наблюдение, анкетирование).

С целью определения удовлетворенности занятиями волейболом сидя проведено анкетирование участников волейбольной команды с использованием анкеты, разработанной В.О. Ярошенко (Ярошенко, 2026). Ответы на предложенные в анкете вопросы дают возможность получить информацию о степени удовлетворенности занимающихся содержанием и организацией учебно-тренировочного процесса. Для ответов было предложено 30 вопросов, сгруппированных в 7 блоков (1 блок – общие вопросы; 2 – организация учебно-тренировочного процесса; 3 – соревновательная деятельность; 4 – физическое состояние; 5 – психоэмоциональное состояние; 6 – социальный аспект; 7 – предложения по улучшению и общая удовлетворенность).

В исследовании участвовали 10 спортсменов в возрасте от 22 до 56 лет, участников специальной военной операции, имеющих поражение опорно-двигательного аппарата различной степени тяжести. Исследование проводилось в Белгородском центре адаптивного спорта «Вершина», где занятия волейболом сидя начали вести с 2024 года (Стрижакова, 2025; Мальцев, Шимохина, Климова, 2026). За этот период команда заняла 1 место на Кубке защитников отечества (ЦФО, май 2025, г. Тула); 1 место на Кубке защитников отечества по волейболу сидя (декабрь 2025, г. Калуга); 6 место на Чемпионате России по волейболу сидя (октябрь 2025, г. Раменское), 3 место на Межрегиональном турнире по волейболу сидя (август 2026, г. Санкт-Петербург).

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). По результатам анкетирования выявлено, что стаж занятий варьирует от 0,5 года (30 % спортсменов) до 3 лет. Число посещений тренировок у всех занимающихся составляет в среднем 2-3 раза в неделю, что согласуется с принципами регулярности и систематичности тренировочного процесса.

При ответе на вопрос о доминирующей мотивации занятий волейболом сидя четыре игрока на первую позицию поставили поддержание физической формы, в то время как остальные данную мотивацию переместили на вторую или третью позицию. (табл. 1). Люди, получившие инвалидность в достаточно молодом возрасте, часто страдают тревожностью и депрессией. Движение дает возможность снизить уровень стресса, повысить самооценку и помочь преодолеть психологические барьеры.

Таблица 1

Распределение ответов на вопрос о мотивах выбора волейбола сидя (%)

Table 1

Distribution of responses regarding the reasons for choosing sitting volleyball (%)

№	Мотив	% ответов
1	Поддержание физической формы, продолжение занятий спортом	40
2	Желание участвовать в соревнованиях	40
3	Реабилитация после травмы	10
4	Социализация и общение	10

При ответах, на вопросы 2 блока по организации учебно-тренировочного процесса установлено, что большинство участников высоко оценило удобность предложенного расписания тренировок занятий (4.8 балла из 5 возможных). Месторасположение спортивного зала 7 человек оценивают как удобное, 2 – как неудобное, один спортсмен занял нейтральную позицию. Девять респондентов оценили соответствие спортивного оборудования своим потребностям как «полностью соответствует» и только один выразил свое неудовлетворение по данной позиции.

Практически все занимающиеся (90%) указали, что отработке технических элементов на занятиях уделяется достаточное количество времени и только один спортсмен отказался от ответа на данный вопрос.

Следующие вопросы касались оценки работы тренерского состава. Здесь спортсмены проявили единодушие, показав высокую степень удовлетворённости и признали работу тренера по таким позициям как «Насколько вы удовлетворены работой тренерского состава?», «Обращает тренер при построении учебно-тренировочного процесса внимание на Ваши индивидуальные особенности?» и «Получаете ли вы достаточно внимания и обратной связи от тренера?» высокопрофессиональной.

При анализе соревновательной деятельности установлено, что 6 игроков регулярно участвуют в соревнованиях, двое – эпизодически, 2 спортсмена с небольшим стажем занятий мечтают об этом. Спортивные достижения и результаты игр очень важны для 70% опрошенных, скорее важны – для 20%, не важны – для 10 %.

Практически все участники анкетирования (70%) на вопрос о том, что является наибольшей мотивацией для участия в соревнованиях указали, что для них очень важна победа. Такие позиции, как стремление к повышению собственного спортивного результата, ощущение спортивного командного духа и командного взаимодействия, а также атмосфера спортивного соперничества оказались наиболее привлекательны для остальных 30% игроков.

Занятия волейболом сидя заметно повлияли на физическое состояние занимающихся. Регулярные тренировки позволили значительно улучшить физическую форму у 3 спортсменов, и немного улучшить ее у 7 спортсменов.

