

СОДЕРЖАНИЕ

ЦИТАТА НОМЕРА	5
---------------------	---

СТРАТЕГИИ И ПОЛИТИКА ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Л. М. Перминова</i>	Ценности самоопределения старших подростков при выборе профессии	6
------------------------	--	---

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>М. А. Костенко</i>	Укрепление ценностных основ дополнительного профессионального образования педагогов: апробация аксиологической модели (на примере Дальневосточного федерального округа)	20
<i>Т. Б. Лемешко</i>	Нейросети как инструмент искусственного интеллекта в решении задач специалиста и профессионального обучения студентов университета...	32
<i>С. А. Наумченко</i>	Концепция управления учебным процессом в организациях среднего профессионального образования с использованием ресурсов искусственного интеллекта	43
<i>И. Н. Солдатова, А. В. Филимонова</i>	Формирование эстетико-смыслового опыта у студентов художественно-графических специальностей.....	54
<i>Л. С. Пастухова, Д. Г. Турлаков</i>	Особенности формирования предпринимательского опыта у студенческой молодежи.....	68
<i>Н. Н. Дубинина</i>	Российская цивилизационная идентичность и ее формирование в процессе образования	80

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

<i>А. Г. Агаджанян</i>	Воспитательный потенциал ученического коллектива как средство формирования личностных результатов образования обучающихся основной школы	96
<i>С. А. Захарьян</i>	Организация диалогического взаимодействия младших школьников на уроках в начальной школе: теория и практика	111
<i>Н. В. Гостева</i>	Применение сервисов с искусственным интеллектом в начальной школе	121
<i>Е. М. Жимаева</i>	Особенности формирования компонентов социальной активности у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья	134

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПАРАТИВИСТИКА

<i>Люд Сяотун</i>	Развитие гражданской и профессиональной позиции будущих учителей: опыт Китая.....	147
-------------------	---	-----

ВЗГЛЯД ПСИХОЛОГА

*А. А. Бучек,
М. В. Щетинина,
М. А. Янсон*

Школьное благополучие субъектов образовательных отношений в инновационной среде: мотивационные и образовательные предикторы..... 159

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

В. А. Руднева

Эмпирический анализ эффективности лагерной педагогической практики для подготовки будущих педагогов 171

*О. В. Петровская,
Л. А. Некрасова,
Н. В. Грешинова*

Профессиональные позиции преподавателей специализированной школы: педагогические ориентиры, цифровые практики и внутришкольная координация (на материале СУНЦ НГУ) 178

Требования к оформлению статьи191

Объявление о наборе в аспирантуру и докторантуру.....192

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-63015 от 10.09.2015.

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт содержания и методов обучения им. В. С. Леднева»

Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

Журнал размещен в каталоге научной периодики РИНЦ на платформе Научной электронной библиотеки eLibrary.ru

Журнал также индексируется в 10 российских и международных базах данных, в том числе: OCLC WorldCat, BASE, ROAR, RePEc, OpenAIRE, Соционет, EBSCO A-to-Z, EBSCO Discovery Service

Научные специальности

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

Адрес редакции

101000, г. Москва, ул. Жуковского, д. 16

Тел.: 8 (495) 621-33-74

E-mail: redactor@instrao.ru

Сайт: ozp.instrao.ru

Периодичность: 6 номеров в год

Тираж 300 экз.

Свободная цена

Верстка: В. В. Симонова

Формат 60x90/8. Подписано в печать 02.09.2026

Печать цифровая. Объем 24.25 п.л., 194 стр.

ООО «Паблит», г. Москва, ул. Полярная, 31В, стр. 1. Заказ

При использовании материалов журнала ссылка обязательна.

Мнение авторов может не совпадать с позицией редакционной коллегии.

Ответственность за содержание рекламных материалов несут рекламодатели.

Уважаемые авторы!

Редакция и учредитель журнала просят присылать предложения о публикации своих статей на адрес редакции.

**Индекс для подписчиков по каталогам «Почта России»
и «Урал-Пресс»: 83284**

12+

Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика» включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

Редакционная коллегия

- | | |
|----------------------|--|
| Главный редактор | – Костенко М. А., и. о. директора Института, кандидат социологических наук, доцент |
| Выпускающий редактор | – Петрашко О. О. |

Члены редколлегии

Александрова О. М., кандидат педагогических наук
Бондырева С. К., академик РАО, доктор психологических наук, профессор
Вагнер И. В., доктор педагогических наук, профессор
Виноградова Н. Ф., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Гукаленко О. В., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Лазебникова А. Ю., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Ломакина Т. Ю., доктор педагогических наук, профессор
Мансурова С. Е., доктор философских наук, доцент
Новикова Г. П., доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор
Овчинников А. В., доктор педагогических наук
Попов Е. А., доктор философских наук, профессор
Разумовский В. А., кандидат педагогических наук
Роберт И. В., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Рыдзе О. А., кандидат пе-

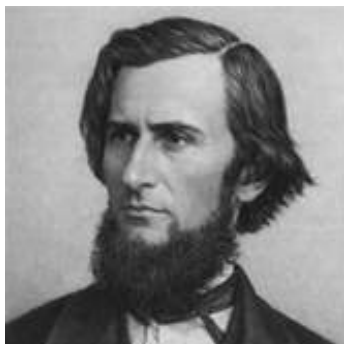
дагогических наук
Сериков В. В., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Селиванова Н. Л., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Степанов П. В., доктор педагогических наук
Тагунова И. А., доктор педагогических наук
Черникова И. Ю., доктор педагогических наук, доцент
Шихнабиева Т. Ш., доктор педагогических наук, доцент
Цзян Гуаньнань., кандидат педагогических наук
Ван Сюань., кандидат педагогических наук

EDITORIAL BOARD

Aleksandrova Olga M., PhD (Education) (Russia)
Bondyрева Svetlana K., Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Professor (Russia)
Wagner Irina V., Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Vinogradova Natalya F., Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Gukalenko Olga V., Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Lazebnikova Anna Yu., Corresponding Member of the Russian Academy of Education,

Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Lomakina Tatyana Yu., Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Mansurova Svetlana E., Doctor of Philosophy, Associate Professor (Russia)
Novikova Galina P., Doctor of Psychology, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Ovchinnikov Anatoliy V., Dr. Sc. (Education) (Russia)
Popov Evgeny A., Doctor of Philosophy, Professor
Razumovsky Vladislav A., PhD (Education), (Russia)
Robert Irena V., Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Rydze Oxana A., PhD (Education) (Russia)

Serikov Vladislav V., Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Selivanova Natalia L., Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Stepanov Pavel V., Dr. Sc. (Education), (Russia)
Tagunova Irina A., Dr. Sc. (Education) (Russia)
Chernikova Irina Yu., Dr. Sc. (Education) (Russia)
Shikhnabieva Tamara Sh., Dr. Sc. (Education), Associate Professor (Russia)
Jiang Guannan., PhD (Education) (China)
Wang Xuan., PhD (Education) (China)

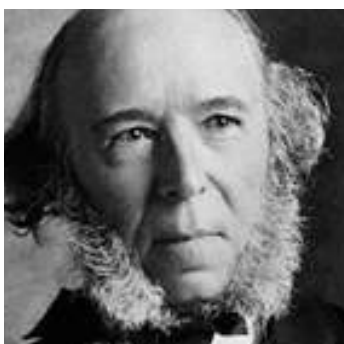


Нельзя человека научить на всю жизнь, его надо научить учиться всю жизнь.

К. Д. Ушинский

То, что мы должны узнать, делая, мы узнаем только тогда, когда делаем.

Аристотель

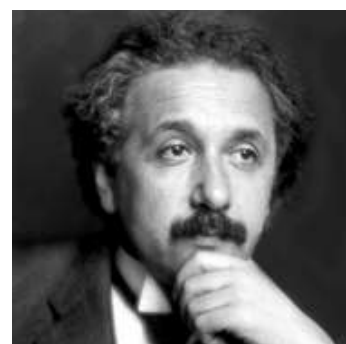


Великая цель образования — не знания, а действие.

Герберт Спенсер

Образование — то, что остается после того, когда забывается все, чему учили.

А. Эйнштейн



Чем фундаментальнее закономерность, тем проще ее можно сформулировать.

Петр Капица



Л. М. Перминова

Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 4 (117). С. 6–19.
Domestic and foreign pedagogy. 2026. Vol. 1, no. 4 (117). P. 6–19.

Научная статья

УДК 37.01

doi: 10.24412/2224–0772–2026–117–6–19

ЦЕННОСТИ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ ПРИ ВЫБОРЕ ПРОФЕССИИ

Людмила Михайловна Перминова

Государственный университет просвещения, Москва, Россия,
lum1030@yandex.ru

Аннотация. Проблема самоопределения подростков междисциплинарна и находится в поле внимания философов, культурологов, социологов, психологов, педагогов, а также практических работников — учителей и педагогов дополнительного образования. В последнее время фокус проблемы перемещается в сферу обучения, его условий (социальная обстановка, нормативная база обучения), специфики обучения в образовательных организациях: в школе, системе СПО. Выбор профессии старшими подростками как процесс самоопределения в ближайшем настоящем и будущем — судьбоносный процесс. Этот момент должны отчетливо представлять не только родители подростков, но прежде всего школа, в которой созданы условия для осмысленного самоопределения в выборе профессии, и, как показывает наше исследование, он представляет для обучающихся несомненную ценность. Известно, что оптимальной ситуацией понимания произошедших изменений в поколении подростков (и не только подростков) является ситуация выбора. Это тем более интересно, поскольку система СПО является бинарной как объединяющая старшую ступень (уровень) школы и профессиональное обучение. В статье обсуждаются результаты пилотного исследования мнения старших подростков, обучающихся в системе СПО, отражающие их ценности при выборе профессии.

Ключевые слова: самоопределение, подросток, среднее профессиональное образование, выбор профессии, обучение, ценности, учитель, ценности самоопределения.

Для цитирования: Перминова Л. М. Ценности самоопределения старших подростков при выборе профессии // Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 4 (117). С. 6–19. doi: 10.24412/2224-0772-2026-117-6-19

Original article

SELF-DETERMINATION VALUES OF OLDER ADOLESCENTS CHOOSING A PROFESSION

Lyudmila M. Perminova

State University of Education, Moscow, Russia, lum1030@yandex.ru

Abstract. The problem of adolescent self-determination is interdisciplinary and is the focus of attention for philosophers, cultural scientists, sociologists, psychologists, educators, and practitioners—teachers and supplementary education instructors. Recently, the focus has shifted to the field of education, its conditions (social environment, educational regulations), and the specifics of education in educational institutions: schools and the secondary vocational education system. The choice of profession by older adolescents, as a process of self-determination in the near future and the near future, is a fateful process. This issue should be clearly understood not only by the parents of adolescents, but above all by the school, which has created conditions for meaningful self-determination in career choice, and which, as our research shows, is of undeniable value to students. It is known that the optimal situation for understanding the changes that have occurred in the generation of adolescents (and not only adolescents) is a situation of choice. This is especially important since the secondary vocational education system is binary, combining the senior stage (level) of school and vocational training. The article discusses the results of a pilot study of the opinions of older adolescents studying in the secondary vocational education system, reflecting their values when choosing a profession.

Keywords: self-determination, teenager, secondary vocational education, choice of profession, training, values, teacher, self-determination values.

For citation: Perminova L. M. Self-determination Values of Older Adolescents Choosing a Profession. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2026;4(1):6–19. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2026-117-6-19

Введение. Понятие «самоопределение», судя по многочисленным источникам, посвященным исследованию его сущности, используется в разных науках и областях знаний: в философии, социологии, психологии, педагогике и других. Феномен «самоопределение» справедливо относят к междисциплинарным, содержательная емкость его представляет ценностно ориентированный деятельностно-смысловой дискурс выбора человеком жизненного пути, самовоспитания нравственных качеств, саморегуляции поведения. Истоки ценностного смысла самоопределения — в античной философии как опре-

деление человеком своего жизненного пути, приближая понимание этого феномена к философии экзистенциализма (М. Хайдеггер, Ж.-П. Сартр), «выстраиванию» человеком самого себя посредством нравственного, как ценностного, выбора (А. Камю) [10]. Нравственный аспект самоопределения убедительно звучит в трудах немецких классиков философии (Г. В. Ф. Гегель, И. Кант, И. Г. Фихте), в понимании свободы как внутреннего самоопределения (Ф. В. Й. Шеллинг) [22]. Таким образом, философско-методологические аспекты самоопределения связаны с пониманием смысла жизни, нравствен-

ным выбором и личной ответственностью как детерминантами сознательного регулирования человеком жизненного пути. В современных условиях перехода от транзитивной фазы развития общества к фазе стабильного развития общества и его институтов (экономики, образования, культуры), когда ценностные императивы российского общества — традиционные духовно-нравственные ценности — осваиваются новыми поколениями, процесс самоопределения чрезвычайно важен для подростков, чтобы с полной отдачей заняться познанием себя и приобретением новых знаний и опыта в сфере выбранной профессии, минуя риски аксиологического кризиса и его последствий [7], минимизируя противоречия между содержанием деятельности и ее ценностным смыслом в глазах общества и подростка как риска снижения самооценки и полноценного развития творческих и креативных способностей [3; 5; 11; 14; 20; 21].

С понятием «самоопределение» справедливо связывать такие феномены, как «жизненный мир человека» (Ф. Е. Василюк) [4], саморегуляция поведения и деятельности (В. А. Ядов и сотр.) [19], система «самоактуализация — самореализация — самоидентификация — самопрогнозирование» [15; 16; 18]. Обобщенно самоопределение — это сознательный, рефлексивный, самостоятельный выбор человеком жизненного пути и ценностей, которых он придерживается в различных ситуациях.

В социологии самоопределение рассматривается в двух планах: социальном и профессиональном. Социальное самоопределение связано с интеграцией поколений в различные социальные структуры общества, со стремлением занять определенное место в обществе, с выбором сферы жизнедеятельности. Профессиональное самоопределение характеризуется выбо-

ром определенного вида (рода) занятий — содержания, способов деятельности, условий и возможностей выбранной деятельности для удовлетворения разнообразных потребностей человека [2; 12; 21]. При этом обращается внимание на согласованность внутренних установок, ценностных предпочтений с потребностями общества, его социальным заказом. Всесторонность социологического (социально-психологического) исследования социального и профессионального самоопределения через призму диспозиционной иерархии структуры деятельности отражена в фундаментальном труде коллектива (научный руководитель — В. А. Ядов) [19].

В психологии проблема самоопределения рассматривается через призму субъектно-личностного (А. В. Кирьякова, Н. Ю. Алейникова, К. А. Абульханова-Славская) [1; 2; 11], жизненного (А. П. Вехова и Н. А. Кузинецкий, Ф. З. Забихуллин, Р. С. Немов, Д. И. Фельдштейн) [5; 6; 14; 20] и профессионального самоопределения (А. В. Кирьякова, О. Б. Ильина, Е. А. Климов) [8; 11; 12], в контексте нескольких подходов (в частности, когнитивном, развивающем, социальном) и трактуется как процесс и результат сознательного выбора собственных целей, позиций, средств существования личности в конкретных жизненных обстоятельствах. Целостность и конкретность психологических представлений о самоопределении освещается через аспекты: активной интерпретации собственного опыта; способности приобретения опыта путем выбора и самостоятельной деятельности; осмысления влияния социальных факторов на формирование убеждений, установок, способов поведения.

В педагогике самоопределение характеризуется междисциплинарно, с учетом социального, психологического, аксиологи-

ческого и личностного аспектов: как процесс взросления человека, активной разносторонней деятельности для развития склонностей, интересов и способностей, ориентации его в мире ценностей, определения личных перспектив и построения жизненных планов с целью социального и профессионального выбора. При этом большое внимание уделяется педагогическим условиям самоопределения человека, их разработке и реализации в системе различных форм организации обучения и воспитания (Б. М. Бим-Бад, В. И. Блинов и И. С. Сергеев, А. В. Мудрик, С. Н. Чистякова и др.) [7; 13; 17; 21].

Изучение литературы о феномене «самоопределение» показывает: 1) самоопределение — длительный процесс, наиболее активно протекающий в школьном, особенно в подростковом возрасте; 2) отражение в самоопределении внутренних и внешних факторов, предпосылок формирования (становления) самоопределения человека; 3) главной характеристикой самоопределения является его рефлексивно-личностная сущность; 4) самоопределение теснейшим образом связано со структурами диспозиционной иерархии деятельности (по В. А. Ядову): самоактуализацией — самореализацией — самоидентификацией — самопрогнозированием [5; 11; 15]; 5) в содержании самоопределения оказывается возможным выделить два аспекта: организационно-деятельностный и ценностный — как функции, от согласованности которых зависит результативность (определенность/конкретность) самоопределения личности [18].

Постановка проблемы. Проблема самоопределения как возможности самореализации в будущем актуальна для человека, особенно для подростков, выбирающих свой жизненный и профессио-

нальный путь. Выбор профессии, трудоустройство молодежи в соответствии с выбранной профессией всегда были предметом заботы государства. Обращение к проблематике самоопределения старших подростков актуально тем, что самоопределение — непосредственная и сильнейшая предпосылка для самореализации человека — профессиональной, личностной, социальной как выбор жизненного пути (места в жизни общества), поскольку самоопределение управляется мотивацией и ценностными ориентациями личности в непрерывности жизненного контекста, жизненного мира человека и направлено в мир будущего. Учитывая личностный, профессиональный и социальный аспекты самореализации, надо полагать, что и самоопределение подростка как субъекта и творца своей судьбы должно охватывать эти аспекты. Оптимальные условия для самоопределения — школьный возраст, когда есть возможность задуматься о самоопределении младшим школьникам и подготовить себя к серьезной и планомерной работе по самоопределению в подростковом возрасте. Старший школьный возраст (старшие подростки), по многочисленным данным психологов (Р. С. Немов, Д. И. Фельдштейн), физиологов и нейропсихологов (В. Д. Еремеева и Т. П. Хризман), педагогов (Л. И. Новикова, В. А. Караковский, Н. Л. Селиванова) и социальных педагогов (Б. М. Бим-Бад, А. В. Мудрик), — это та аудитория, самоинтерес которой «заточен» на самоопределении как своем будущем — предмете всепоглощающего характера — настолько, что в рефлексии субъекта самоопределение и самореализация оказываются максимально сближены, если не слиты («хочу — стану — есть»). Не следует проводить сравнения и параллели между условиями сегодняшнего дня и недавнего прошлого, по-

сколько изменились социальные условия обучения и выбора профессии: система профессиональной ориентации школьников, разработанная применительно к условиям школьной мономодели, не может быть перенесена в вариативную систему школьного образования и обучения. Изменились и сами подростки.

В данном исследовании в поле внимания находятся факторы, отражающие биопсихосоциальность человека: здоровье; знания и опыт, учебный предмет, как первичный ориентир к самоопределению; социально, профессионально и личностно значимые качества (аккуратность, дисциплинированность, самостоятельность, воля и упорство, знание себя, успеваемость по предметам, в том числе профильным, интерес к профессии и знание условий будущей профессии — профориентация) — то есть традиционные условия школьного образования. Обучающиеся с помощью анкетирования поставлены в рефлексивную позицию оценки условий.