Следует отметить, что многие исследователи обращали внимание на сложность оценки и интерпретации уровня физической подготовленности и развития физических качеств игроков в волейболе сидя. Так, J. Marszalek, J. Wilczynski (Marszalek, Wilczynski, 2015) предлагают рассмотреть возможность разработки батареи специальных тестов, предназначенных для установления связи между характеристиками физиологических параметров, антропометрическими показателями игроков, их психологическими характеристиками и эффективностью игровых действий. В исследованиях A. Zwierzchowska и соавторов (Zwierzchowska, 2021) описываются механизмы компенсации физиологических функций

элитных игроков волейбола сидя, которые часто сопровождаются развитием мышечных болей и нарушением осанки, что вызывает необходимость компенсаторного вмешательства.

При анкетировании установлено, что двигательная активность во время тренировок не сопровождается болевыми ощущениями у 6 спортсменов, принимавших участие в исследовании. Три человека отметили, что иногда болевые ощущения возникают во время тренировок, а один спортсмен отметил редкое возникновение болей. Эта информация важна тренеру при планировании индивидуальной физической нагрузки.

Вклад психологических факторов в болевую перцепцию определяется не только тяжестью поражения, но и индивидуальной предрасположенностью к переживанию боли. В данном исследовании установлено, что во время занятий и соревнований болевые синдромы практически не ощущаются.

Наибольшие сложности у участников вызывает выполнение таких элементов как подача мяча (4 человека), прием мяча (3 человека) и перемещение на площадке (2 человека), что позволяет тренеру сконцентрировать усилия на отработке именно этих технических элементов. Недостаточную физическую подготовку для выполнения перечисленных приемов отметил только один игрок. Как указывает В. Jeoung (Jeoung, 2017), при разработке и применении специальных комплексов физических упражнений для волейболистов, играющих в волейбол сидя, можно добиться значительной результативности атакующих действий, выполнения и блокирования подачи, а также действий в защите.

Все игроки оценили адаптацию тренировки под индивидуальные особенности как отличную (50%) и хорошую (50%). Для оценки психоэмоционального состояния в соответствующем блоке были предложены 3 вопроса. О значительном улучшении психоэмоционального состояния при занятиях волейболом сидя сообщили 6 человек, остальные отметили небольшое улучшение. Комфортно ощущают себя в составе команды – 5 человек, очень комфортно – 4 человека и один участник анкетирования занимает нейтральную позицию (рисунок).

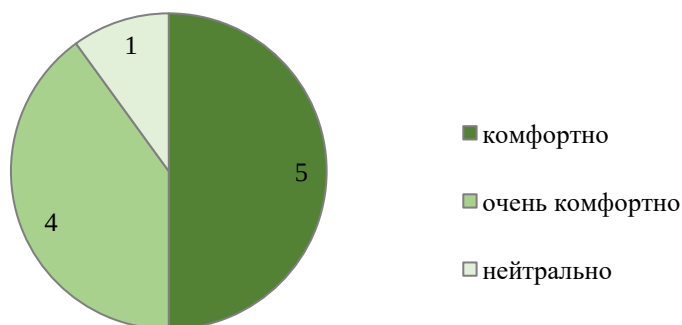


Рис. Оценка психоэмоционального состояния игроков по степени комфортности пребывания в команде, чел.

Fig. Assessment of the psycho-emotional state of players based on the degree of comfort they feel in the team (number of persons)

При анкетировании спортсменам было предложено оценить эффект от занятий в социально-психологическом плане, в частности, в преодолении психологических барьеров в повседневной жизни. Четыре человека очень высоко оценили вклад занятий волейболом сидя в процессе адаптации к социуму, 3 участника предпочли вариант «Скорее помогают». Оставшиеся выбрали нейтральную позицию. Следует отметить, что, оценивая волейбол сидя как средство

социально-психологической адаптации инвалидов с ПОДА, необходимо учитывать тяжесть заболевания и опыта спортивной деятельности.

При оценке социального компонента 8 спортсменов отметили значительное расширение круга общения, 2 человека отметили, что круг общения не изменился. Регулярное взаимное общение вне тренировочного и соревновательного процессов характерно для половины состава команды, 3 игрока предпочитают только иногда встречаться вне игровой площадки. 2 спортсмена не поддерживают отношения с другими игроками, что может быть вызвано многими причинами, на которые следует обратить внимание тренерскому составу.

Полную поддержку спортивных занятий со стороны семьи и друзей чувствуют 70% респондентов, 20 % отметили лишь частичную поддержку, 10% отметили нейтральное отношение окружающих к их занятиям спортом.