Цель исследования: 1) на основе изучения мнений обучающихся об условиях и факторах выбора профессии выявить ценности как некоторые тенденции самоопределения современных подростков, 2) определить степень необходимой помощи подросткам со стороны школы (учителя). Испытуемые — группа учащихся третьего курса Колледжа информатики и программирования Финансового университета при Правительстве Российской Федерации (анкетирование проводил преподаватель математики, экономики и философии кандидат философских наук В. Л. Перминов). Образовательные учреждения СПО отличаются учебной бинарностью: в них сочетается старший уровень общеобразовательной школы и среднее профессиональное образование.

Выбор испытуемых колледжа обусловлен тем, что обучающиеся, как совершившие выбор профессии, способны: 1) отразить условия и факторы, так или иначе влияющие на их выбор, их ценность (значимость) для обучения в колледже, в процессе профессионального обучения (профессиональной подготовки); 2) оценить как постфактум роль школьного обучения при выборе профессии.

Методы научного исследования: анкетирование, анализ и сопоставительный анализ результатов, самооценка, идентификация, систематизация, ранжирование, обобщение, синтез, рефлексия. Пилотное исследование требует опоры на познавательные функции научного знания: описание, объяснение, прогноз. В свете цели данного исследования наиболее значимым звеном является прогноз как ответ на вопрос: каковы меры помощи старшим подросткам в их индивидуально-личностных ситуациях как ситуациях возможного профессионального, а следовательно, и личностного риска? Составление анкеты предполагало включение тех условий и факторов (здоровье, качества личности, успеваемость, включая профильные предметы; моральный фактор — удовлетворенность выбором профессии), которые являются достаточно обычными для обучающихся, хорошо знакомы им (витальные факторы — здоровье) (п. 2), в известной степени могут быть оценены самими учащимися и оцениваются в реальном учебном процессе (пп. 2–4); результаты оценены в традиционной системе оценивания учебных достижений (п. 4), необходимая информация о профессии может быть получена в доступных источниках (п. 4), а также включен фактор учителя (педагогическая помощь, консультация, система работы по профориентации — в разных вариантах: эпизодически, регуляр-

но, сопровождение). Каждая из позиций в глазах обучающихся значима и имеет ценность, судя по их заполненным анкетам. Работа с анкетами основана на рефлексии и саморефлексии.

Результаты исследования и их анализ.

В анкетировании приняли участие 22 обучающихся; на все вопросы анкеты даны ответы. В целях проверки валидности ре-

зультатов анкетирования анкета предложена выпускникам колледжа как экспертам (48 человек); их мнения приводятся после анализа результатов первой группы опрашиваемых. Таким образом, общее число опрашиваемых составило 70 человек. Результаты анкетирования представлены дифференцированно. Обработка результатов ориентирована на количество

«Анкета (примерная) для учащихся (студентов СПО)

Уважаемый Ученик! Просьба ответить на вопросы анкеты. Ваши знания и опыт помогут в решении проблем лучшего понимания условий профессионального и личностного выбора (самоопределения) современных школьников. В предложенной шкале оценки ответов (1 – 5) (кроме вопроса 2), следует обвести кружком только одно значение, соответствующее Вашему мнению.

1. Удовлетворены ли Вы выбором профессии? 1 2 3 4 5

2. Кто помог Вам в профессиональном выборе? (Учитель, родители, товарищи, общественное мнение; случайно) — (подчеркнуть 1-2 выбора). Допишите при необходимости.

3. Современные ученики подготовлены к самоопределению 1 2 3 4 5

4. Среди приведенных качеств личности в оценочной шкале обведите кружком то значение каждого качества, которое соответствует Вашему представлению о его значимости для самоопределения:

аккуратность	1	2	3	4	5
здоровье	1	2	3	4	5
самостоятельность	1	2	3	4	5
знания и опыт	1	2	3	4	5
воля, упорство	1	2	3	4	5
знание себя	1	2	3	4	5
дисциплинированность	1	2	3	4	5
успеваемость по всем предметам	1	2	3	4	5
успеваемость только по профильным предметам	1	2	3	4	5
интерес к профессии	1	2	3	4	5
знание условий профессии	1	2	3	4	5

5. В формировании значимых качеств целесообразна помощь учителя:

эпизодическая	1	2	3	4	5
регулярная	1	2	3	4	5
сопровождение	1	2	3	4	5

Спасибо!

учеников, сделавших тот или иной выбор (процентные результаты используются как характеристика тенденций в ценности той или иной позиции самоопределения).

Общая характеристика полученных результатов. Удовлетворенность профессией (баллы 4 и 5) показали 10 человек из 22 респондентов (46% опрошенных, из них высший балл поставили только 4 ученика). Баллом 3 оценили эту позицию 9 учащихся, неудовлетворены профессиональным выбором (баллы 1 и 2) 3 ученика. По сути, балл 3 выражает мало заинтересованное, безразличное отношение к ценности своего выбора профессии после трехлетнего обучения в колледже. В совокупности ответов (баллы: 1–3) неудовлетворенность выбором профессии показали 12 человек (54,0%), демонстрируя низкий уровень предпочтения как ценности самоопределения.

Можно ли считать ситуацию безнадежной? Скорее, это сигнал о том, что при четырехлетнем сроке получения профессии ситуацию можно скорректировать, если использовать ресурс педагогической помощи, в том числе персональной (п. 5 анкеты), к которой все обучающиеся отнеслись весьма положительно. Необходимость эпизодической помощи одобряется в 15 анкетах, регулярной помощи — в 13 анкетах, сопровождение — в 8 анкетах. Это означает, что многим ученикам необходим смешанный вариант помощи, фактически постоянный, и рассматривается как высокая ценность (личностная значимость) в самоопределении (100%). В выборе профессии также имеются смешанные ответы. Более половины обучающихся (12 человек / 54,0% ответов) прислушались к советам родителей; 5 человек последовали рекомендациям товарищей. Случайность выбора профессии отметили 6 учеников (27,0% ответов); такое же

число учеников следует общественному мнению, добавляя элемент случайности (в 6 анкетах). Следование совету родителей в сочетании с общественным мнением при выборе профессии также имеет место. Только в двух (!) анкетах указано, что выбор профессии сделан самостоятельно. С удовлетворением отметим, что в этом случае мы имеем дело с осознанным ценностным выбором профессии (9,0%).

Наиважнейшая жизненная позиция — подготовленность подростка к выбору профессии — оценивается преимущественно баллами 2 (6 ответов), 3 (10 ответов), 1 (2 ответа), на что суммарно указывают 73% анкет. Балл 4 отмечен в четырех анкетах. Соотношение (73% к 27%) не в пользу подготовленности подростков к выбору профессии. Возможно, это и есть причина неудовлетворенности выбором профессии? Мотивация была, а предпосылочной основы явно не доставало. Вот где проблема для школы и ее социальных связей, особенно работодателей. Но это еще и проблема для педагогических вузов: специальная, целенаправленная система обучения студентов умениям (технологии) готовить школьников, особенно средних и старших подростков, к выбору профессии. Что касается испытуемых в данном исследовании, конкуренция в сфере IT-технологий велика, и потребность — огромная! Однако, судя по ответам, содержащимся в анкетах, они не чувствуют себя достаточно подготовленными к выбранной профессии.

Наибольший интерес и стимул к размышлениям представляют результаты оценки качеств личности (мнения обучающихся) (п. 4 анкеты). Ранее нами были дифференцированы функции и смыслы личностного самоопределения [18]. Используя системный и деятельностный подходы, определены **функции личност-**

ного самоопределения: 1) *потребностно-мотивационная* (мотивированный выбор аргументов как обоснование ответа на вопрос «Кем быть»); 2) *целерациональная* (вскрытие причин и условий выбора); 3) *содержательно-операционная* (использование образовательных результатов ученика как необходимый ресурс профессионального образования — в СПО, вузе); 4) *регулятивная* (самооценка и коррекция профессиональной подготовки, гражданско-нравственной платформы личности, ориентация в ценностях — подлинных и мнимых; самоидентификация — профессиональная, культурная, социокультурная); 5) *рефлексивная* (оценка и самооценка; самопрогнозирование: профессиональное, общекультурное, социальное/карьера, саморазвитие). *Функции личностного самоопределения характеризуют его организационно-деятельностный формат (согласованность целей и ценностей, качество знаний, отсутствие внутренних противоречий между структурами деятельности, конфликта ценностей).*

Ценностные смыслы — внутреннее («качественное») состояние субъекта. Внутренний стержень ценностных смыслов — нравственно-волевое отношение человека к себе, к объекту самореализации и, следовательно, к содержанию самоопределения (как предпосылке самореализации), поскольку от этих условий зависит результат: определенность намерений, устойчивость самоопределения, «сила» самоактуализации и др. Опираясь на: а) аксиологический и культурологический подходы; б) понимание «культуры как человеческой деятельности и ее ценностей — *ментальных, духовных, практических*, — человека как творца и продукта культуры, которым он становится благодаря обучению, образованию, воспитанию» (М. С. Каган) [9, с. 41–47];

в) анализ междисциплинарной сущности самоопределения в его дискурсивной целостности, — обозначен ценностно-смысловой контент личностного самоопределения, включающий: 1) *ценностные ориентации личности*; 2) *атрибутивность* как принадлежность субъекта к определенной референтной группе, профессиональному сообществу; 3) *диспозиционно-ориентировочную самооценку* (определение профессиональных и личностных намерений и планов; самоактуализация; готовность к активной самореализации; самоидентификация; самопрогнозирование); 4) *управленческо-регулятивную позицию* (решение проблемных ситуаций в самоопределении, выбор «между целесообразностью и ценностью»); 5) *самопознание* (подведение итогов некоторого этапа жизни и деятельности). *Ценностно-смысловой абрис личностного самоопределения оформляет духовно-нравственный контент жизненного мира человека — методологическое основание деятельностного аспекта самоопределения* [3; 18]. Взаимосвязь функционального и ценностного аспектов самоопределения — важнейшее условие успешности осуществления намерений и планов человека, не допуская деструктивных процессов в личностном развитии, в содержании жизненного мира человека (фрустрации, стресса, кризиса, в итоге — разочарования).

Отметим высочайший интерес подростков к ценностному ресурсу самоопределения — личностным качествам. Высокую ценностную позицию занимает «здоровье»: баллы 4 и 5 находим в 16 анкетах (73%); приоритетная позиция принадлежит таким качествам, как: *самостоятельность* — 21 человек (95%: баллы 4 — 7 человек, 5 — 14 человек); *воля и упорство* — 18 человек (81%: баллы 4 — 10 человек, 5 — 8 человек); аналогично

оценены *дисциплинированность* (81%), *знание себя* — 19 человек (86%), *знания и опыт* — 17 человек (78%: баллы 4 — 9 человек и 5 — 8 человек). Значимость этого факта в том, что подростками выделен и оценен *комплекс качеств как единая ценность в целостности самоопределения*. И это при осознании низкого уровня подготовленности подростков к выбору профессии (задача школы) и удовлетворенности ее выбором.

Полученные результаты по данному параметру (качества личности) говорят о многом: а) о высокой потребности подростка иметь эти качества в своем личностном арсенале; б) о понимании их ценности в жизни, в содержании профессии, в профессиональной деятельности; в) вкупе с высоко положительным отношением к помощи педагога в формировании значимых личностных качеств — о готовности включиться в работу по самосовершенствованию (потребность во внимании, интересе к своей личности), о желании творческого сотрудничества, о позитивном личностном отношении к образованию, учителю; г) о своевременности этой работы с подростками (иначе может быть поздно).

Столь же высоко оценивается интерес к профессии (19 человек: с баллами 4 — 6 человек и 5 — 13 человек) — 86%; баллы 2 и 3 поставили три человека. Несколько ниже оценивается знание условий профессии: 15 учащихся (68%) оценивают их ценность (необходимость) в самоопределении. Однако данный фактор весьма значим, поскольку связан с самооценкой подростком своих ресурсов — здоровья, уровня знаний, умений, навыков по всем предметам и (или) по профильным: недооценка условий выбираемой профессии может стать причиной ошибочных решений в силу искаженного представления о

своих возможностях в отношении требований профессии и условий обучения в системе среднего профессионального или высшего образования.

Отношение к успеваемости — по всем предметам или только в группе профильных (функционально-деятельностный аспект самоопределения) — достаточно прохладное: каждый выбор получил по 50%. А между тем успеваемость далеко не последний фактор в поддержке ценностного ресурса обучения, жизненного и профессионального самоопределения.

Таким образом, ценностную картину самоопределения старших подростков трудно назвать гармоничной, однако даже при имеющихся рассогласованиях она выглядит вполне оптимистично и для обучающихся, и для педагогов, поскольку ведущим условием факторного значения является понимание подавляющим большинством подростков безусловной ценности аксиологического комплекса качеств как личностной доминанты в самоопределении выбора будущей профессии.

Результаты анкетирования могут показаться вполне тривиальными: из психологии и педагогики известна приверженность подростков к самостоятельности, закаливанию воли и упорству как стремление быть взрослым (а порой казаться взрослее, чем на самом деле), несколько автономизировать себя по отношению к взрослым. Нынешние подростки, судя по их ответам на вопрос о целесообразности педагогической помощи в формировании значимых качеств личности (п. 5), большинство из них, положительно и заинтересованно относятся к взаимодействию с педагогами, выбрав баллы 4 и 5 при смешанных ответах: 15 человек (67,0% ответов) одобряют эпизодическую помощь, в регулярной помощи нуждаются 13 человек (58% ответов), 8 человек приветству-

ют педагогическое сопровождение (35,0% ответов). Оценившие высоко эпизодическую помощь не столь высоко оценивают для себя необходимость регулярной помощи в самоопределении и педагогического сопровождения как системного процесса: баллы 3 и 2 суммарно отмечены в 20 анкетах, соответственно 14 (62,0%) и 6 ответов (28,0%), притом что высоко оценена именно эпизодическая помощь.

Обращаясь к высоким результатам в оценке терминальных ценностей для самоопределения, вполне допустим вывод о стремлении подростков значительную часть работы по самоопределению в выборе профессии взять на себя, обращаясь к помощи педагога эпизодически (по мере необходимости). Поэтому отношение к регулярной помощи и сопровождению, выглядит скорее как надежда на собственные силы и готовность улучшить результаты обучения, используя ресурс самовоспитания. С другой стороны, для выбравших путь самостоятельности в процессе самоопределения при выборе профессии нет ограничений в том, чтобы воспользоваться возможностями регулярной педагогической помощи, а в некоторых случаях — сопровождения. Главное, что следует отметить в позиции нынешних подростков: встречное движение к взаимодействию с педагогами. Это очень важно в решении проблем не только самоопределения, но и воспитания и самовоспитания, сотрудничества обучающихся и педагогического коллектива.

Анализ ответов обучающихся экспертной группы показал высокую степень корреляции с ответами первой группы анкетированных, прежде всего по таким позициям, как значимые качества для самоопределения (п. 4 анкеты), необходимость обсуждения профессионального выбора (п. 2), отношение к помощи педагогов

при выборе профессии (п. 5). Особенностью ответов обучающихся экспертной группы является понимание значимости практически целостного комплекса факторов (качеств), представленных в анкете, среди которых выделяется их ядро «воля, упорство — знание себя — знания и опыт — интерес к профессии — самостоятельность» — баллы 4–5 с преимуществом 4 (чувствуешь себя увереннее — 87% ответов). Высоко оценивается знание условий профессии — преимущественно 5 баллов. Дисциплинированность оценивается примерно поровну между баллами 3, 4 и 5. Некоторая часть обучающихся из экспертной группы оценивает фактор здоровья незначительно — балл 3, как и фактор интереса к профессии (15% ответов). Высока значимость здоровья — баллы 4 и 5 (72% ответов) Подготовленность к выбору профессии оценивается экспертной группой весьма низко — 1–2 балла. Что касается обсуждения профессионального выбора, то здесь нет однозначных ответов: даже если подросток предпочитает делать выбор профессии самостоятельно, он готов обсудить вопрос. Ценно мнение и родителей, и педагогов, которые подскажут ориентиры к выбору профессии и работающих в той профессии, какую желает получить будущий абитуриент (если есть такая возможность), и молодых специалистов, знающих современное производство («хочется обсуждать выбор профессии, а не выслушивать указания»). Обучающиеся не против и помощи педагогов в формировании личностных качеств, предпочитая эпизодическую помощь — 5 баллов (75%), оценивая при этом и другие виды помощи баллами 3, 2 и даже 1 (всего 40% ответов).

В целом по итогам анкетирования можно сделать вывод о том, что выбор профессии — это самоопределение человека

в перспективах своей жизни: карьеры, культурного окружения (референтной группы), личностного развития, благополучия. При этом на выходе из стен учебного заведения в мир профессиональной деятельности у выпускников достаточно выражена готовность работать по избранной специальности и желание «научиться еще многому на практике». Этот судьбоносный выбор требует взвешенности аргументов, внимательного отношения к подросткам и индивидуального подхода к обучающимся при выборе ими профессии, — их мотивам, осведомленности об условиях работы в той или иной профессии, всесторонности анализа аргументов выбора профессии в период школьного обучения. В настоящее время во многих странах мира (в странах Юго-Восточной Азии, США, Великобритании и др.) имеет место ранняя подготовка к выбору профессии. Из этого следует, что личностные качества — важнейший предпосылочный ресурс адекватного выбора профессии в подростковом возрасте.

Заключение. Результаты проведенного исследования показывают высокую значимость ценностей при выборе старшими подростками будущей профессии, однако к ценностному самоопределению они не всегда достаточно подготовлены. Проведенное исследование, не претендуя на исчерпывающие ответы, необходимо было для выявления *тенденций в ценностном самоопределении* старших подростков, с тем чтобы забота педагогов о личностном развитии обучающихся ставила на высокие позиции помощь в их профессиональном самоопределении, поскольку от успешного ее решения каждым зависит развитие страны — экономики, образования, культуры, международного престижа. Работа в этом направлении предполагает как помощь в выборе профессии, так

и переоценку ценностей, критическую и адекватную самооценку. Важно, чтобы не случились разочарования в правильности сделанного в подростковом возрасте выбора, а, напротив, чтобы человек становился все более уверенным в правильности профессионального выбора.

Исследование ценностей самоопределения старших подростков при выборе профессии (мнений обучающихся) в эпоху постсоветского общества, пережившего трансформационные процессы (обратимые и необратимые), аксиологический кризис и его последствия [14], развивающегося в условиях эпохальных инноваций — цифровой цивилизации и искусственного интеллекта, показало, что современные поколения подростков, отличающиеся клиповым мышлением, весьма привержены ценностным ориентациям высшего порядка как значимым для жизни и профессиональной деятельности. Исследование показало, что в ценностном предпочтении подростков находится *комплекс ценностей самоопределения: самостоятельность, воля и упорство, дисциплинированность, знание себя, знания и опыт*. Однако они нуждаются в педагогической поддержке процесса самоопределения — на это указывает низкая оценка подготовленности современных подростков к самоопределению при выборе профессии; их участие в выборе профессии ориентировано на внешний мир взрослых (родителей, общественного мнения), товарищей и сверстников, порой на случайный выбор. Это говорит о рассогласовании в образовательном процессе школ дидактического и воспитательного аспектов (учебного и воспитательного процессов), необходимости налаживания системных творческих связей с работодателями современных производств по профессиональной ориента-

ции школьников в условиях профильного обучения, с учетом современных условий и потребностей современных поколений подростков, выбирающих профессию. Среди ценностей самоопределения перспективно выглядят результаты, в которых выражено доверие педагогам и потребность в оказании педагогической помощи в самоопределении — эпизодической, регулярной, системной (сопровождения), хотя и в разной степени.

Реализация необходимых социально-педагогических и психологических условий с опорой на ценностные предпочте-

ния терминального содержания как приоритетные в выборе обучающимися профессии, станет стимулом к повышению образовательных результатов, качества знаний, поскольку необходимым образом актуализирует дидактические принципы: связь обучения с жизнью, с трудом; стимулирование познавательной активности и самостоятельности; научность; системность; сознательность и активность; индивидуализация и дифференциация в обучении; прочность результатов обучения; гармонизация образовательного процесса.

Список источников

1. Абульханова К. А. Методологический принцип субъекта: исследование жизненного пути личности // Психологический журнал. 2014. Т. 35, № 2. С. 5–18.
2. Алейникова Н. Ю. Психологический и социологический подходы к понятию «самоопределение» [Электронный ресурс]. URL: http://tsutmb.ru/nauka/internet-konferencii/2018/prepodavatel_vysshej_shkoly/2/Alejnikova.pdf (дата обращения: 18.03.2026).
3. Блинов В. И., Сергеев И. С. Концепция организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях не-прерывности образования / В. И. Блинов, И. С. Сергеев [и др.]. М.: Федеральный институт развития образования, «Перо», 2014. 38 с.
4. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М., 1984. 200 с.
5. Вехова А. П., Кузибецкий А. Н. Жизненное самоопределение старшеклассников: педагогические условия развития: монография. Волгоград: ВГИПК РО, 2003. 150 с.
6. Забихуллин Ф. З. Проблема самоопределения подростков в условиях нестабильного общества / Самоопределение личности. Новые подходы и технологии. Материалы II Междунар. науч.-практ. конф., посвященной памяти профессора А. Д. Сазонова (24–25 февраля 2005 года). Курган: Издательство Курганского гос. ун-та, 2005. 193 с.
7. Иванова С. В., Иванов О. Б. Аксиологический кризис в современном мире: найти выход // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 1. С. 7–29.
8. Ильина О. Б. Профессиональное самоопределение современных подростков: проблемы и пути их решения // Психологическая наука и образование. 2014. № 3 [Электронный ресурс]. URL: www.psyedu.ru/journal/2014/3/ilyina/phtml. (дата обращения: 23.03.2026).
9. Каган М. С. Философия культуры. СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1996. 416 с.
10. Камю А. Избранное. М.: Издательство «Прогресс», 1969. 544 с.
11. Кирьякова А. В. Аксиология образования. Ориентация личности в мире ценностей: монография. М.: Дом педагогики, ИПК ГОУ ОГУ, 2009. 31 с.
12. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 304 с.
13. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учебник. 8-е изд., испр. и доп. М.: Академия, 2013. 239 с.
14. Немов Р. С. Психология. В 3 кн. Кн. 2. Психология образования: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. / Р. С. Немов. 4-е изд. М.: ВЛАДОС, 2007. Гл. 12, 13, 27.
15. Павлов А. В., Рожков М. И., Перминова Л. М. Концептуально-педагогические основания самореализации школьников в условиях перехода образования от нелинейности к стабильности развития // Педагогика. 2025. № 10. С. 5–15.

16. Павлов А. В., Рожков М. И., Перминова Л. М. Самореализация как смыслообразующий компонент жизненного мира человека // Школьные технологии. 2025. № 5. С. 9–19.
17. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. 3-е изд., стер. М.: Большая российская энциклопедия, 2009. 527 с.
18. Перминова Л. М. Функции и смыслы личностного самоопределения подростков в условиях школьного образования // Наука. Управление. Образование. РФ. 2026. № 1. С. 12–20.
19. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: диспозиционная концепция. 2-е, расширенное изд. / В. А. Ядов — инициатор и руководитель проекта. М.: ЦСПиМ, 2013. 376 с.
20. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе. / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1989. С. 159–196.
21. Чистякова С. Н. Профессиональное самоопределение: современный аспект // Профессиональное образование. Столица. 2015. № 6. С. 2–6.
22. Шеллинг Ф. В. Й. Философские исследования о сущности человеческой свободы. СПб., 1908.

References

1. Abul'hanova K. A. Metodologicheskij princip sub#ekta: issledovanie zhiznennogo puti lichnosti // Psihologicheskij zhurnal. 2014. T. 35, № 2. S. 5–18. [In Rus].
2. Alejnikova N. Ju. Psihologicheskij i sociologicheskij podhody k ponjatiju «samoo-predelenie» [Elektronnyj resurs]. URL: http://tsutmb.ru/nauka/internet-konfer-encii/2018/prepodavatel_vysshej_shkoly/2/Alejnikova.pdf (data obrashhenija: 18.03.2026). [In Rus].
3. Blinov V. I., Sergeev I. S. Konceptcija organizacionno-pedagogicheskogo so-provozhdenija professional'nogo samoopredelenija obuchajushhihsja v uslovijah nepreryvnosti obrazovanija / V. I. Blinov, I. S. Sergeev [i dr.]. M.: Federal'nyj insti-tut razvitija obrazovanija, «Pero», 2014. 38 s. [In Rus].
4. Vasiljuk F. E. Psihologija perezhivaniya (analiz preodolenija kriticheskikh situacij). M., 1984. 200 s. [In Rus].
5. Vehova A. P., Kuzibekij A. N. Zhiznennoe samoopredelenie starsheklassnikov: pedagogicheskie uslovija razvitija: monografija. Volgograd: VGIPK RO, 2003. 150 s. [In Rus].
6. Zabihullin F. Z. Problema samoopredelenija podroستkov v uslovijah nestabil'nogo obshhestva / Samoopredelenie lichnosti. Novye podhody i tehnologii. Materialy II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., posvjashhennoj pamjati professora A. D. Sazono-va (24–25 fevralja 2005 goda). Kurgan: Izdatel'stvo Kurganskogo gos. un-ta, 2005. 193 s. [In Rus].
7. Ivanova S. V., Ivanov O. B. Aksiologicheskij krizis v sovremennom mire: najti vyhod // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2022. T. 1, № 1. S. 7–29. [In Rus].
8. Il'ina O. B. Professional'noe samoopredelenie sovremennyh podroستkov: problemy i puti ih reshenija // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2014. № 3 [Elektronnyj resurs]. URL: www.psyedu.ru/jouranl/2014/3/ilyina/phtmi. (data obrashhenija: 23.03.2026). [In Rus].
9. Kagan M. S. Filosofija kul'tury. SPb.: TOO TK «Petropolis», 1996. 416 s. [In Rus].
10. Kamju A. Izbrannoe. M.: Izdatel'stvo «Progress», 1969. 544 s. [In Rus].
11. Kir'jakova A. V. Aksiologija obrazovanija. Orientacija lichnosti v mire cen-nostej: monografija. M.: Dom pedagogiki, IPK GOU OGU, 2009 31 s. [In Rus].
12. Klimov E. A. Psihologija professional'nogo samoopredelenija: ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2004. 304 s. [In Rus].
13. Mudrik A. V. Social'naja pedagogika: uchebnik. 8-e izd., ispr. i dop. M.: Akademija, 2013. 239 s. [In Rus].
14. Nemov R. S. Psihologija. V 3 kn. Kn. 2. Psihologija obrazovanija: ucheb. dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. / R. S. Nemov. 4-e izd. M.: VLADOS, 2007. Gl. 12, 13, 27. [In Rus].
15. Pavlov A. V., Rozhkov M. I., Perminova L. M. Konceptual'no-pedagogicheskie osnovanija samorealizacii shkol'nikov v uslovijah perehoda obrazovanija ot nelinejnosti k stabil'nosti razvitija // Pedagogika. 2025. № 10. S. 5–15. [In Rus].
16. Pavlov A. V., Rozhkov M. I., Perminova L. M. Samorealizacija kak smysloobrazujushhij komponent zhiznennogo mira cheloveka // Shkol'nye tehnologii. 2025. № 5. S. 9–19. [In Rus].
17. Pedagogicheskij jenciklopedicheskij slovar' / gl. red. B. M. Bim-Bad. 3-e izd., ster. M.: Bol'shaja rossijskaja jenciklopedija, 2009. 527 s. [In Rus].
18. Perminova L. M. Funkcii i smysly lichnostnogo samoopredelenija podroستkov v uslovijah shkol'nogo obrazovanija // Nauka. Upravlenie. Obrazovanie. RF. 2026. № 1. S. 12–20. [In Rus].
19. Samoreguljacija i prognozirovanie social'nogo povedenija lichnosti: dispozi-cionnaja koncepcija. 2-e, rasshirennoe izd. / V. A. Jadov — iniciator i rukovoditel' proekta. M.: CSPiM, 2013. 376 s. [In Rus].

20. *Fel'dshtejn D. I.* Psihologija razvitija lichnosti v ontogeneze. / Nauch.-issled. in-t obshhej i pedagogicheskoy psihologii Akad. ped. nauk SSSR. M.: Pedagogika, 1989. С. 159–196. [In Rus].
21. *Chistjakova S. N.* Professional'noe samoopredelenie: sovremennyy aspekt // Professional'noe obrazovanie. Stolica. 2015. № 6. S. 2–6. [In Rus].
22. *Shelling F. V. J.* Filosofskie issledovaniya o sushhnosti chelovecheskoj svo-body. SPb., 1908. [In Rus].

Информация об авторе

Л. М. Перминова — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры непрерывного образования

Information about the author

L. M. Perminova — Dr. Sc. (Education), Professor, Professor of the Department of Continuous Education

Статья поступила в редакцию 14.05.2026; одобрена после рецензирования 25.06.2026; принята к публикации 23.06.2026.

The article was submitted 14.05.2026; approved after reviewing 25.06.2026; accepted for publication 23.06.2026.



М. А. Костенко

Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 4 (117). С. 20–31.
Domestic and foreign pedagogy. 2026. Vol. 1, no. 4 (117). P. 20–31.

Научная статья

УДК 37.14

doi: 10.24412/2224–0772–2026–117–20–31

УКРЕПЛЕНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОСНОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ: АПРОБАЦИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ (НА ПРИМЕРЕ ДАЛЬНЕВОСТОЧНОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО ОКРУГА)

Максим Александрович Костенко
ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения имени
В. С. Леднева», Москва, Россия, info@instrao.ru

Аннотация. *Актуальность.* Новыми вызовами времени обусловлена актуализация ценностного вектора развития образования. Для повышения готовности педагогов к приобщению обучающихся к традиционным российским ценностям необходима аксиологизация дополнительного профессионального образования (ДПО). Разработана аксиологическая модель ДПО педагогов, ориентированная на повышение у них аксиологической компетентности. Апробация модели осуществлена на примере Дальневосточного федерального округа как перспективного региона с уникальными социокультурными особенностями и высокой вариативностью условий.

Материалы и методы. Исследование проводилось на базе институтов развития образования 11 субъектов Дальневосточного федерального округа. Основными этапами опытно-экспериментальной работы являлись констатирующий, формирующий и контрольный. Базовыми организациями выступили институты развития образования ДФО. Общее количество участников — 1133. В эмпирическом исследовании применялись анкетирование, интервьюирование, фокус-группы, тестирование и другие диагностические методики. Анализировалась динамика уровней сформированности аксиологической компетентности по ее основным кри-

териям (мировоззренческий, мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный) в процессе освоения обучающимися дополнительных профессиональных программ.

Обсуждение. Результаты исследования показали положительную динамику формирования аксиологической компетентности педагогов в процессе реализации дополнительных профессиональных программ, сформированных на основе содержания аксиологического ядра дополнительного профессионального образования. Выявлено, что регионализация модели позволяет учитывать этнокультурные особенности, социально-экономические условия субъекта Дальневосточного федерального округа и образовательные потребности педагогов. Определены эффективные механизмы аксиологизации системы повышения квалификации педагогов.

Заключение. Результаты апробации разработанной аксиологической модели дополнительного профессионального образования педагогов общеобразовательных организаций на территории Дальневосточного федерального округа подтвердили ее эффективность и адаптивность к региональным условиям. В результате исследования осуществлено решение на концептуальном и методическом уровнях научной проблемы аксиологизации дополнительного профессионального образования педагогов общеобразовательных организаций и повышения у них уровня сформированности аксиологической компетентности.

Ключевые слова: аксиологизация, модель, повышение квалификации, дополнительное профессиональное образование, педагоги, аксиологическая компетентность, регионализация, Дальневосточный федеральный округ.

Для цитирования: Костенко М. А. Укрепление ценностных основ дополнительного профессионального образования педагогов: апробация аксиологической модели (на примере Дальневосточного федерального округа) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 4 (117). С. 20–31. doi: 10.24412/2224-0772-2026-117-20-31

Original article

STRENGTHENING THE VALUE FOUNDATIONS OF TEACHERS' ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION: TESTING THE AXIOLOGICAL MODEL (BASED ON THE FAR EASTERN FEDERAL DISTRICT)

Maxim A. Kostenko

The Federal State Budget Scientific Institution "Institute of Content and Teaching Methods", Moscow, Russia, info@instrao.ru

Abstract. Relevance. New challenges require a renewed focus on the value-based approach to educational development. To enhance teachers' readiness to instill in students traditional Russian values, axiologizing continuing professional education (CPE) is necessary. An axiological model of CPE for teachers has been developed, aimed at enhancing their axiological competence. The model was tested using the Far Eastern Federal District as a promising region with unique sociocultural characteristics and highly variable conditions.

Materials and Methods. The study was conducted at education development institutes in 11 constituent entities of the Far Eastern Federal District. A total of 1,133 teachers from general education organizations participated in the pilot study, including its ascertaining, formative, and control stages. Theoretical methods (analysis, synthesis, modeling) and empirical methods (monitoring, diagnostics, and statistical data processing) were used. The dynamics of axiological competence development levels across its key criteria (ideological, motivational, cognitive,

activity-based, and reflective) were analyzed as students mastered additional professional programs.

Discussion. The study results demonstrated positive dynamics in the development of teachers' axiological competence during the implementation of additional professional programs based on the axiological core of continuing professional education. It was found that the regionalization of the model allows for consideration of the ethnocultural characteristics, socioeconomic conditions of the constituent entities of the Far Eastern Federal District, and the educational needs of teachers. Effective mechanisms for axiologizing the system of teacher professional development were identified.

Conclusion. The results of testing the developed axiological model of continuing professional education for teachers in general education organizations in the Far Eastern Federal District confirmed its effectiveness and adaptability to regional conditions. The study addressed the conceptual and methodological challenges of axiologizing continuing professional education for teachers in general education organizations and enhancing their axiological competence.

Keywords: axiologizing, model, professional development, continuing professional education, teachers, axiological competence, regionalization, Far Eastern Federal District.

For citation: Kostenko M. A. Strengthening the Value Foundations of Teachers' Additional Professional Education: Testing the Axiological Model (Based on the Far Eastern Federal District). *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2026;4(1):20–31. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2026–117–20–31

Введение. В условиях обострения глобальных проблем современного мира возрастает актуальность ценностного вектора развития российской системы образования. Повышению потенциала общего образования в формировании у подрастающих поколений традиционных российских ценностей будет способствовать аксиологизация дополнительного профессионального образования (ДПО) педагогов, концептуальные основы которой разработаны автором статьи. Аксиологизацию ДПО педагогов общеобразовательных школ мы определяем как процесс укрепления его ценностных основ, проектирования и реализации аксиологической модели, обеспечивающей формирование у педагогов аксиологической компетентности и выступающей ведущим фактором повышения аксиологического потенциала общего образования за счет аксиологической подготовки его кадрового корпуса.

Разработанная аксиологическая модель ДПО педагогов общеобразовательных школ базируется на совокупности

аксиологического, компетентностного, культурологического, системно-деятельностного, средового и личностно ориентированного подходов; предполагает реализацию традиционных российских ценностей в качестве аксиологической основы ДПО педагогов, обуславливающей процесс их ценностного самоопределения, личностного и профессионального развития, уровень аксиологической компетентности, систему профессиональных ценностей и целевые ориентиры образовательной деятельности.

Апробация модели осуществлена в Дальневосточном федеральном округе (ДФО) как перспективном регионе с высокой вариативностью условий, на примере которого раскрыты механизмы регионализации аксиологической модели, позволяющие адаптировать ее к социокультурным особенностям региона, и организационно-методические условия ее эффективной реализации, обеспечивающие переход от нормативного закрепления традиционных российских ценностей

в качестве целевых ориентиров образования к их операционализации — реализации педагогами в качестве основы своей профессиональной деятельности.

Принцип регионализации развития дополнительного профессионального образования педагогов. Апробация аксиологической модели дополнительного профессионального образования педагогов общеобразовательных школ на базе Дальневосточного федерального округа предполагала реализацию принципа регионализации. В целях осмысления его сущности и подходов к применению были проанализированы результаты исследований научной проблемы регионализации ДПО педагогов (О. Л. Березина [1], Д. Булбулов [2], З. В. Возгова [3], Я. А. Ильинская [4], С. И. Невдах [5], Н. Е. Орлихина [6], А. А. Темербекова [7], О. М. Чоросова [8] и др.). Многие авторы (О. Л. Березина [1], З. В. Возгова [3] и О. М. Чоросова [8]) указывают на необходимость учета региональных особенностей в системе дополнительного профессионального образования педагогов и раскрывают эту идею через три взаимосвязанных блока. Во-первых, авторы настаивают на адаптации программ ДПО к специфике региона. В национальных республиках и регионах с многонациональным составом населения важно включать модули по этнопедагогике, межкультурной коммуникации, изучению местных языков и традиций. Запросы местного сообщества формируются на основе опросов родителей, работодателей, самих педагогов, а также анализа стратегических документов региона. Во-вторых, исследователи отмечают важность включения в содержание обучения полноценного регионального компонента — не как формального добавления краеведческих тем, а как системной интеграции местных знаний и

практик. В-третьих, по мнению авторов, программы ДПО должны быть ориентированы на решение актуальных проблем региональной системы образования. Для реализации этих принципов О. Л. Березина [1], З. В. Возгова [3] и О. М. Чоросова [8] предлагают ряд механизмов: создание региональных банков программ ДПО, привлечение к разработке программ местных экспертов, организацию стажировочных площадок, мониторинг потребностей педагогов, интеграцию программ ДПО с региональными проектами развития образования.