Особый интерес представляет итоговый блок 7 «Предложения по улучшению и общая удовлетворенность» (табл. 2).

Таблица 2

Предложения по улучшению и общая удовлетворенность занятиями волейболом сидя

Table 2

Suggestions for improvement and overall satisfaction with sitting volleyball activities

№	Вопросы блока 7 - Предложения по улучшению и общая удовлетворенность занятиями волейболом сидя	% ответов
Какие аспекты учебно-тренировочного процесса нуждаются в улучшении?		
1	Все отлично	30
2	Технические аспекты тренировок	30
3	Физическая подготовка	30
4	Командное взаимодействие	10
Какие дополнительные услуги / оборудование Вы хотели бы видеть в спортивном зале?		
1	Массажный кабинет	80
2	Транспорт до места тренировки	10
3	Бассейн	10
Что, по Вашему мнению, могло бы повысить эффективность тренировок?		
1	Больше игровой практики	80
2	Использование видеоанализа	10
3	Затрудняюсь ответить	10
Что для Вас является наиболее ценным в занятиях волейболом сидя?		
1	Поддержание физической формы	40
2	Возможность участвовать в соревнованиях	40
3	Социализация и новые знакомства	10
4	Чувство принадлежности к команде	10

В ответе на вопрос о дополнительных услугах только один спортсмен указал на желание получить профессиональную психологическую поддержку, которую он поставил по значимости на 3 место. Это свидетельствует о недостаточной информированности участников СВО о возможностях психологического сопровождения, в то время как своевременное выявление проблем и применение разнообразных форм работы, позволяют добиться успеха в оказании психологической помощи.

На вопрос об оценке общей удовлетворенности занятиями волейболом сидя 8 игроков дали максимально высокую оценку-10 баллов. 2 игрока оценили удовлетворенность в 8 и 7 баллов.

В дальнейшем связывать свою спортивную карьеру именно с занятиями волейболом сидя планируют 9 из 10 опрошенных игроков. Один респондент затруднился ответить на данный вопрос. Все спортсмены готовы порекомендовать занятия волейболом сидя людям с нарушением ПОДА. Ответы на завершающий вопрос анкеты «Что для Вас является наиболее ценным в занятиях волейболом сидя? (предлагалось несколько вариантов)» приведены в табл. 2.

Участие в соревнованиях и возможность поддержания спортивной формы являются доминирующими. Соревнования дают возможность проявить морально-волевые качества, победить свои страхи, преодолеть недуги, поделиться своим опытом и найти друзей. Как следует из анализа анкет респондентов, развивать популярность игры следует за счет индивидуализации нагрузок при учёте тяжести поражения и текущей стадии реабилитации, наличия функциональных ограничений, доступности спортивного зала и специализированного оборудования, возможности проведения совместного и семейного досуга.

Заключение (Conclusions). Занятия волейболом сидя являются востребованными и популярными, особенно в связи с необходимостью комплексной реабилитации ветеранов СВО, получившим инвалидность во взрослом возрасте. Научные исследования и тренерская работа свидетельствуют, что коллективная командная спортивная деятельность снижает выраженность посттравматического стрессового расстройства (ПТСР), способствует преодолению физических и психологических барьеров, уменьшает проявления психологической дезадаптации и облегчает возвращение к полноценной жизни. Проведенное исследование подтверждает, что полученный реабилитационный эффект является комплексным и затрагивает не только процесс восстановления и поддержания спортивной формы, развития физических качеств, повышении физиологических ресурсов организма, освоения и применения технико-тактических навыков, но и благоприятно сказывается на становлении позитивной и телесной идентичности, адекватности самооценки, развитии коммуникации при расширении круга общения.

Результаты анкетирования, проведенного в команде игроков волейбола сидя позволили выявить высокую привлекательность игры для участников СВО с поражениями опорно-двигательного аппарата и их низкую информированность о возможностях психологического сопровождения, необходимого для данной категории населения.