Исследования Д. Булбулова [2] и С. И. Невдах [5] раскрывают многоаспектность проблемы регионализации ДПО педагогов, акцентируя внимание на инфраструктурных вызовах, которые затрудняют выстраивание единой системы повышения квалификации на всей территории страны. Д. Булбулов [2] и С. И. Невдах [5] подчеркивают необходимость комплексного подхода: развития цифровой инфраструктуры в регионах, создания мобильных и дистанционных форматов ДПО, подготовки местных кадров тьюторов, разработки гибких моделей сетевого взаимодействия между образовательными организациями разных территорий. Я. А. Ильинской [4] и Н. Е. Орлихиной [6] выделены следующие проблемы в сфере регионализации ДПО педагогов: противоречивость федеральных и региональных нормативных актов; отсутствие единых критериев оценки эффективности региональной системы ДПО; недостаточная координация между участниками. Предлагаемые решения (по Я. А. Ильинской [4], Н. Е. Орлихиной [6]): гармонизация федеральных и региональных норм через разработку методических рекомендаций с четкими алгоритмами адаптации программ; создание единой системы показателей эффективности ДПО с

учетом региональной специфики; формирование координационных советов с участием представителей органов управления образованием, вузов, институтов ДПО и школ для совместного планирования программ; развитие цифровых платформ для обмена опытом, размещения программ и сбора обратной связи от педагогов; внедрение механизмов посткурсового сопровождения. Исследователи (А. А. Темербекова [7], О. Л. Березина [1]) выделяют кадровые и мотивационные проблемы, снижающие вовлеченность педагогов в систему ДПО: высокая рабочая нагрузка педагогов, на фоне которой ДПО воспринимается как еще одна обязанность, отнимающая личное время; формальный подход к аттестации; отсутствие прямой связи между ДПО и карьерным ростом; несоответствие содержания программ реальным запросам учителей, особенно отсутствие связи с актуальными проблемами школ, и др. З. В. Возгова [3], Д. Булбулов [2] отмечают технологические и методические ограничения, включая разрыв между современными образовательными технологиями и реальной практикой; ограниченное использование цифровых платформ и дистанционных форм; преобладание лекционных форм обучения; недостаток времени на отработку навыков; минимальная обратная связь и др.

С учетом проведенного анализа регионализация дополнительного профессионального образования педагогов общеобразовательных организаций определена нами как механизм адаптации разработанной аксиологической модели к социокультурным особенностям региона. Регионализация осуществляется на всех уровнях реализации аксиологической модели, ее компонентов с учетом этнокультурных ценностей и традиций региона, особенностей его социально-экономиче-

ского развития и образовательной системы, потребностей педагогических работников школ в определенном содержании повышения квалификации с учетом особенностей региона и образовательных организаций.

Концептуальные основы и аксиологическая модель ДПО педагогов общеобразовательных организаций. Разработанная нами *Концепция аксиологизации дополнительного профессионального образования педагогов общеобразовательных организаций* представляет собой систему теоретических положений, раскрывающих цели и задачи, методологические подходы, сущностные характеристики, содержание, технологии и ожидаемые результаты аксиологизации дополнительного профессионального образования педагогов общеобразовательных школ. Цель аксиологизации дополнительного профессионального образования (далее — ДПО) педагогов общеобразовательных организаций определяется нами как создание условий для повышения аксиологического потенциала действующего кадрового корпуса современной общеобразовательной школы.

Цель конкретизируется в следующих задачах: 1) повышение аксиологического потенциала содержания дополнительного профессионального образования; 2) формирование в системе дополнительного профессионального образования ценностно ориентированного образовательного пространства, транслирующего слушателям курсов повышения квалификации традиционные российские ценности; 3) создание условий для повышения у педагогов аксиологической компетентности, включая гармонизацию собственных жизненных и профессиональных ценностей, расширение опыта аксиологической деятельности, формирование у них про-

фессиональной позиции носителя традиционных ценностей российской культуры и готовности к их трансляции школьникам; 4) укрепление аксиологического подхода в системе методологических оснований теории и методики педагогического образования, проблемном поле научных исследований и системе научно-методического обеспечения практики ДПО; 5) развитие системы социального партнерства организаций, реализующих дополнительные процессиональные программы повышения квалификации педагогов, с учреждениями культуры, общественными организациями, средствами массовой информации и другими институтами социализации, осуществляющими трансляцию ценностей подрастающим поколениям. Совокупность изложенных подходов позволяет охарактеризовать аксиологизацию ДПО педагогов общеобразовательных школ как процесс укрепления ценностных основ ДПО, которыми выступают традиционные российские ценности, проектирования и реализации аксиологической модели ДПО, обеспечивающей формирование у педагогов аксиологической компетентности и выступающей ведущим фактором повышения аксиологического потенциала общего образования за счет аксиологической подготовки его кадрового корпуса.

Аксиологизация как укрепление ценностных основ системы выражается в том, что система ДПО педагогов общеобразовательных школ: 1) опирается на традиционные российские ценности, историко-культурные традиции российского образования, характерные для российской культуры представления о миссии учителя; 2) реализует содержание педагогического образования, обладающее высоким аксиологическим потенциалом как посредством тематических

аксиологических дополнительных профессиональных программ, так и при помощи аксиологических образовательных модулей, на системной основе интегрируемых в различные дополнительные профессиональные программы; 3) расширяет образовательное пространство и повышает его аксиологический потенциал за счет устойчивого социального партнерства с учреждениями культуры и другими институтами социализации; 4) обеспечивает повышение у педагогов уровня аксиологической компетентности, включая гармонизацию профессиональных и личных жизненных ценностей, развитие культурной и гражданской идентичности, расширение опыта аксиологической деятельности, позицию носителя ценностей российской культуры и готовность к их трансляции обучающимся; 5) учитывает этнокультурные особенности регионов России, актуализирует этнокультурные ценности; 6) способствует личностному и профессиональному росту слушателей; 7) выступает для общеобразовательных организаций ресурсом повышения аксиологического потенциала за счет аксиологической подготовки кадров.

С учетом изложенных методологических подходов в Концепции определены особенности аксиологизации ДПО педагогов общеобразовательных школ: ее комплексный характер, охватывающей всю архитектуру данной системы, от фундаментальных основ, содержания до организационно-методических решений; ее направленность на формирование такого педагогического корпуса современной школы, который является носителем традиционных российских духовно-нравственных ценностей и способен полноценно донести их обучающимся, способствовать эффективности процесса социального наследования культуры

подрастающими поколениями; ее воспроизводство за счет интериоризации обучающимися национальных культурных ценностей; отражение в программах ДПО актуальных для школы вопросов образовательной деятельности; социальное партнерство с социальными институтами, осуществляющими просветительскую, образовательную и другие виды деятельности, ориентированные на детей школьного возраста; учет возрастных особенностей детей, с которыми работают слушатели курсов повышения квалификации, при формировании образовательного контента, выборе форм и методов аксиологической деятельности; реализация методов мотивации педагогов к самореализации в аксиологической деятельности, профессиональному росту, самообразованию, реализации в школьной практике профессиональной педагогической позиции носителя традиционных ценностей российской культуры. Положения Концепции составили основу проектирования и реализации аксиологической модели ДПО педагогов, включая содержание инвариантных и вариативных образовательных модулей для дополнительных профессиональных программ.

Аксиологическая модель дополнительного профессионального образования педагогов включает в себя пять основных компонентов: методологический, целевой, содержательный, процессуально-деятельностный и критериально-оценочный. Концептуальную основу модели составляет совокупность аксиологического, культурологического, личностно ориентированного, компетентностного, средового, системно-деятельностного подходов. Совокупность данных методологических подходов предполагает реализацию традиционных российских ценностей в качестве аксиологической основы до-

полнительного профессионального образования педагогов, целевых ориентиров педагогической деятельности и содержания образования; создание условий для расширения у педагогов опыта аксиологической деятельности, формирования аксиологических компетенций, необходимых для педагогической деятельности по формированию ценностных ориентаций у школьников.

Содержательный компонент модели имеет разветвленную многоуровневую структуру: 1) содержание которой формируется на основе аксиологического ядра, концентрирующего в себе междисциплинарные знания о ценностях российской культуры, психолого-педагогические знания о возрастных особенностях формирования у растущего человека ценностных установок, формах и методах аксиологической деятельности, методах формирования у школьников ценностного отношения к объектам окружающего мира, российской культуре, истории; 2) комплекс вариативных аксиологических образовательных модулей, которые могут быть интегрированы в тематические дополнительные профессиональные программы для разных категорий педагогов, раскрывающие потенциал содержания учебных дисциплин в решении задач формирования ценностных ориентаций обучающихся, аксиологический потенциал музейной и этнопедагогики, краеведческой, проектной, творческой и других видов деятельности и основных компонентов образовательной системы школы, включая школьный урок, внеурочную деятельность, программу воспитания, школьное самоуправление и др.; 3) вариативная тематика для интеграции образовательных модулей на основе аксиологического подхода с учетом актуальных ценностных доминант образования в современных ус-

ловиях, актуализирующая определенную группу ценностей и ориентированная на подготовку педагогов общеобразовательных школ к их реализации в образовательной практике.

Процессуально-деятельностный компонент модели включает в себя дидактические принципы, обеспечивающие повышение у педагогов уровня аксиологической компетентности: взаимосвязь традиций и инноваций, предполагающую реализацию традиционных ценностей в контексте актуальных направлений развития российского образования; взаимосвязь обучения с рефлексией собственного профессионального опыта и ценностей; культуросообразность ДПО; преемственность образовательных модулей, осваиваемых слушателями курсов повышения квалификации; методический диалог, интерактивного, субъект-субъектного взаимодействия, а также этапы, формы и методы аксиологической подготовки педагогов.

Ход и результаты апробации аксиологической модели ДПО педагогов в Дальневосточном федеральном округе. Организационную основу эксперимента составили институты развития образования субъектов ДФО — они обеспечивают проектирование программ ДПО, методическую поддержку школ, внедрение стандартов и развитие профессиональных сообществ. В целях апробации аксиологической модели дополнительного профессионального образования педагогов общеобразовательных организаций на базе региональных институтов развития образования ДФО на протяжении 2023–2025 годов были сформированы два типа экспериментальных групп (ЭГ), которые условно названы «стандартное повышение квалификации» (СПК) и «модульное повышение квалификации» (МПК). ЭГ СПК проходила обучение по одной допол-

нительной профессиональной программе повышения квалификации в объеме 72 часа. ЭГ МПК проходила обучение по модульному принципу, возвращаясь в систему дополнительного образования на протяжении 3 лет по 2–4 раза и набирая, таким образом, от 72 до 144 часов повышения квалификации. Особенностью модульного варианта обучения являлась обратная связь со школьной практикой слушателей курсов, ее рефлексия, включая применение получаемых в ходе курсов знаний, методического инструментария, рекомендаций, педагогических технологий.

Всего в ходе опытно-экспериментальной работы с 2023 по 2025 год было сформировано 27 ЭГ СПК (723 чел.) и 7 ЭГ МПК (208 чел.). В целом в проведении опытно-экспериментальной работы на базе ДФО по апробации аксиологической модели было задействовано 1133 педагога.

На констатирующем этапе исследования была проведена комплексная диагностика уровня сформированности аксиологической компетентности педагогов. Для оценки использовались пять ключевых критериев: мировоззренческий, мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный. Каждый критерий включал систему показателей, отражающих различные аспекты профессиональной деятельности педагогов.

Основной задачей констатирующего этапа было выявление исходного уровня сформированности аксиологической компетентности слушателей курсов повышения квалификации во всех видах экспериментальных и контрольных групп, подтверждение их исходной сопоставимости в целях последующего сопоставления динамики показателей развития аксиологической компетентности. Кроме того, диагностика должна была показать про-

блемные точки в аксиологической подготовке педагогов, выявить профессиональные дефициты, препятствующие их эффективной аксиологической деятельности в общеобразовательной организации, индивидуальные особенности групп, слушателей, связанные с этнокультурными традициями региона, категориями педагогов, их актуальные потребности в содержании повышения квалификации, предпочтения форм обучения и др.

На основе разработанных шкал и с учетом опросников, апробированных в рамках педагогического мониторинга, был разработан инструментарий оценки уровня сформированности аксиологической компетентности педагогов, который позволял соотнести показатели на старте курса, по его завершении и в группах ЭГ МПК после апробации полученных аксиологических компетенций в школьной практике. Инструментарий включал в себя модульный опросник, структурированные интервью, для которых в каждой группе отбиралось по 3–5 слушателей, и фокус-группы, для них отбиралось 9–11 слушателей, с которыми проводилось обсуждение. Полученные данные об уровне сформированности аксиологической компетентности представителей экспериментальных групп были обобщены, рассчитаны средние показатели, которые представлены в диссертации в таблицах по каждому компоненту. В целях сопоставления уровней сформированности аксиологической компетентности в группах были применены методы статистической обработки данных (двухвыборочный t -критерий Стьюдента для сопоставления каждой пары групп: ЭШ СПК и ЭГ МПК, ЭГ СПК и КГ, ЭГ МПК и КГ). В целом по результатам расчета полученные значения t -критерия меньше критического значения при $p = 0,05$ во всех случаях, что означа-

ет отсутствие значимых различий по показателям компонентов аксиологической компетентности в ЭГ СПК, ЭГ МПК и КГ. Данные группы являлись однородными на этапе констатирующего эксперимента, что обеспечило корректность сопоставления их динамики при включении их в формирующий эксперимент.

Формирующий этап опытно-экспериментальной работы был нацелен на апробацию аксиологической модели повышения квалификации педагогов общеобразовательных организаций, содержания, технологий аксиологической подготовки педагогов, их организационно-методического сопровождения в процессе ДПО.

В целях повышения у педагогов уровня аксиологической компетентности был реализован комплекс образовательных модулей, базирующихся на содержании аксиологического ядра и интегрированных в дополнительные профессиональные программы для разных категорий педагогов. В качестве вариативных образовательных модулей были реализованы модули: «Семейные ценности», «Ценности бережливой школы», «Ценности информационной культуры», «Историческое просвещение», «Духовно-нравственное просвещение», «Реализация традиционных российских ценностей средствами краеведческой деятельности»; «История родного края», «Потенциал учебных предметов в приобщении школьников к ценностям российской культуры (по предметам)», «Музейная педагогика» и др. Наибольшую часть слушателей проведенных курсов повышения квалификации составили учителя гуманитарных (истории, русского языка и литературы) и естественно-научных дисциплин (химии, биологии, физики), на втором месте по количеству участников — учителя начальной школы, преподаватели мате-

матики, информатики, на третьем — смешанный состав групп, сформированных под тематику ДПО — разные категории педагогов, включая учителей-предметников, классных руководителей, руководителей образовательных школ и др.

Результаты контрольного этапа: выявлена положительная динамика уровня аксиологической компетентности в экспериментальных группах по сравнению с контрольными; подтверждена эффективность аксиологической модели повышения квалификации; определены условия и механизмы внедрения модели в региональном образовательном пространстве; разработаны рекомендации по масштабированию модели на другие регионы; подготовлены методические материалы для внедрения модели в систему регионального ДПО. Результаты подтвердили преимущества модульного формата: ЭГ МПК продемонстрировали более интенсивный рост по всем критериям, включая увеличение доли педагогов с высоким уровнем компетентности (на 15–20% по ряду компонентов). Различия между экспериментальными группами и контрольной группой статистически значимы по всем показателям. Наибольшая эффективность наблюдается при сравнении ЭГ МПК с КГ. Модульная форма обучения (ЭГ МПК) демонстрирует более выраженные позитивные изменения по сравнению со стандартной (ЭГ СПК). Во всех экспериментальных группах наблюдается перераспределение количества слушателей по уровням сформированности аксиологической компетентности в сторону ее повышения: значительное снижение показателей низкого (1) и базового (2) уровней и существенный рост показателей среднего (3) и продвинутого (4) уровней, рост показателей высокого (5) уровня. В КГ выявлены минимальные изменения, ЭГ СПК

показывает устойчивую положительную динамику; более интенсивный рост по всем показателям демонстрирует ЭГ МПК.

В результате апробации модели установлено, что эффективность формирования аксиологической компетентности в системе ДПО достигается при соблюдении ряда условий:

- опора на социокультурный и этнокультурный контекст региона — учет местных традиций, ценностей и образовательных запросов;

- выстраивание партнерских связей между организациями ДПО и учреждениями культуры — для обогащения образовательного содержания и расширения практик освоения культурных смыслов;

- включение в обучение практико-ориентированных форматов — стажировок, проектных и краеведческих активностей, позволяющих педагогам осваивать ценностные смыслы через реальную деятельность;

- обеспечение связи обучения с профессиональной практикой — систематическая рефлексия и анализ собственного педагогического опыта, обмен опытом с коллегами, взаимопосещение занятий;

- сочетание разнообразных форм ДПО (модульных, очно-заочных, дистанционных, сетевых) и полноценное информационно-методическое сопровождение программ.

Разработаны методические рекомендации по внедрению аксиологической модели дополнительного профессионального образования педагогов общеобразовательных школ, масштабированию регионального опыта на другие регионы, к которым отнесены механизмы нормативно-правового, информационно-методического обеспечения, адаптации и интеграции модели в социокультурное пространство региона; организацион-

но-методического сопровождения ее реализации, мониторинга, управления и внутриведомственного взаимодействия.

Заключение. Проведенное исследование позволило комплексно осмыслить и решить поставленную научную проблему укрепления ценностных основ дополнительного профессионального образования педагогов. В ходе работы были достигнуты все поставленные цели и задачи.

В результате теоретического анализа и опытно-экспериментальной работы установлено, что разработанная аксиологическая модель дополнительного профессионального образования демонстрирует высокую эффективность в условиях Дальневосточного федерального округа. Экспериментальным путем доказано,

что модель обеспечивает: формирование устойчивой системы ценностных ориентиров у педагогов, повышение качества профессиональной деятельности, эффективное освоение традиционных российских ценностей, успешную адаптацию образовательного процесса к региональным особенностям.

Модель обеспечивает целостную и адресную аксиологизацию профессионального развития педагогов, условия для формирования аксиологической компетентности. Эмпирическая верификация модели подтверждает ее методологическую состоятельность и применимость в практике дополнительного профессионального педагогического образования.

Список источников

1. Березина О. Л. Региональные особенности развития системы дополнительного профессионального образования педагогических кадров: автореф. дис. ... докт. пед. наук. М., 2019. 48 с.
2. Булбулов Д. Инфраструктурные и организационные проблемы развития системы повышения квалификации педагогических кадров в регионах России // Педагогическое образование и наука. 2020. № 4. С. 45–52.
3. Возгова З. В. Теоретико-методологические основы развития региональной системы дополнительного профессионального образования: автореф. дис. ... докт. пед. наук. М., 2018. 46 с.
4. Ильинская Я. А. Организационно-педагогические условия развития региональной системы повышения квалификации педагогических кадров: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2019. 24 с.
5. Невдах С. И. Модернизация системы дополнительного профессионального образования педагогических кадров в условиях регионализации образования: автореф. дис. ... докт. пед. наук. СПб., 2018. 48 с.
6. Орлихина Н. Е. Теоретические основы формирования региональной системы повышения квалификации педагогических кадров: автореф. дис. ... докт. пед. наук. СПб., 2017. 46 с.
7. Темербекова А. А. Развитие региональной системы дополнительного профессионального образования педагогических кадров: автореф. дис. ... докт. пед. наук. М., 2019. 48 с.
8. Чоросова О. М. Теоретические основы формирования региональной системы повышения квалификации педагогических кадров: автореф. дис. ... докт. пед. наук. М., 2018. 46 с.

References

1. Berezina O. L. Regional'nye osobennosti razvitija sistemy dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovanija pedagogicheskikh kadrov: avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk. M., 2019. 48 s. [In Rus].
2. Bulbulov D. Infrastrukturnye i organizacionnye problemy razvitija sistemy povyshenija kvalifikacii pedagogicheskikh kadrov v regionah Rossii // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2020. № 4. S. 45–52. [In Rus].
3. Vozgova Z. V. Teoretiko-metodologicheskie osnovy razvitija regional'noj sistemy dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovanija: avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk. M., 2018. 46 s. [In Rus].
4. Il'inskaja Ja. A. Organizacionno-pedagogicheskie uslovija razvitija regional'noj sistemy povyshenija kvalifikacii pedagogicheskikh kadrov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 2019. 24 s. [In Rus].

5. *Nevdah S. I.* Modernizacija sistemy dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovanija pedagogicheskikh kadrov v uslovijah regionalizacii obrazovanija: avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk. SPb., 2018. 48 s. [In Rus].
6. *Orlihina N. E.* Teoreticheskie osnovy formirovanija regional'noj sistemy povyshenija kvalifikacii pedagogicheskikh kadrov: avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk. SPb., 2017. 46 s. [In Rus].
7. *Temerbekova A. A.* Razvitie regional'noj sistemy dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovanija pedagogicheskikh kadrov: avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk. M., 2019. 48 s. [In Rus].
8. *Chorosova O. M.* Teoreticheskie osnovy formirovanija regional'noj sistemy povyshenija kvalifikacii pedagogicheskikh kadrov: avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk. M., 2018. 46 s. [In Rus].

Информация об авторе

М. А. Костенко — кандидат социологических наук, доцент, директор ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения имени В. С. Леднева»

Information about the author

М. А. Kostenko — PhD (Sociological Sciences), Associate Professor, Director of the Federal State Budget Scientific Institution "Institute of Content and Teaching Methods"

Статья поступила в редакцию 10.06.2026; одобрена после рецензирования 17.06.2026; принята к публикации 23.06.2026.

The article was submitted 10.06.2026; approved after reviewing 17.06.2026; accepted for publication 23.06.2026.



Т. Б. Лемешко

Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 4 (117). С. 32–42.
Domestic and foreign pedagogy. 2026. Vol. 1, no. 4 (117). P. 32–42.

Научная статья

УДК 373.1

doi: 10.24412/2224-0772-2026-117-32-42

НЕЙРОСЕТИ КАК ИНСТРУМЕНТ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В РЕШЕНИИ ЗАДАЧ СПЕЦИАЛИСТА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Татьяна Борисовна Лемешко

Московский международный университет, Москва, Россия,
tatilemeshko@mail.ru, SPIN-код: 5063-4953, ORCID: 0000-0003-
2381-4042

Аннотация. *Введение.* В статье рассматриваются вопросы применения искусственного интеллекта (ИИ) и нейросетей в решении задач специалиста и студентов, обучающихся на бакалавриате университета. Выполнена интерпретация статей научного и практико-ориентированного характера. *Цель статьи:* рассмотреть необходимость и практическую значимость применения ИИ, нейросервисов студентами различных профилей на базе Московского международного университета. *Методология и методы исследования.* Исследование методологически ориентировано на системный (комплексный), компетентностный, междисциплинарный, информационно-когнитивный, личностный и деятельностный подходы. *Методы исследования:* интерпретация взглядов ученых в научных статьях, синтез, анкетирование, опрос, анализ полученных результатов, обобщение полученных данных. *Результаты исследования.* Исследование направлено на обоснование применения AI и нейросетей в программе обучения студентов на основе интерпретации содержания учебных планов по профилю, проведенного опроса и анкетирования. Выделены дисциплины блока «ИИ и современные технологии», способствующие формированию цифровой и профессиональной компетентности. Представлены ответы студентов на вопросы, связанные с решением профессиональных задач с помощью нейросетей. Определены и визуализированы статистические данные в области

применения ИИ в обучении. Сделаны выводы о практической пользе использования нейросервисов в профессиональном обучении. Прописаны рекомендации по проверке результатов нейросетей в профессиональных задачах и обучении, в умении грамотно использовать нейросети в качестве помощников. *Заключение.* В заключение стоит отметить, что в процессе профессионального обучения студентов на базе Московского международного университета прослеживается обязательное освоение технологий искусственного интеллекта, нейросетей. Технологии искусственного интеллекта становятся информационной поддержкой студентов, ее применение будет способствовать развитию ИТ-грамотности, более успешному выполнению персонально профессиональных и творческих задач в цифровой среде.

Ключевые слова: искусственный интеллект, ИИ, нейросети, нейросервисы, профессиональное обучение, цифровая трансформация, студенты.

Для цитирования: Лемешко Т. Б. Нейросети как инструмент искусственного интеллекта в решении задач специалиста и профессионального обучения студентов университета // Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 4 (117). С. 32–42. doi: 10.24412/2224-0772-2026-117-32-42

Original article

NEURAL NETWORKS AS AN ARTIFICIAL INTELLIGENCE TOOL FOR SOLVING SPECIALIST PROBLEMS AND PROFESSIONAL TRAINING OF UNIVERSITY STUDENTS

Tatiana B. Lemeshko

Moscow International University, Moscow, Russia, tatilemeshko@mail.ru

Abstract. Introduction. The article discusses the application of artificial intelligence (AI) and neural networks in solving problems for specialists and undergraduate students at the university. The article interprets scientific and practice-oriented articles. *The purpose* of the article is to analyze the necessity (practical significance) of using AI and neural services by students of various professional profiles at the Moscow International University. *Methodology and research methods.* The study is methodologically focused on a systemic (complex), competence-based, interdisciplinary, information-cognitive, personal and activity-based approaches. Research methods: interpretation of the views of scientists in scientific articles, synthesis, questionnaire, survey, analysis of the results obtained, generalization of the data obtained. Research results. The study aims to substantiate the mandatory use of AI and neural networks in the student training program based on the interpretation of the content of the curriculum and the results of a survey and questionnaire. The study highlights the disciplines in the "AI and Modern Technologies" block that contribute to the development of digital and professional competence. The study presents the students' responses to questions related to solving professional tasks using neural networks. The study also identifies and visualizes statistical data on the application of AI in education. Conclusions have been drawn about the practical benefits of using neural services in professional training. Recommendations have been provided for checking the results of neural networks in professional tasks and training, as well as for using neural networks as assistants in a competent manner. *Conclusion.* In conclusion, it should be noted that the process of professional training for students at the Moscow International University includes the mandatory development of artificial intelligence and neural networks. Artificial intelligence technologies are becoming an information and intellectual support for students, and their use will contribute to the development of information and IT literacy, as well as the performance of personal professional and creative tasks in the digital environment.

Keywords: artificial intelligence, AI, neural networks, neural services, professional training, digital transformation, students.

For citation: Lemesenko T. B. Neural Networks as an Artificial Intelligence Tool for Solving Specialist Problems and Professional Training of University Students. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2026;4(1):32–42. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2026-117-32-42

Введение. В настоящее время искусственный интеллект (ИИ), генеративные модели — это инструменты, которые открывают широкие возможности для решения не только рутинных, аналитических, но и творческих задач. Современный специалист должен уметь решать отдельные вопросы своих профессиональных задач с помощью искусственного интеллекта, нейросетей, это становится частью его профессиональных наработок. На данный период с целью активизации и развития ИИ-компетенций в университетах технологии AI интегрируются в программы обучения всех профессиональных профилей, учебные тематические планы, рабочие программы дисциплин, календарно-тематические планы, где прописаны темы по ИИ и часы на освоение [6].

Следует отметить, что в Указе Президента РФ «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» [14] до 2030 года прописано о необходимости и важности повышения качества образовательных результатов при помощи технологий ИИ.

В высших учебных заведениях искусственный интеллект — нейросервисы — широко используется студентами для выполнения учебных заданий, проектов, создания курсовых и выпускных квалификационных работ. Для большинства обучающихся бакалавров применение, в частности, нейронных генеративных технологий — это уже часть их учебно-познавательной и проектной работы.

В научной статье А. В. Платова и Ю. И. Гаврилиной рассматривается не-

сколько видов (вариантов, моделей) применения искусственного интеллекта в обучении в рамках предметного знания [10]. В первой модели обучающийся рассматривается как потребитель когнитивных услуг ИИ в области предметных знаний. Во второй модели акцент сделан на диалог (взаимодействие) обучающегося с искусственным интеллектом для организации персонализированного учебного процесса. В третьей модели учащийся должен сам расширять возможности своего обучения при поддержке ИИ. Практически значимой моделью для студентов является первая, которая ориентирована на генерацию контента.

Анализ публикаций по вопросам искусственного интеллекта в образовательном процессе позволяет сделать заключение о том, что в условиях цифровой трансформации образования педагогические аспекты применения технологий ИИ актуальны как никогда. Об этом свидетельствуют работы Ф. М. Заудиновой, Р. Ш. Эльмурзаевой, И. В. Роберт, Д. А. Тарасова, Л. С. Илюшина, В. В. Волковой, Е. О. Воробчиковой и М. Е. Вайндорф-Сысоевой [2–5; 11–13], занимающихся вопросами цифровой трансформации образования, использованием цифровых инструментов в процессе обучения. Ф. М. Заудинова, Р. Ш. Эльмурзаева отмечают, что технологии искусственного интеллекта выступают мощным катализатором трансформации образовательного процесса, предоставляя возможности для создания персонализированного и адаптивного образовательного контента. Внедрение дан-

ных технологий в образовательный процесс представляет собой перспективное направление, обладающее значительным потенциалом для трансформации современной системы образования [4]. И. В. Роберт в своей работе отмечает нейросеть YandexGPT как адаптивную платформу для обучения. Данный сервис способен подготовить учащихся к сдаче экзаменов, сохраняя при этом индивидуальный темп обучения [11]. Д. А. Тарасов рекомендует комплексный подход в повышении готовности студентов и преподавателей к применению технологий ИИ в учебном процессе вуза [13]. Л. С. Илюшин рассматривает технологии искусственного интеллекта как ресурс трансформации образовательной практики [5]. В. В. Волкова отмечает изменение философии обучения в цифровой трансформации образования. Автор делает акцент на адаптивное обучение, которое возможно при ИИ [2]. Е. О. Воробчикова и М. Е. Вайндорф-Сысоева делают вывод, что правильное применение ИИ (генеративного) будет существенно улучшать мотивацию к познанию, способствовать персонализации [3].

Следует выделить, что в период активной цифровой трансформации открытыми для исследования, рассмотрения и обсуждения остаются вопросы, связанные с психолого-педагогическими вызовами и проблемами интеграции искусственного интеллекта в учебном процессе.

В настоящее время методологические подходы применения ИИ и нейросетей в обучении охватывают как технические, так и педагогические, этические и методические аспекты. Они направлены на повышение эффективности обучения, персонализацию образовательного процесса и развитие цифровых компетенций.

И. В. Роберт [12] в своем исследовании по реализации возможностей ИИ в обра-

зовании пишет, что очень значимо изучение профессиональных возможностей искусственного интеллекта для молодого поколения (студентов).

Цель статьи: провести анализ необходимости применения ИИ, нейросервисов в процессе профессионального обучения студентов на базе Московского международного университета.

Методология и методы исследования. Методологическую основу исследования составляют системный, личностно-деятельностный и компетентностный подходы. Методология научных исследований в сфере цифровой трансформации гуманитарного образования (для лингвистов и психологов) базируется на междисциплинарном подходе, сочетании традиционных гуманитарных методов с цифровыми технологиями. В работе рассматривается информационно-когнитивный подход, связанный с формированием новых знаний на основе сбора, обработки и интерпретации информации при помощи ИИ, нейросервисов.

Следует отметить, что концепция интеграции ИИ в учебный процесс ориентирована на персонализированный подход, адаптацию в зависимости от уровня знаний и способностей обучающихся, на удобство и практичность применения.

Для достижения цели в работе применялись теоретические и эмпирические методы. Теоретический метод связан с аналитикой публикаций, содержащих информацию о цифровой трансформации, искусственном интеллекте и нейросетях в обучении, интерпретации содержания учебных планов. Диагностический метод связан с организацией анкетирования, опроса и синтеза полученной информации.

Для сбора и визуализации данных, статистики ответов использовался сервис

Google Forms, интерактивное программное обеспечение для презентаций, которое усиливает вовлеченность аудитории с помощью опросов в реальном времени, — AhaSlides.

Результаты исследования. В период технологического развития и преобразований на рынке труда востребована подготовка студентов к вызовам цифровой экономики, которая требует новых навыков, знаний и умений в области технологий ИИ.

Сегодня ИТ-грамотность и технологическая компетентность становятся важными профессиональными характеристиками современного специалиста. Знание основ искусственного интеллекта, нейросетей важно при решении производственных задач. Умение применять на практике AI формирует цифровую компетентность.

В работе А. В. Матченко и Т. Б. Лемешко [7] искусственный интеллект рассматривается как виртуальный помощник (инструмент), упрощающий обучение студентов и формирующий цифровые навыки студента в процессе учебной работы. По мнению авторов, ИИ является ключевым навыком, необходимым для успеха в цифровой экономике.

Цифровой мир предполагает применение цифровых технологий во всех сферах деятельности [8], что существенно изменяет жизнь современного человека и специалиста.

А. Ю. Петров, Н. А. Шобонов, О. Н. Филатова исследуют интеграцию ИИ в систему профессионального образования. Авторы отмечают, что внедрение ИИ позволяет решить ряд важных задач, таких как индивидуализация обучения и доступность образования [9].

Интеграция ИИ и нейросетей в профессиональном обучении не только помогает осваивать традиционные дисциплины, но и стимулирует к освоению других акту-

альных цифровых решений, применение которых является гарантией успешной профессиональной деятельности: например, изучение технологии больших данных, дополненной и виртуальной реальности.

По выводам Н. А. Шобонова, М. Н. Булаевой, С. А. Зиновьевой [15] AI оптимизирует подходы (методы) в процессе профессиональной подготовки в зависимости от личных требований и индивидуальности (особенности) каждого учащегося.

Аналитика ученых позволяет сделать вывод о том, что актуальные на сегодня технологии ИИ и его разновидность — нейросети, в частности генеративные, — усиливают профессиональное обучение и адаптируют учащихся к цифровому окружению.

В данной работе исследование направлено на обоснование обязательного использования ИИ и нейросетей в профессиональной подготовке студентов на основе интерпретации содержания учебных планов по профилю, проведенного опроса и анкетирования, анализа ответов на вопросы. В исследовании приняли участие студенты (125 человек) Московского международного университета, обучающиеся по программе «Медиакоммуникации» (продюсирование цифрового контента); «Реклама и PR» (рекламные и маркетинговые коммуникации, PR); «Психология» (психологическое консультирование); «Лингвистика».

Анализ учебных планов всех перечисленных направлений подготовки показал, что технологии искусственного интеллекта изучаются в рамках общих дисциплин и отдельного блока «ИИ и современные технологии». Например, в направлении «Реклама и PR» (рекламные и маркетинговые коммуникации, PR) отдельно выделен блок «Искусственный интеллект и совре-

менные технологии». В этот блок добавлены предметы: «Введение в искусственный интеллект» (1-й курс); «Этика использования искусственного интеллекта и цифровых технологий» (2-й курс); «Управление креативом в современной цифровой среде» 2-й курс; «История и теория технологического развития» (2-й курс), «Искусственный интеллект и нейросети в рекламе и PR» (3-й курс). В «Медиакоммуникации» также выделен блок «ИИ и современные технологии» (1–3-й курс). В направлении «Лингвистика» студенты рассматривают ИИ в дисциплине «Информационные технологии в лингвистике» (1-й курс), «Информационные технологии в переводе» (2-й курс). В «Психологии» на 1-м курсе студенты бакалавриата изучают дисциплину «Информационные технологии в психологии» и рассматривают нейросервисы в работе психолога.

Таким образом, в процессе профессионального обучения студентов на базе Мо-

сковского международного университета прослеживается обязательное освоение технологий ИИ.

В рамках исследования применения ИИ в профессиональном обучении был проведен опрос студентов университета в режиме реального времени при помощи универсальной платформы для интерактивных и увлекательных презентаций AhaSlides. На рисунке 1 представлены ответы студентов направления подготовки «Психология» на вопрос «Какие задачи решают нейросети в практике психолога?». Можно сделать вывод, что освоение нейросетей в процессе обучения в университете помогут будущим психологам решать различные профессиональные задачи: обрабатывать и анализировать данные, проводить трекинг и др.

Очевидно, что нейросети (искусственный интеллект, ИИ) необходимы в психологии для решения различных профессиональных задач, аналитики и автоматиза-

Какие задачи решают нейросети в практике



Рисунок 1. Нейросети в решении задач психолога

ции, но однозначно не должны заменять психолога.

На рисунке 2, 3 показаны результаты опроса студентов, обучающихся по программе «Лингвистика».

Результаты опроса показывают, что нейросети решают достаточно много профессиональных задач, связанных с обработкой, анализом и генерацией естественного языка (NLP), машинным переводом. Нейросети применяются для анализа, понимания и генерации текста, классификации языковых элементов, определения тональности, извлечения информации. Ней-

росети значительно улучшили качество и скорость машинного перевода благодаря архитектурам трансформеров и другим методам глубокого обучения.

В результате анкетирования студентов на тему «Искусственный интеллект в обучении» были получены следующие статистические данные, представленные на рисунке 4, 5, 6. На диаграммах видно, что студенты пользуются нейросервисами в процессе обучения в основном для генерации текста, видеоматериалов и изображений. Многие студенты (64%) отмечают правильность и точность решений

Какие задачи в области лингвистики, по вашему мнению, искусственный интеллект решает наиболее эффективно?



Рисунок 2. ИИ в решении задач в области лингвистики

Какие задачи решают нейросети в практике лингвиста?



Рисунок 3. Нейросети в решении задач лингвиста

при использовании нейросетей, но при этом бывают ошибки, результаты нейросетей рекомендуется проверять. По опыту студентов нейросервисы чаще всего правильно советуют, предлагают полезную информацию, однако имеются ответы студентов, которые выбрали вариант «Редко предлагают точные результаты и рекомендации», «Примерно наполовину соответствуют моим ожиданиям». Фраза «наполовину соответствуют моим ожиданиям» означает, что результат частично оправдал ожидания, но не полностью.

Стоит отметить, что студенты признают практическую пользу использования нейросервисов в профессиональном обучении. При этом важно развивать у сту-

дентов критическое мышление и умение грамотно использовать нейросети в качестве помощников, а не полностью делегировать им творческую и аналитическую деятельность. На вопрос «Какие нейросервисы наиболее эффективно удовлетворяют ваши потребности в решении различных задач в процессе обучения?» многие студенты ответили: «DeepSeek, ChatGPT, Giga.Chat и Gemini».

Заключение. В процессе профессионального обучения студентов на базе Московского международного университета прослеживается обязательное освоение технологий искусственного интеллекта, нейросетей. Искусственный интеллект становится помощником, который анали-

Какими нейросервисами вы уже пользовались в процессе обучения?