Список литературы

- Ананьева Е.Э., Непомнящих П.А., Клименко О.Е. Волейбол сидя как средство социальной адаптации участников СВО с поражением опорно-двигательного аппарата // Вестник науки. 2024. №6 (75). Т.3. С.1929-1933.
- Левкин В.Г., Лецкая О.А. Характеристика инвалидности вследствие травм и увечий, полученных в ходе Специальной военной операции, и реабилитационные мероприятия // Физическая и реабилитационная медицина. 2022. Т. 4. № 4. С. 7-16. DOI: 10.26211/2658-4522-2022-4-4-7-16.
- Мальцев А.Б., Климова В.К. История и современные тенденции развития адаптивного волейбола в Белгородском регионе // Молодой ученый. 2026. №4 (607). С. 523-525.
- Мальцев А.Б., Шимохина М.В., Климова В.К. Развитие волейбола сидя в Белгородской области // Актуальные проблемы и перспективы развития физической культуры, спортивной тренировки, рекреации и фитнеса, адаптивной и оздоровительно-восстановительной физической культуры: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Липецкий государственный педагогический университет им. Семенова-Тян-Шанского, Липецк, 6-7 апреля 2026. Липецк: Издательство ЛГПУ. 2026. С. 326-330.
- Непомнящих П.А., Клименко О.В. Формирование оптимального психологического климата в команде по волейболу сидя // Вестник науки. 2026. №5 (98). Том 5. С.1101-1107.
- Стрижакова Е.В. Проблемы комплексной реабилитации участников Специальной военной операции // Адаптивная физическая культура. 2025. № 1. (101). С. 44-46.
- Эйдельман Л.Н., Долганов Д.А. Волейбол сидя как средство повышения интереса у лиц с поражением опорно-двигательного аппарата к занятиям адаптивным спортом // Современные подходы к оптимизации процесса физического воспитания, спортивной тренировки и оздоровления населения.

Материалы XXIII Международной научно-практической конференции. Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского. 29-30 ноября 2024 года Нижний Новгород. НИНГУ. С. 100-106.

Ярошенко В.О. Методика начального обучения волейболу сидя лиц с поражением опорно-двигательного аппарата, впервые признанных инвалидами: автореф. дис. ... канд. псих. наук. Хабаровск. 2026. 24 с.

Ярошенко В.О., Мавлиев Ф.А., Баранова С.Н. Особенности физического состояния и психомоторных способностей у волейболистов сидя // Ученые записки Университета им. П. Ф. Лесгафта. 2025. № 5(243). С. 229-234. DOI: 10.5930/1994-4683-2025-229-234.

Ярошенко В.О., Галицын С.В., Мавлиев Ф.А. Оценка показателей психомоторики лиц, занимающихся волейболом сидя // Наука и спорт: современные тенденции. 2024. № 4 (48). Т.12. С. 191-196. DOI: 0.36028/2308-8826-2024-12-4-191-196.

Isidoro-Cabañas, E., Soto-Rodríguez, F.J., Morales-Rodríguez, F.M., Pérez-Mármol, J.M., Benefits of adaptive sport on physical and mental quality of life in people with physical disabilities: a meta-analysis // Healthcare. 2023. Vol. 11. №18. PP. 343-354. DOI: 10.3390/healthcare11182480.

Jeoung, B. Relationship between sitting volleyball performance and field fitness of sitting volleyball players in Korea // Journal of Exercise Rehabilitation. 2017. №6. PP. 647-652. DOI: 10.12965/jer.1735170.585.

Marszałek, J., Wilczyński, J. Sitting volleyball for people with disabilities // Journal of Human Kinetics. 2015. №45. PP. 17-24.

Moraes, L.C.P., Lopes Júnior, D.B., Costa e Silva, A.de A., Silva, A., Magno Silva, M.P. Sports injuries in sitting volleyball athletes: a systematic review // Motriz: Revista de Educação Física. 2025. Vol. 31. № 1. PP. 94-99. DOI: 10.4025/motrizreveducafis.v31i1.10230043.

Zwierzchowska, A., Gawel, E., Krzysztofik, M. Effect of compensatory mechanisms on postural disturbances and musculoskeletal pain in elite sitting volleyball players: preparation of a compensatory intervention // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2021. №19. PP. 101-105. DOI: 10.3390/ijerph181910105.

References

Ananieva, E.E, Nepomnyashchih, P.A. and Klimenko, O.E, (2024), "Sitting volleyball as a means of social adaptation for Special Military Operation participants with musculoskeletal disorders", *Vestnik nauki*, 6 (75), 1929-1933. (In Russian).

Levkin, V.G., and Leckaya, O.A, (2022), "Characteristics of disability resulting from injuries and trauma sustained during the Special Military Operation and rehabilitation measures", *Fizicheskaya i reabilitatsionnaya meditsina*, 4, 7-16. DOI: 10.26211/2658-4522-2022-4-4-7-16. (In Russian).

Maltsev, A.B. and Klimova, V.K. (2026), "History and current trends in the development of adaptive volleyball in the Belgorod region", *Molodoy ucheny*, 4 (607), 523-525. (In Russian).