125 ответов



Рисунок 4. Нейросервисы в процессе обучения

Как вы оцениваете точность и качество решений, которые предлагают нейросети при выполнении учебных задач?

125 ответов

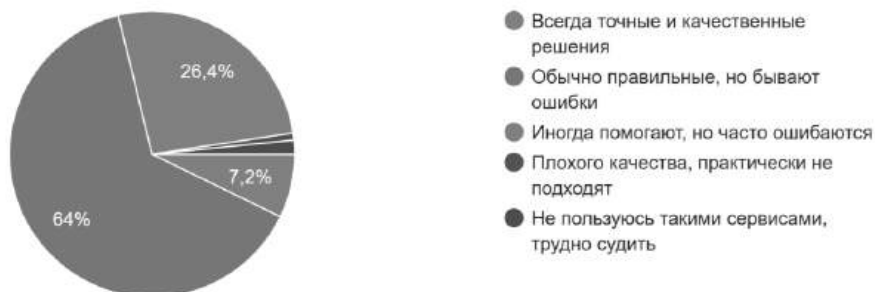


Рисунок 5. Нейросервисы при выполнении учебных задач: оценка точности и качества решений

По вашему опыту, насколько точно ИИ (нейросервисы) способны предлагать полезную информацию, точные советы и рекомендации?

125 ответов



Рисунок 6. Анализ применения нейросервисов на точность полезной информации, советов и рекомендаций

зирует данные, автоматизирует рутинные задачи и предоставляет данные для более точной работы. Студенты признают практическую пользу использования нейросервисов в обучении.

Технологии искусственного интеллекта становятся информационной поддерж-

кой студентов. Умелое обращение с искусственным интеллектом и другими сквозными технологиями обязательно повлечет за собой повышение качества образования в контексте цифровой экономики [1].

Список источников

1. Булаева М. Н., Филатова О. Н., Прохорова М. П. Педагогические технологии и цифровые инструменты // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2025. № 1 (71). С. 184–187.
2. Волкова В. В., Мжачева М. В., Сессорова С. А. Цифровая трансформация образования: влияние онлайн-платформ и искусственного интеллекта на учебный процесс // Международный научно-практический журнал «Филологический аспект». Сер.: Методика преподавания языка и литературы. 2026. № 02 (37). С. 14–20.
3. Воробчикова Е. О., Вайндорф-Сысоева М. Е. Генеративный искусственный интеллект как инструмент педагогического дизайна для создания персонализированного электронного образовательного контента // Научный поиск: личность, образование, культура. 2025. №. 4. С. 55–61. <https://doi.org/10.54348/SciS.2025.4.9>.
4. Заудинова Ф. М. Создание образовательного контента с использованием искусственного интеллекта / Ф. М. Заудинова, Р. Ш. Эльмурзаева // Экономика и управление: проблемы, решения. 2025. Т. 3, № 5 (158). С. 195–201. doi: 10.36871/ek.up.p.r.2025.05.03.024.
5. Илюшин Л. С., Торнашева Н. А. Технологии искусственного интеллекта как ресурс трансформации образовательной практики // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 3 (138). С. 62–71. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-3-138-62>.
6. Лемешко Т. Б. Анализ в области технологий ИИ и их актуальность при обучении студентов / Преподавание информационных технологий в Российской Федерации. Сб. науч. трудов Двадцать третьей открытой Всерос. конф. Омск, 2025. С. 207–210.
7. Матченко А. В., Лемешко Т. Б. Искусственный интеллект как инструмент формирования цифровых навыков студента в процессе учебной работы / Молодые исследователи: взгляд в будущее. Гипотезы и нестандартные решения в цифровую эпоху. XXI Богомоловские чтения к 30-летию ИМЭС. Сб. науч. трудов ежегод. Междунар. науч.-практ. конф. студентов и молодых ученых. М., 2025. С. 23–25.

8. Петров Ю. Н., Филатова О. Н. Профессиональное образование в современном цифровом пространстве // Нижегородское образование. 2019. № 1. С. 30–33.
9. Петров А. Ю., Шобонов Н. А., Филатова О. Н. Интеграция искусственного интеллекта в систему профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 87-4. С. 284–287.
10. Платов А. В., Гаврилина Ю. И. Искусственный интеллект в образовании: эволюция и барьеры // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2024. Т. 10, № 1. С. 26–43. <https://doi.org/10.18413/2313-8971-2024-10-1-0-3>.
11. Роберт И. В. Искусственный интеллект в образовании: направления реализации / Современное образование в поликультурном мире: тенденции и перспективы развития. Материалы Междунар. науч.-практ. конф., Махачкала, 3–8 октября 2023 года. Махачкала: АЛЕФ, 2024. С. 25–36.
12. Роберт И. В. Реализация возможностей искусственного интеллекта в образовании // Пространство педагогических исследований. 2024. Т. 1, № 1. С. 60–75.
13. Тарасов Д. А. Готовность студентов и преподавателей к использованию искусственного интеллекта в учебном процессе вуза / В сб.: Междунар. науч. конф. молодых ученых и специалистов, посвященная 160-летию Тимирязевской академии. М., 2025. С. 787–790.
14. Указ Президента РФ от 10 октября 2019 года № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» (вместе с «Национальной стратегией развития искусственного интеллекта на период до 2030 года») (с изменениями и дополнениями от 15 февраля 2024 года). 2019 [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/72838946/> (дата Обращения 10.04.2026).
15. Шобонов Н. А., Булаева М. Н., Зиновьева С. А. Искусственный интеллект в образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79-4. С. 288–290.

References

1. Bulaeva M. N., Filatova O. N., Prohorova M. P. Pedagogicheskie tehnologii i cifrovyje instrumenty // Izvestija Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota: psihologo-pedagogicheskie nauki. 2025. № 1 (71). S. 184–187. [In Rus].
2. Volkova V. V., Mzhacheva M. V., Sessorova S. A. Cifrovaja transformacija obrazovanija: vlijanie onlajn-platform i iskusstvennogo intellekta na uchebnyj process // Mezhdunarodnyj nauchno-prakticheskij zhurnal «Filologicheskij aspekt». Ser.: Metodika prepodavanija jazyka i literatury. 2026. № 02 (37). S. 14–20. [In Rus].
3. Vorobchikova E. O., Vajndorf-Sysoeva M. E. Generativnyj iskusstvennyj intellekt kak instrument pedagogicheskogo dizajna dlja sozdanija personalizirovannogo jelektronnogo obrazovatel'nogo kontenta // Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura. 2025. №. 4. S. 55–61. <https://doi.org/10.54348/SciS.2025.4.9>. [In Rus].
4. Zaudinova F. M. Sozdanie obrazovatel'nogo kontenta s ispol'zovaniem iskusstvennogo intellekta / F. M. Zaudinova, R. Sh. Jel'murzaeva // Jekonomika i upravlenie: problemy, reshenija. 2025. T. 3, № 5 (158). S. 195–201. doi: 10.36871/ek.up.p.r.2025.05.03.024. [In Rus].
5. Iljushin L. S., Torpasheva N. A. Tehnologii iskusstvennogo intellekta kak resurs transformacii obrazovatel'noj praktiki // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2024. № 3 (138). S. 62–71. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-3-138-62>. [In Rus].
6. Lemesko T. B. Analiz v oblasti tehnologij II i ih aktual'nost' pri obuchenii studentov / Prepodavanie informacionnyh tehnologij v Rossijskoj Federacii. Sb. nauch. trudov Dvadcat' tret'ej otkrytoj Vseros. konf. Omsk, 2025. S. 207–210. [In Rus].
7. Matchenko A. V., Lemesko T. B. Iskusstvennyj intellekt kak instrument formirovanija cifrovych navykov studenta v processe uchebnoj raboty / Molodye issledovateli: vzgljad v budushhee. Gipotezy i nestandartnye reshenija v cifrovuju jepohu. XXI Bogomolovskie chtenija k 30-letiju IMJeS. Sb. nauch. trudov ezhegod. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. studentov i molodyh uchenyh. M., 2025. S. 23–25. [In Rus].
8. Petrov Ju. N., Filatova O. N. Professional'noe obrazovanie v sovremennom cifrovom prostranstve // Nizhegorodskoe obrazovanie. 2019. № 1. S. 30–33. [In Rus].
9. Petrov A. Ju., Shobonov N. A., Filatova O. N. Integracija iskusstvennogo intellekta v sistemu professional'nogo obrazovanija // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2025. № 87-4. S. 284–287. [In Rus].
10. Platov A. V., Gavrilina Ju. I. Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: jevoljucija i bar'ery // Nauchnyj rezul'tat. Pedagogika i psihologija obrazovanija. 2024. T. 10, № 1. S. 26–43. <https://doi.org/10.18413/2313-8971-2024-10-1-0-3>. [In Rus].
11. Robert I. V. Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: napravlenija realizacii / Sovremennoe obrazovanie v polikul'turnom mire: tendencii i perspektivy razvitija. Mater. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Mahachkala, 3–8 oktjabrja 2023 goda. Mahachkala: ALEF, 2024. S. 25–36. [In Rus].

12. Robert I. V. Realizacija vozmozhnostej iskusstvennogo intellekta v obrazovanii // Prostranstvo pedagogicheskikh issledovanij. 2024. T. 1, № 1. S. 60–75. [In Rus].
13. Tarasov D. A. Gotovnost' studentov i prepodavatelej k ispol'zovaniju iskusstvennogo intellekta v uchebnom processe vuza / V sb.: Mezhdunar. nauch. konf. molodyh uchenyh i specialistov, posvjashhennaja 160-letiju Timirjazevskoj akademii. M., 2025. S. 787–790. [In Rus].
14. Ukaz Prezidenta RF ot 10 oktjabrja 2019 goda № 490 «O razvitii iskusstvennogo intellekta v Rossijskoj Federacii» (vmeste s «Nacional'noj strategiej razvitija iskusstvennogo intellekta na period do 2030 goda») (s izmenenijami i dopolnenijami ot 15 fevralja 2024 goda). 2019 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/72838946/> (data Obrashhenija 10.04.2026). [In Rus].
15. Shobonov N. A., Bulaeva M. N., Zinov'eva S. A. Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2023. № 79-4. S. 288–290. [In Rus].

Информация об авторе

Т. Б. Лемешко — старший преподаватель кафедры естественно-научных дисциплин

Information about the author

T. B. Lemeshko — Senior Lecturer at the Department of Natural Sciences

Статья поступила в редакцию 16.04.2026; одобрена после рецензирования 17.06.2026; принята к публикации 23.06.2026.

The article was submitted 16.04.2026; approved after reviewing 17.06.2026; accepted for publication 23.06.2026.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 4 (117). С. 43–53.
Domestic and foreign pedagogy. 2026. Vol. 1, no. 4 (117). P. 43–53.

Научная статья

УДК 377

doi: 10.24412/2224–0772–2026–117–43–53

КОНЦЕПЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНЫМ ПРОЦЕССОМ В ОРГАНИЗАЦИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ РЕСУРСОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА



С. А. Наумченко

Сергей Александрович Наумченко

Московский педагогический государственный университет
(МПГУ), Москва, Россия, sa.naumchenko@mpgu.su, SPIN-код:
9471-4277

Аннотация. В статье рассматривается проблема необходимости разработки концепции управления учебным процессом в организациях среднего профессионального образования с использованием ресурсов искусственного интеллекта. Цель исследования — обосновать необходимость разработки концепции управления, основанной на ресурсах ИИ, и показать, как такие технологии способны изменить архитектуру управленческих решений, способы оценки результатов и распределение ролей между участниками образовательного процесса. Методология исследования включает теоретико-аналитический подход, сравнительный анализ отечественных и зарубежных публикаций, логическое моделирование и содержательный синтез научных положений. В работе анализируются современные подходы к использованию ИИ в образовании, выделяется базис концепции управления учебным процессом в организациях СПО с использованием ресурсов ИИ, который включает адаптивность, аналитичность и человекоцентричность. Результаты исследования показывают, что внедрение ИИ в управление учебным процессом СПО позволяет повысить гибкость и своевременность принятия решений, персонализировать образовательные траектории, снизить функциональную нагрузку на преподавателей и повысить адресность педагогической

поддержки. Однако для достижения реального эффекта требуется не только технологическое обновление, но и изменение управленческой логики, а также создание нормативных и этических рамок, обеспечивающих защиту данных и сохранение ведущей роли педагога. В заключение подчеркивается: ИИ требует четких нормативных рамок, подготовки кадров и сохранения ведущей роли педагога. В статье отмечается, что наиболее перспективной будет та концепция, в которой ИИ рассматривается не как автономный управляющий механизм, а как интеллектуальный ресурс образовательной организации, усиливающий качество анализа и повышающий точность управленческих решений.

Ключевые слова: профессиональные образовательные организации, учебный процесс, управление, среднее профессиональное образование, цифровизация, информационные технологии, искусственный интеллект.

Для цитирования: Наумченко С. А. Концепция управления учебным процессом в организациях среднего профессионального образования с использованием ресурсов искусственного интеллекта // Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 4 (117). С. 43–53. doi: 10.24412/2224-0772-2026-117-43-53

Original article

THE CONCEPT OF MANAGING THE EDUCATIONAL PROCESS IN ORGANIZATIONS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE RESOURCES

Sergey A. Naumchenko

Moscow Pedagogical State University (MPSU), Moscow, Russia, sa.naumchenko@mpgu.su, SPIN-code: 9471-4277

Abstract. This article examines the need to develop a concept for managing the educational process in secondary vocational education institutions using artificial intelligence. The aim of the study is to substantiate the need for a management concept based on AI resources and demonstrate how such technologies can change the architecture of management decisions, methods for evaluating results, and the distribution of roles among participants in the educational process. The research methodology includes a theoretical and analytical approach, a comparative analysis of domestic and international publications, logical modeling, and a substantive synthesis of scientific provisions. The paper analyzes modern approaches to the use of AI in education and identifies the basis for a concept for managing the educational process in secondary vocational education institutions using AI resources, which includes adaptability, analytical capabilities, and a human-centered approach. The results of the study demonstrate that the introduction of AI into educational process management in secondary vocational education institutions allows for increased flexibility and timeliness of decision-making, personalization of educational trajectories, a reduction in the workload of teachers, and improved targeted pedagogical support. However, achieving real results requires not only technological innovation but also a change in management logic, as well as the creation of regulatory and ethical frameworks that ensure data protection and preserve the leading role of the teacher. The conclusion emphasizes that AI requires a clear regulatory framework, personnel training, and the preservation of the leading role of the teacher. The article notes that the most promising approach is one in which AI is viewed not as an autonomous control mechanism, but as an intellectual resource of the educational organization, enhancing the quality of analysis and increasing the accuracy of management decisions.

Keywords: professional educational institutions, educational process, management, secondary vocational education, digitalization, information technology, artificial intelligence.

For citation: Naumchenko S. A. The Concept of Managing the Educational Process in Organizations of Secondary Vocational Education Using Artificial Intelligence Resources. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2026;4(1):43–53. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2026–117–43–53

Введение. Среднее профессиональное образование сегодня находится в положении системы, которая должна сохранять устойчивость и одновременно меняться. С одной стороны, от системы СПО по-прежнему ожидают подготовки специалистов прикладного профиля, умеющих работать руками, головой и в команде, с другой стороны, сама образовательная среда трансформируется с помощью цифровых технологий, при этом меняя и способы управления учебным процессом. В таких условиях искусственный интеллект (далее — ИИ) выступает не как инструмент, а как возможность перейти к иной логике управления — более гибкой, чувствительной к персональным данным и ориентированной на индивидуальные образовательные траектории. Данные позиции находят свое подтверждение в ряде документов федерального уровня [4; 5; 7].

Отметим, что сегодня ИИ все чаще становится неотъемлемой частью организации учебного процесса, контроля, анализа и сопровождения образовательных траекторий. Однако рост генеративного ИИ опережает адаптацию нормативных рамок, а это создает одновременно и возможности, и риски, особенно в части защиты данных, прозрачности инструментов и готовности образовательных организаций к их осмысленному применению.

Постановка проблемы и цель статьи. Проблема исследования обусловлена тем, что в профессиональном образовании вопрос стоит не только в цифровизации учебного процесса, но и его управляемо-

сти. В колледже или техникуме организация учебного процесса построена так, что должна быть согласована с производственной практикой, запросами работодателей, нормативными требованиями и индивидуальными возможностями обучающихся. В такой системе ИИ может стать не заменой педагогического управления, а его интеллектуальным усилителем, подобным навигационной системе в сложном городе: она не выбирает цель за водителя, но помогает избежать пробок, просчитать маршрут и вовремя заметить отклонения. Именно поэтому вопрос разработки концепции управления учебным процессом в организациях СПО с помощью ресурсов ИИ имеет прикладное значение.

Целью настоящей статьи является обоснование необходимости разработки концепции управления учебным процессом в организациях СПО с помощью ресурсов ИИ. В рамках исследования важно показать, как ресурсы ИИ способны менять архитектуру управленческих решений, способы оценки результатов обучения и распределяют роли между участниками учебного процесса.

Обзор научной литературы по проблеме. Роль научной литературы в части использования искусственного интеллекта в системе профессионального образования в последние годы заметно возросла. В исследованиях четко прослеживается несколько устойчивых направлений.

Во-первых, зарубежные авторы (Lucile Favero, Juan Antonio Pérez-Ortiz, Tanja Käser, Nuria Oliver, Kaśka Porayska-Pomsta,

Wayne Holmes, Selena Nemorin, Yanyan Zhang, Xin Wan, Suping Yi, Yefeng Lu, Wu Chuhaio, Zhang He, Carroll John, Walter Yoshija, Zhang Weifang и др.) [12; 15] в своих исследованиях акцентируют внимание на том, что ИИ следует рассматривать через призму образовательной политики, этики и человекоцентрированного подхода.

Lucile Favero, Juan Antonio Pérez-Ortiz, Tanja Käser, Nuria Oliver в своей работе отмечают, что ИИ меняет не только способы обучения, но и способы мышления, оказывая воздействие на формирование личности [10, с. 4].

Kaśka Porayska-Pomsta, Wayne Holmes, Selena Nemorin в своем исследовании констатируют факт, что применение ИИ в образовании уже не ограничивается вспомогательными функциями, а принимает участие в управлении и принятии решений [11].

Yanyan Zhang, Xin Wan, Suping Yi, Yefeng Lu говорят о том, что обучающиеся склонны оценивать технологии через призму их практической эффективности, а не позиции критического анализа [14].

Данные исследования подтверждают тот факт, что задача состоит не только в том, чтобы внедрить технологию, но и в том, чтобы сохранить качество учебного процесса, право на получение образования, инклюзивность, защиту персональных данных и профессиональную автономию преподавателя.

Во-вторых, в публикациях, посвященных ИИ в системе профессионального образования, ИИ рассматривается как инструмент управления, прогнозирования, персонализации и аналитической поддержки принятия решений.

Wu Chuhaio, Zhang He, Carroll John делают вывод, что ИИ требует не внедрения, а системы управления на уровне всей организации [13].

Наконец, в отечественных трудах заметен интерес к прикладному использованию ИИ в инженерном и профессиональном образовании, где особенно важны вопросы содержания подготовки, обновления компетенций и согласования учебных задач с реальной профессиональной практикой (А. А. Алферьева, М. Е. Вайндорф-Сысоева, Е. О. Воробчикова, Б. А. Левин, С. А. Наумченко, О. П. Осипова, А. А. Пискунов, В. Ю. Поляков, А. В. Савин, Ю. В. Сибирякова, О. А. Чопик и др.) [1; 8; 9].

В своем исследовании, посвященном искусственному интеллекту в инженерном образовании, Б. А. Левин, А. А. Пискунов, В. Ю. Поляков и А. В. Савин отмечают, что, несмотря на длительную историю развития самого направления, до сих пор сохраняется терминологическая неоднозначность и недостаточная ясность в понимании реальных задач ИИ в образовательной среде [3, с. 83]. Эта мысль особенно важна для среднего профессионального образования, поскольку здесь технологии нельзя внедрять механически: они должны быть переведены на язык конкретных учебных, методических и управленческих задач. Тем самым исследование фактически выводит разговор из области абстрактного интереса в плоскость практической педагогики и управленческого проектирования.

Схожую линию развивают и более поздние отечественные исследования.

Е. О. Воробчикова, М. Е. Вайндорф-Сысоева отмечают, что «...обеспечение того, чтобы ИИ улучшал, а не ухудшал образовательный опыт, будет зависеть от продуманных и сбалансированных стратегий внедрения, руководствуясь четкой приверженностью гармоничного развития обучающихся...» [2, с. 56].

О. П. Осипова, С. А. Наумченко считают, что «...в современных условиях

развития системы образования особую актуальность приобретает вопрос эффективного управления учебным процессом в организациях среднего профессионального образования. Сегодня они сталкиваются с необходимостью адаптироваться к быстро меняющимся условиям рынка труда и технологическим инновациям...» [6, с. 123]. В статье показано, что ИИ в профессиональных образовательных организациях может использоваться для снижения функциональной нагрузки на преподавателя, автоматической проверки заданий, анализа данных и поддержки профессионального развития педагога. Для нашей темы это важно по следующей причине: управление учебным процессом в СПО не может опираться на единственный инструмент. Оно должно строиться как сочетание аналитики, адаптивного сопровождения, мониторинга и педагогического решения. То есть ИИ полезен не сам по себе, а в составе продуманной управленческой экосистемы.

Проанализировав научную литературу, отметим, что исследователи уже не спорят о целесообразности использования ресурсов ИИ в образовании. Основной дискурс развивается вокруг того, как встроить ИИ в образовательную систему так, чтобы он повышал качество управления, но не разрушал педагогическую составляющую обучения. Для среднего профессионального образования этот вопрос приобретает особую значимость, поскольку любая ошибка будет отражаться на готовности выпускника к профессиональной деятельности, а любая управленческая задержка ведет к снижению качества подготовки.

Методология и методы исследования. В статье использован теоретико-аналитический подход. Основой исследования стали анализ и обобщение научных публикаций по проблеме применения ис-

кусственного интеллекта в образовании, сравнительное рассмотрение отечественных и зарубежных подходов, а также логическое моделирование возможной концепции управления учебным процессом в организациях среднего профессионального образования с помощью ресурсов ИИ. Выбор методов соответствует характеру задачи, поскольку речь идет не о проверке частного эмпирического результата, а о разработке концепции, в которой технологии ИИ могут быть осмыслены как инструмент управления, а не только как средство автоматизации отдельных задач.

Дополнительно был применен метод содержательного синтеза, позволивший объединить разрозненные научные положения. Это важно, так как в научной литературе применение ИИ в сфере образования рассматривается под разным ракурсом: как средство персонализации, как инструмент анализа данных, как база для автоматической проверки, как ресурс поддержки преподавателя, как объект регулирования и как фактор изменения компетентностной модели специалиста. Объединение этих линий анализа дает возможность перейти от описания технологий к пониманию их управленческой роли.

Результаты исследования, обсуждение. В условиях стремительного развития цифровых технологий и их интеграции в сферу образования особую актуальность приобретает вопрос эффективного управления учебным процессом в СПО. Современные вызовы требуют не только внедрения новых инструментов, но и пересмотра самой философии управления, где на первый план выходят гибкость, обоснованность решений и внимание к личности обучающегося. Проведенный анализ позволяет утверждать, что концепция управления учебным процессом

в СПО с использованием ресурсов ИИ должна опираться на три взаимосвязанных элемента: адаптивность, аналитичность и человекоцентричность.

Адаптивность означает способность системы быстро подстраиваться под изменения контингента обучающихся, содержания дисциплин, требований работодателей и темпов освоения материала. Аналитичность связана с использованием ИИ для обработки образовательных данных, выявления проблемных зон, оценки динамики успеваемости и прогнозирования рисков. Человекоцентричность предполагает, что все технологические решения сохраняют приоритет педагогической цели, а не подменяют ее. Эта связка хорошо согласуется с подходом ЮНЕСКО, где ИИ в образовании рассматривается как инструмент, который должен поддерживать человеческое развитие, а не вытеснять его.

В отличие от традиционных корпоративных информационных систем, ориентированных преимущественно на автоматизацию административных и учетных процессов, предлагаемая концепция рассматривает искусственный интеллект как механизм непрерывного педагогического управления. Где принципиальной особенностью является замкнутый управленческий цикл, в котором результаты образовательной аналитики автоматически становятся основанием для корректировки индивидуальных образовательных траекторий, педагогической поддержки и административно-управленческих решений. Таким образом, концепция предполагает не последовательное функционирование отдельных цифровых модулей, а их интеграцию. Подобная архитектура позволяет перейти от реактивного управления учебным процессом к проактивному, когда потенциальные затруднения обуча-

ющихся выявляются до возникновения устойчивой академической неуспешности.

В ходе исследования установлено, что внедрение ИИ в управление учебным процессом прежде всего влияет на три зоны в профессиональной образовательной организации. Первая зона — планирование. Планирование деятельности с помощью ИИ может применяться для анализа контингента, распределения учебной нагрузки, выявления групп риска и прогнозирования результатов освоения программы. На данном этапе целесообразно использование методов предиктивной аналитики и машинного обучения. Предиктивные модели могут использовать архивные данные об успеваемости, посещаемости, результатах демонстрационных экзаменов и производственной практики.

Вторая зона — сопровождение обучения. На этом уровне алгоритмы помогают персонализировать задания, подбирать темп обучения, выявлять пробелы и предлагать дополнительные образовательные ресурсы. Наиболее перспективными являются рекомендательные системы, формирующие персонализированные образовательные траектории, а также технологии обработки естественного языка, позволяющие интеллектуальным ассистентам отвечать на вопросы обучающихся, анализировать текстовые работы и поддерживать преподавателя при подготовке учебных материалов. Дополнительно могут использоваться генеративные модели искусственного интеллекта для создания индивидуализированных учебных заданий различного уровня сложности и формирования адаптивных методических материалов.

Третья зона — контроль и оценка. В данном случае ИИ способен выполнять функции предварительного анализа работ, автоматической проверки от-

дельных видов заданий и мониторинга динамики учебных достижений. Здесь наиболее эффективны технологии компьютерного зрения при анализе выполнения отдельных практических заданий и демонстрационных экзаменов, а также генеративные модели для автоматизированного формирования диагностических материалов и предварительного анализа ответов обучающихся. При этом итоговая оценка должна утверждаться преподавателем после экспертной проверки результатов автоматизированного анализа. Подобные направления использования ИИ подтверждаются и отечественными работами, в которых подчеркиваются возможности автоматической проверки, анализа данных и снижения нагрузки на преподавателя.

Исходя из этого, каждый функциональный блок концепции предполагает использование различных классов технологий искусственного интеллекта, различающихся по назначению. Данное распределение функций позволяет избежать универсализации одной технологии и повысить устойчивость всей системы управления.

Концепция может быть представлена в виде непрерывного цикла: сбор образовательных данных — интеллектуальный анализ — формирование управленческих рекомендаций — педагогическая экспертиза — реализация управленческого решения — повторная оценка результатов. Введение обязательного этапа педагогической экспертизы отличает предлагаемую концепцию от классических data-driven систем управления, поскольку окончательное решение всегда остается за субъектами образовательного процесса, а рекомендации ИИ выступают инструментом поддержки принятия решений, а не их автоматической заменой.

Поскольку предметом настоящего исследования является разработка концепции, а не создание модели, в статье не ставилась задача ее экспериментальной апробации. Вместе с тем предложенная концепция задает основу для последующей практической реализации модели управления учебным процессом в профессиональных образовательных организациях с помощью ресурсов ИИ. Ее внедрение целесообразно осуществлять поэтапно: начиная с оценки цифровой инфраструктуры, нормативного обеспечения и готовности педагогических кадров, далее интегрируя ресурсы ИИ в процессы управления учебным процессом и завершая мониторингом результатов с последующей корректировкой управленческих решений.

Эффективность реализации концепции может оцениваться по организационным, педагогическим и управленческим показателям, включая сокращение времени подготовки управленческих решений и объема рутинной работы, повышение адресности сопровождения обучающихся, своевременное выявление групп риска, а также обоснованность принимаемых решений и эффективность корректировки индивидуальных образовательных траекторий. Указанные показатели не являются результатом настоящего исследования, но определяют направления последующей разработки и эмпирической проверки модели управления учебным процессом на основе предложенной концепции.

Еще один существенный фактор связан с тем, что ИИ постепенно меняет саму природу управления. Раньше значительная часть информации о состоянии учебного процесса поступала с задержкой: по итогам семестра, сессии, контрольного среза или отчета. Теперь же, при наличии цифровой среды, управленческая инфор-

мация может быть получена почти в режиме реального времени. Это означает, что руководитель, методист и преподаватель получают шанс не просто констатировать проблему, а вмешиваться в процесс тогда, когда она еще не стала необратимой.

Обсуждение. Традиционное управление учебным процессом ассоциируется с распределением поручений, составлением расписания, контролем исполнения поручений и отчетностью. Однако, если в учебном процессе задействованы ресурсы ИИ, управление трансформируется из командной системы в множество взаимосвязанных элементов, которым важна точность и своевременность. Управляющий субъект уже не только контролирует, но и интерпретирует данные, соотносит их с образовательными целями, определяет границы допустимой автоматизации и сохраняет педагогические подходы в учебном процессе.

Особую роль в данной концепции играет преподаватель. В ряде исследований отмечается, что ИИ может снижать функциональную нагрузку и высвобождать время для более содержательных видов деятельности (к примеру, воспитание, мотивация к профессиональному становлению обучающихся, координация взаимодействия с работодателями), однако это возможно только тогда, когда педагог не исключен из системы, а, напротив, занимает в ней более сложную и ответственную позицию.

Еще один важный момент связан с этическими и правовыми аспектами. В международных исследованиях отмечается, что использование ресурсов ИИ в образовании не может осуществляться без защиты персональных данных, прозрачности алгоритмов и сохранения контроля со стороны человека. Это особенно актуально для системы СПО, где профессио-

нальная образовательная организация не только формирует компетенции обучающихся, но и сопровождает их учебно-производственную деятельность. Следовательно, предлагаемая концепция должна включать не только технологический, но и нормативно-этический блок.

Доверие к использованию ИИ обеспечивается механизмами алгоритмической верификации, при которых каждая рекомендация проходит педагогическую экспертизу, а окончательное управленческое решение принимает преподаватель или руководитель образовательной программы. Одновременно система должна обеспечивать алгоритмическую прозрачность, предоставляя информацию об используемых показателях и достоверности сформированных рекомендаций, что позволяет выявлять возможные ошибки алгоритмов и предотвращать принятие необоснованных решений.

Результатом внедрения ИИ следует считать не только повышение успеваемости, но и снижение управленческой и документационной нагрузки, повышение адресности педагогической поддержки, качества обратной связи и эффективности индивидуальных образовательных траекторий. При этом использование ИИ должно рассматриваться как элемент управленческой культуры, основанный на принципе *human-in-the-loop*, при котором искусственный интеллект выполняет функции интеллектуальной поддержки, а ответственность за интерпретацию результатов и принятие управленческих решений сохраняется за человеком. Такой подход обеспечивает интеграцию данных, педагогики и управления, не заменяя преподавателя, а повышая точность и своевременность управления учебным процессом.

Заключение. Проведенное исследование показывает, что концепция управле-

ния учебным процессом в организациях среднего профессионального образования с использованием ресурсов искусственного интеллекта должна строиться на сочетании трех компонентов: адаптивности, аналитичности и человекоцентричности.

Научная новизна предложенной концепции заключается в представлении управления учебным процессом как непрерывного замкнутого цикла, объединяющего образовательную аналитику, интеллектуальную поддержку принятия решений, обязательную педагогическую экспертизу и последующую корректировку образовательных траекторий на основе полученных результатов. В отличие от существующих моделей цифрового управления, концепция предусматривает функциональное распределение различных классов технологий искусственного интеллекта между этапами планирования, сопровождения и оценки результатов об-

учения, а также включает механизмы алгоритмической прозрачности и обязательной верификации рекомендаций ИИ человеком.

Наиболее перспективной представляется концепция, в которой ИИ рассматривается не как автономный управляющий механизм, а как интеллектуальный ресурс образовательной организации, усиливающий качество анализа, повышающий точность управленческих решений и обеспечивающий своевременную педагогическую поддержку обучающихся. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой модели управления учебным процессом с помощью ресурсов ИИ в системе СПО, определением системы количественных и качественных показателей ее эффективности, а также проведением опытно-экспериментальной проверки в условиях реального образовательного процесса.

Список источников

1. Алферьева А. А. Искусственный интеллект в образовании: как адаптивное обучение и цифровые ассистенты меняют подход к обучению и воспитанию подростков // Вестник науки. 2025. Т. 1, № 1 (82). С. 111–119.
2. Воробчикова Е. О., Вайндорф-Сысоева М. Е. Генеративный искусственный интеллект как инструмент педагогического дизайна для создания персонализированного электронного образовательного контента // Научный поиск: личность, образование, культура. 2025. № 4. С. 55–61.
3. Левин Б. А., Пискунов А. А., Поляков В. Ю. и др. Искусственный интеллект в инженерном образовании // Высшее образование в России. 2022. Т. 31, № 7. С. 79–95.
4. Министерство просвещения. О стратегии развития системы среднего профессионального образования Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/presentations/Strategy_SPO_2030.pdf (дата обращения: 22.02.2026).
5. Минцифры России. Федеральный проект «Искусственный интеллект»: официальный сайт [Электронный ресурс]. URL: <https://digital.gov.ru/activity/czifrovizacziya-gosudarstva/vedomstvennyj-proektnyj-ofis-vpo/administrirovanie-soprovozhdenie-ispolneniya-naczionalnoj-programmy-czifrovaya-ekonomika-rossijskoj-federaczii/federalnyj-proekt-iskusstvennyj-intellekt> (дата обращения: 22.02.2026).
6. Наумченко С. А., Осипова О. П. Особенности управления учебным процессом в организациях среднего профессионального образования с использованием ресурсов искусственного интеллекта // Педагогика и психология образования. 2025. № 4. С. 121–131.
7. Официальные сетевые ресурсы Президента России. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542?ysclid=mlxsc4fk9p588517966> (дата обращения: 22.02.2026).
8. Сибирякова Ю. В. Использование технологий искусственного интеллекта в сфере образования: риски и перспективные направления / Ю. В. Сибирякова // Экспертные институты в XXI веке: принципы, технологии, культура: сборник научных трудов / науч. ред. Т. И. Грабельных. — Иркутск: Иркутский государственный университет, 2022. С. 211–214.

9. Чопик О. А. Искусственный интеллект как фактор трансформации субъектной позиции студентов в высшем образовании / О. А. Чопик // Высшее образование в России. 2025. Т. 34, № 8-9. С. 54–73.
10. Favero L. AI in Education Beyond Learning Outcomes: Cognition, Agency, Emotion, and Ethics / L. Favero, J. A. Pérez-Ortiz, T. Käser [et al.] // arXiv preprint. 2026 [Электронный ресурс]. URL: <https://arxiv.org/abs/2602.04598> (дата обращения: 21.04.2026).
11. Porayska-Pomsta K. The ethics of AI in Education / K. Porayska-Pomsta, W. Holmes, S. Nemorin. 2024 [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2406.11842> (дата обращения: 21.04.2026).
12. Walter Y. Embracing the future of Artificial Intelligence in the classroom: the relevance of AI literacy, prompt engineering, and critical thinking in modern education // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2024. Vol. 21. Art. 15. P. 1–29.
13. Wu, Chuhaio & Zhang, He & Carroll, John. AI Governance in Higher Education: Case Studies of Guidance at Big Ten Universities. Future Internet. 2024. 16. 354. 10.3390/fi16100354.
14. Zhang Y., Wan X., Yi S., et al. The generative AI ethics landscape as seen by Chinese middle school students. Front. Psychol. 2026. 17:1777855.
15. Zhang W. Constructing a theoretical methodological system for vocal music education in colleges and universities in the context of deep learning algorithms. Appl. math. Nonlinear sci. 2023. Vol. 9. P. 1–16.

References

1. Alfer'eva A. A. Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: kak adaptivnoe obuchenie i cifrovye assistenty menjajut podhod k obucheniju i vospitaniju podrostkov // Vestnik nauki. 2025. Т. 1, № 1 (82). С. 111–119. [In Rus].
2. Vorobchikova E. O., Vajndorf-Sysoeva M. E. Generativnyj iskusstvennyj intellekt kak instrument pedagogicheskogo dizajna dlja sozdaniya personalizirovannogo jelektronnoho obrazovatel'nogo kontenta // Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura. 2025. № 4. С. 55–61. [In Rus].
3. Levin B. A., Piskunov A. A., Poljakov V. Ju. i dr. Iskusstvennyj intellekt v inzhenernom obrazovanii // Vyshee obrazovanie v Rossii. 2022. Т. 31, № 7. С. 79–95. [In Rus].
4. Ministerstvo prosveshhenija. O strategii razvitija sistemy srednego professional'nogo obrazovanija Rossijskoj Federacii [Jelektronnyj resurs]. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/presentations/Strategy_SPO_2030.pdf (data obrashhenija: 22.02.2026). [In Rus].
5. Mincifry Rossii. Federal'nyj proekt «Iskusstvennyj intellekt»: oficial'nyj sajt [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://digital.gov.ru/activity/czifrovizacziya-gosudarstva/vedomstvennyj-proektnyj-ofis-vpo/administrirovanie-soprovozhdenie-ispolneniya-naczionalnoj-programmy-czifrovaya-ekonomika-rossijskoj-federaczii/federalnyj-proekt-iskusstvennyj-intellekt> (data obrashhenija: 22.02.2026). [In Rus].
6. Naumchenko S. A., Osipova O. P. Osobennosti upravlenija uchebnym processom v organizacijah srednego professional'nogo obrazovanija s ispol'zovaniem resursov iskusstvennogo intellekta // Pedagogika i psihologija obrazovanija. 2025. № 4. С. 121–131. [In Rus].
7. Oficial'nye setevye resursy Prezidenta Rossii. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 07.05.2024 № 309 «O nacional'nyh celjah razvitija Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda i na perspektivu do 2036 goda». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542?ysclid=mlxsc4fk9p588517966> (data obrashhenija: 22.02.2026). [In Rus].
8. Sibirjakova Ju. V. Ispol'zovanie tehnologij iskusstvennogo intellekta v sfere obrazovanija: riski i perspektivnye napravlenija / Ju. V. Sibirjakova // Jekspertnye instituty v XXI veke: principy, tehnologii, kul'tura: sbornik nauchnyh trudov / nauch. red. T. I. Grabel'nyh. — Irkutsk: Irkutskij gosudarstvennyj universitet, 2022. С. 211–214. [In Rus].
9. Chopik O. A. Iskusstvennyj intellekt kak faktor transformacii sub#ektnoj pozicii studentov v vysshem obrazovanii / O. A. Chopik // Vyshee obrazovanie v Rossii. 2025. Т. 34, № 8-9. С. 54–73. [In Rus].
10. Favero L. AI in Education Beyond Learning Outcomes: Cognition, Agency, Emotion, and Ethics / L. Favero, J. A. Pérez-Ortiz, T. Käser [et al.] // arXiv preprint. 2026 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://arxiv.org/abs/2602.04598> (data obrashhenija: 21.04.2026).
11. Porayska-Pomsta K. The ethics of AI in Education / K. Porayska-Pomsta, W. Holmes, S. Nemorin. 2024 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2406.11842> (data obrashhenija: 21.04.2026).
12. Walter Y. Embracing the future of Artificial Intelligence in the classroom: the relevance of AI literacy, prompt engineering, and critical thinking in modern education // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2024. Vol. 21. Art. 15. P. 1–29.
13. Wu, Chuhaio & Zhang, He & Carroll, John. AI Governance in Higher Education: Case Studies of Guidance at Big Ten Universities. Future Internet. 2024. 16. 354. 10.3390/fi16100354.