Maltsev, A.B., Shimokhina, M.V. and Klimova, V.K. (2026), "The development of sitting volleyball in the Belgorod Region", *Aktualnye problemy i perspektivy razvitiya fizicheskoy kultury, sportivnoy trenirovki, rekreatsii i fitnesa, adaptivnoy i ozdorovitelno-vosstanovitelnoy fizicheskoy kultury* [Current Issues and Development Prospects in Physical Education, Sports Training, Recreation and Fitness, and Adaptive and Health-Restorative Physical Education], Lipetsk, Russia, 326-330.

Nepomnyashchikh, P.A. and Klimenko, O.V. (2026), "Formation of an optimal psychological climate in a sitting volleyball team", *Vestnik nauki*, 5 (98), 1101-1107. (In Russian).

Strizhakova, Ye.V. (2025), "Problems of Comprehensive Rehabilitation of Participants in the Special Military Operation", *Adaptivnaya fizicheskaya kultura*, 1(101), 44-46. (In Russian).

Eidelman, L.N. and Dolganov, D.A. (2024), "Sitting volleyball as a means of increasing interest in adaptive sports among people with musculoskeletal system disorders", *Modern approaches to optimizing the process of physical education, sports training, and public health improvement* [Modern approaches to optimizing the processes of physical education, sports training, and population health improvement.], Nizhny Novgorod, Russia, 100-106.

Yaroshenko, V.O. (2026), "Methodology for the initial training of sitting volleyball for individuals with musculoskeletal system disorders who are newly recognized as disabled", Abstract of Ph.D. dissertation, Khabarovsk, Russia.

Yaroshenko, V.O., Mavliev, F.A. and Baranova, S.N. (2025), "Features of the physical condition and psychomotor abilities of sitting volleyball players", *Scientific Notes of the P.F. Lesgaft University*, 5(243), 229-234. DOI: 10.5930/1994-4683-2025-229-234. (In Russian).

Yaroshenko, V.O., Galicyn, S.V. and Mavliev, F.A. (2024), "Assessment of psychomotor performance indicators in individuals engaged in sitting volleyball", *Nauka i sport: sovremennye tendentsii*, 4 (48), 191-196. DOI: 0.36028/2308-8826-2024-12-4-191-196. (In Russian).

Isidoro-Cabañas, E., Soto-Rodríguez, F.J., Morales-Rodríguez, F.M. and Pérez-Mármol, J.M. (2023), "Benefits of adaptive sport on physical and mental quality of life in people with physical disabilities: a meta-analysis", *Healthcare*, 11(18), 343-354. DOI: 10.3390/healthcare11182480. (In Switzerland).

Jeoung, B. (2017), "Relationship between sitting volleyball performance and field fitness of sitting volleyball players in Korea", *Journal of Exercise Rehabilitation*, (6), 647-652. DOI: 10.12965/jer.1735170.585. (In South Korea).

Marszałek, J. and Wilczyński, J. (2015.), "Sitting volleyball for people with disabilities", *Journal of Human Kinetics*, (45), 17-24. (In Poland).

Moraes, L.C.P., Lopes Júnior, D.B., Costa e Silva, A.de A., Silva, A. and Magno Silva, M.P. (2025), "Sports injuries in sitting volleyball athletes: a systematic review", *Motriz: Revista de Educação Física*, 31(1), 94-99. DOI: 10.4025/motrizreveducfis.v31i1.10230043. (In Brazil).

Zwierzchowska, A., Gawel, E. and Krzysztofik, M. (2021), "Effect of compensatory mechanisms on postural disturbances and musculoskeletal pain in elite sitting volleyball players: preparation of a compensatory intervention", *International Journal of Environmental Research and Public Health*, (19), 101-105. DOI: 10.3390/ijerph181910105. (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:

Бойко Татьяна Владимировна, тренер-преподаватель, Центр адаптивных видов спорта Белгородской области «Вершина».

Шимохина Мария Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физической культуры, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

Климова Виктория Константиновна, кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики физической культуры, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

Буханов Владимир Дмитриевич, кандидат ветеринарных наук, доцент, доцент кафедры теории и методики физической культуры, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

About the authors:

Tatiana V. Boiko, Coach and Instructor, Center of Adaptive Sports of the Belgorod Region "Vershina".

Mariya V. Shimokhina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and Methodology of Physical Education, Belgorod State National Research University.

Viktoriia K. Klimova, Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Theory and Methodology of Physical Education, Belgorod State National Research University.

Vladimir D. Bukhanov, Candidate of Veterinary Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Theory and Methodology of Physical Education, Belgorod State National Research University.