14. *Zhang Y., Wan X., Yi S., et al.* The generative AI ethics landscape as seen by Chinese middle school students. *Front. Psychol.* 2026. 17:1777855.
15. *Zhang W.* Constructing a theoretical methodological system for vocal music education in colleges and universities in the context of deep learning algorithms. *Appl. math. Nonlinear sci.* 2023. Vol. 9. P. 1–16.

Информация об авторе

С. А. Наумченко — кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления образовательными системами им. Т. И. Шамовой

Information about the author

S. A. Naumchenko — PhD (Education), Associate Professor at the Department of Educational Systems Management named after T. I. Shamova

Статья поступила в редакцию 28.04.2026; одобрена после рецензирования 21.05.2026; принята к публикации 23.06.2026.

The article was submitted 28.04.2026; approved after reviewing 21.05.2026; accepted for publication 23.06.2026.



И. Н. Солдатова



А. В. Филимонова

Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 4 (117). С. 54–67.
Domestic and foreign pedagogy. 2026. Vol. 1, no. 4 (117). P. 54–67.

Научная статья

УДК 37.013

doi: 10.24412/2224-0772-2026-117-54-67

ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИКО-СМЫСЛОВОГО ОПЫТА У СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Инна Николаевна Солдатова¹, Анна Викторовна Филимонова²

¹ Волгоградский государственный аграрный университет, Волгоград, Россия

² Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Волгоград, Россия

¹ inna-soldatova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4655-3335>

² annafil14@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0001-6430-6434>

Аннотация. *Введение.* В настоящее время в системе художественного образования и эстетического воспитания молодежи разрабатываются новые цели и стратегии. Согласно целям Основ государственной культурной политики Российской Федерации акцент делается на развитии у современного человека духовной, нравственной составляющей, формировании у него эстетической культуры. В условиях нарастающей цифровизации, острейшего духовно-нравственного кризиса, девальвации эстетических ценностей необходимо обновление содержания и технологий эстетического воспитания. Один из духовно-эстетических ресурсов — эстетико-смысловой опыт, являющийся содержанием эстетического воспитания студенческой молодежи. В статье рассматриваются особенности формирования эстетико-смыслового опыта у студентов художественно-графических специальностей.

Материалы и методы. Представлен анализ результатов диагностического эксперимента у студентов кафедры живописи, графики и графического дизайна Волгоградского государственного социально-педагогического университета. Авторами применялись следующие эмпирические методы: наблюдение, анкетирование «Эстетические предпочтения современной молодежи»,

написание рефлексивных эссе, анализ творческих работ студентов; герменевтические методы: интерпретация, осмысление рефлексивных эссе.

Результаты исследования. Структура эстетико-смыслового опыта включает следующие составляющие: «знаниевый» компонент, предполагающий овладение студентами повседневно-поведенческим опытом, эстетическими и нравственными нормами поведения, общения; наличие у них нравственно-эстетической позиции (внутренняя эстетика). Реализация способов деятельности эстетико-смыслового опыта заключаются в сформированности у студентов эстетических и художественных умений — развитого смыслового восприятия, способности к ассоциативно-образному мышлению, эстетическим переживаниям, интерпретации эстетических ценностей, продуцированию индивидуальных эстетических смыслов. Эмоционально-ценностный компонент эстетико-смыслового опыта выражается в сформированном эмоциональном опыте студентов. Творческий компонент проявляется в совместной эстетико-смыслотворческой деятельности педагога и воспитанников. Компетентностный компонент заключается в овладении студентами целостной эстетико-смыслотворческой деятельностью, результатом которой является создание авторского продукта, художественного образа.

Средствами формирования эстетико-смыслового опыта у студентов художественно-графических специальностей являются ситуации-события, основанные на сюжетно-смысловом анализе текстов художественных произведений. В статье приводится пример сюжетно-смыслового анализа мемуарных записей Юры Рябинкина, жившего в блокадном Ленинграде.

Заключение. Перспективы дальнейших исследований в сфере эстетического воспитания студенческой молодежи состоят в моделировании эстетически развивающей ситуации, востребующей проявление и развитие эстетической личности.

Ключевые слова: эстетико-смысловой опыт, студенты художественно-графических специальностей, интерпретация эстетических ценностей, эстетико-смыслотворческая деятельность, сюжетно-смысловой анализ.

Для цитирования: Солдатова И. Н., Филимонова А. В. Формирование эстетико-смыслового опыта у студентов художественно-графических специальностей // Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 4 (117). С. 54–67. doi: 10.24412/2224-0772-2026-117-54-67

Original article

CULTIVATING AESTHETICAL AND CONCEPTUAL EXPERIENCE TO ART STUDENTS

Inna N. Soldatova¹, Anna V. Filimonova²

¹ Volgograd state agricultural university, Volgograd, Russia

² Volgograd state social and pedagogical university, Volgograd, Russia

¹ inna-soldatova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4655-3335>

² annafil14@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0001-6430-6434>

Abstract. Introduction. Nowadays innovative ideas and strategies are being elaborated in the system of the younger generation art and aesthetical education. According to the objectives of the Grounds for the Russian Federation state cultural policy, spiritual and moral dimension of a contemporary person as well as his or her aesthetical cultural development is to be focused on. In the framework of growing digitalization, the acute spiritual and moral crisis and aesthetical values depreciation it is necessary to find new content and technologies for aesthetical education. Aesthetical and conceptual experience is one of the spiritual and aesthetical resources to be

applied to the aesthetical education of students. The article deals with the characteristics of gaining aesthetical and conceptual experience by the students majoring in art and graphics.

Materials and Methods. The authors present the outcomes of the diagnostic experiment, whose participants were the students from Volgograd state social and pedagogical university majoring in fine arts, graphics and graphic design. To achieve the results, a number of empirical methods, such as observation, questionnaire on the topic of "Contemporary youth's aesthetical preferences", reflexive essays, students' creative works analysis have been applied in combination with interpretation, reflexive essays comprehension (hermeneutical methods).

Research Results. Aesthetical and conceptual experience is as content of students' aesthetical education. Aesthetical and conceptual experience includes several parts. First, it is a knowledge aspect, which means that students gain daily and behavioral experience, aesthetical and moral standards of behavior and communication; second, it is their own moral and aesthetical position, or inner aesthetics. Realization of aesthetical and conceptual experience implies that students have a number of developed aesthetical and art skills such as advanced concept perception, ability to associative and figurative thinking, aesthetical empathy, aesthetical values interpretation and producing aesthetical meanings of their own. Emotional and evaluative experience means that students possess developed emotional experience. Creative aspect of aesthetical and conceptual experience reveals in the process of educator and learners' aesthetical, conceptual and creative collaboration. Competence aspect results in the whole aesthetical, conceptual and creative activity, whose final outcome is making an author product, artist's conception.

Situations (events) based on the plot conceptual analysis of fiction texts are considered to be the means of developing art students' aesthetical and conceptual experience. A sample of a plot conceptual analysis from the memoir notes by Yura Ryabinkin, a resident of the blockade Leningrad is given in the article.

Conclusion. Further research in the sphere of aesthetical education is to be directed at creating an aesthetically stimulating situation, which would demand an aesthetical personality revelation and development.

Keywords: aesthetical and conceptual experience, art students, aesthetical values interpretation, aesthetical, conceptual and creative activity, plot conceptual analysis.

For citation: Soldatova I. N., Filimonova A. V. Cultivating Aesthetical and Conceptual Experience to art Students. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2026;4(1):54–67. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2026-117-54-67

Введение. В условиях сегодняшнего острейшего духовного кризиса свою значимость утрачивают такие понятия, как «смысл», «эстетика», «прекрасное», «мера», «норма». Гламурная, виртуально-эстетизированная современность характеризуется отсутствием у человека четких критериев в понимании им красоты и нормы, что приводит к формированию эстетики уродства, абсурда, безобразного. Е. В. Попова [4, с. 513] точно характеризует духовно-нравственную ситуацию в современном обществе: «Принципы современного постмодернизма просматри-

ваются в безграничной свободе, вплоть до “все позволено”, в разрыве с традиционными ценностями и эстетизации ложных ценностей, в карнавальности самовыражения, когда игра словами доминирует над смыслом...». Согласно результатам исследований С. В. Конанчук, А. В. Костиной, Л. А. Мосуновой, Т. М. Шатуновой и др., современная молодежь пренебрегает смыслами прекрасного, трагического, возвышенного. У современной студенческой молодежи выявляется отсутствие интереса к своему внутреннему миру и миру другого человека, эстетике окружающего

мира, несформированность эстетического смысла. Это объясняется в большей степени тем, что современная молодежь осуществляет свою жизнедеятельность преимущественно в виртуальной реальности. В интернет-пространстве действуют специфические нормы взаимодействия с другими людьми, резко отличающиеся от ценностей и смыслов реальной жизни.

Выделим следующие проблемы и риски, связанные с тотальным погружением молодежи в социальные сети: неразвитость самосознания; отсутствие творческой мотивации; неразвитое смысловое восприятие; преобладание клипово-комиксного мышления над ассоциативно-образным; инфантильная несформированность внешних и внутренних ценностно-нормативных регуляторов поведения; деиндивидуализация как процесс утраты личностью индивидуальности, идентичности [1], неэстетичность поведения. У современных студентов преобладает увлечение «красивостью», глянцевого действительностью, наблюдается отсутствие подлинных, глубоких эстетических переживаний, утрата интереса к жизни.

В условиях нарастающей цифровизации необходимо обновление содержания и технологий эстетического воспитания. Содержанием эстетического воспитания студенческой молодежи выступает эстетико-смысловой опыт. Эстетико-смысловой опыт — эмоционально-образное, смысловое проживание воспитанниками эстетических ценностей и событий. Сущностным элементом эстетико-смыслового является эстетический смысл — индивидуальное, пристрастное, эмоционально-образное отношение воспитанника к смысловым проявлениям окружающего мира: природе как иному способу бытия, культуре как системе воплощения ценностей и смыслов; искусству как художе-

ственно-творческой деятельности человека по созданию эстетических ценностей (В. Г. Ланкин), взаимодействию со значимым Другим. Деятельное проявление эстетического смысла выражается в создании студентами художественного образа, авторского творческого продукта.

Методы исследования. С целью выявления эстетических представлений, предпочтений студентов художественно-графических специальностей, уровня их эстетической осведомленности в сфере искусства было проведено анкетирование *«Эстетические предпочтения современной молодежи»*. В исследовании уровня сформированности эстетико-смыслового опыта студентов применялись также рефлексивные эссе, содержащие следующие вопросы: *«Что значит для вас понятие “эстетика”? Как эстетическое проявляется в вашей жизни или, наоборот, эстетическое в вашей жизни незначимо?»*, *«Каким образом эстетика будет проявляться в вашей будущей профессии? Какими эстетическими умениями, знаниями, компетенциями вы должны обладать как будущие профессионалы?»*

Педагогами в процессе учебных занятий также применялись методы интерпретации, наблюдения. В диагностическом эксперименте приняли участие 65 респондентов — студенты 1–5-х курсов кафедры живописи, графики и графического дизайна Института художественного образования (ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»). Результаты проведенного анкетирования студентов представлены на диаграммах.

Результаты исследования. Формирование эстетико-смыслового опыта у студентов художественно-графических специальностей обладает своей спецификой. Его структура представляет собой

единство следующих компонентов: «знаниевый» компонент (когнитивный опыт), деятельностный (опыт осуществления различных способов деятельности), эмоционально-ценностный, творческий, компетентностный компоненты. Рассмотрим каждый компонент эстетико-смыслового опыта подробно.

«Знааниевый» компонент эстетико-смыслового опыта проявляется в комплексе эстетических знаний, взглядов, убеждений воспитанников. Сюда относятся также эстетические предпочтения, интересы студенческой молодежи, их общий культурный уровень, фоновые знания, степень владения студентами эстетической культурой, эстетичность поведения (гармоничность).

Обратимся к анализу результатов анкетирования «Эстетические предпочтения современных студентов», зафиксированных на рисунке 1. Экспериментальные данные показывают, что к основным любимым занятиям студентов в свободное время относятся: тотальное погружение в интернет-среду как привычный образ жизни студентов, их повседневность (92%); посещение музеев, выставок (84%); отмечается также увлечение театром (77%). Судя по полученным результатам, студенты в свободное время охотно занимаются творчеством (70%), рукоделием, кулинарией (46%), посещают кинотеатры 43% от опрошенных. Пассивный отдых предпочитает 42%, увлекаются фотографией 38%, встречи с друзьями составляют 40%.

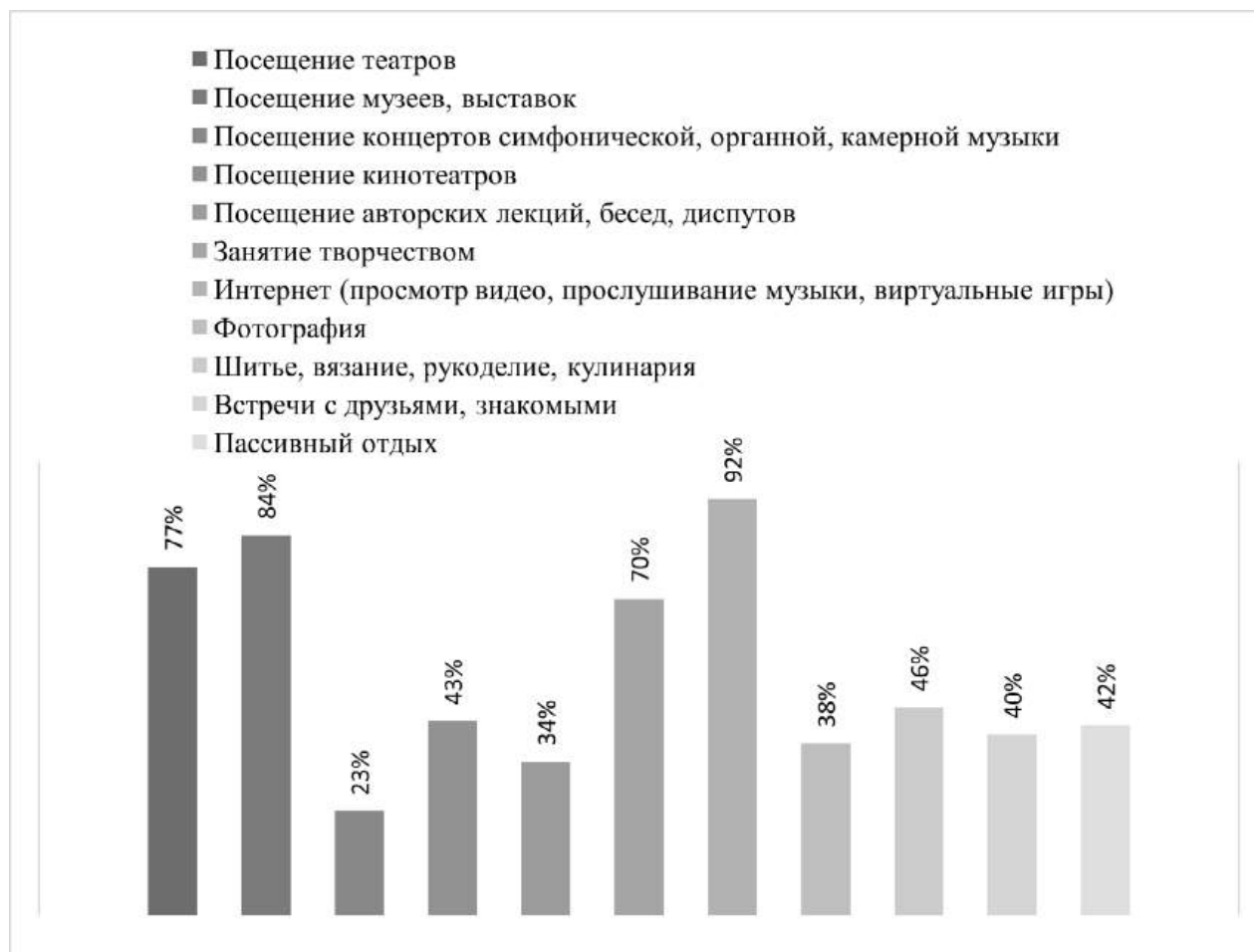


Рисунок 1. Результаты ответа на вопрос «Каковы ваши любимые занятия в свободное время?»

Анализ результатов ответа на вопрос «Какие виды искусства вы предпочитаете?» на рисунке 2 показывает, что большинство студентов художественных специальностей закономерно увлекаются живописью (95%), графикой (86%). Как видно на диаграмме, увлечение драматическим театром (74%), художественным кино (72%) занимает лидирующие позиции в эстетических предпочтениях молодежи. Также следует отметить, что 77% студентов предпочитают чтение художественной литературы: от классики до современного фэнтези.

Особенно отметим проблему «подросткового» круга читательских предпочтений студентов. Так, в ходе эксперимента было выявлено, что студенты 1–2-го курсов ху-

дожественно-графических специальностей преимущественно читают фантастическую, философскую литературу, любят литературу в жанре фэнтези и утопия. И только на старших курсах студенты начинают читать сложные психологические или эпические произведения. При этом у студентов всех курсов отмечается существенное снижение интереса (31%) к поэзии или его отсутствие.

В процессе опытно-экспериментальной работы у студентов художественно-графического профиля были выявлены уровни сформированности эстетико-смыслового опыта. Основанием для выделения уровней послужил анализ идей целостного подхода к системности, структурированности педагогических феноменов на ка-

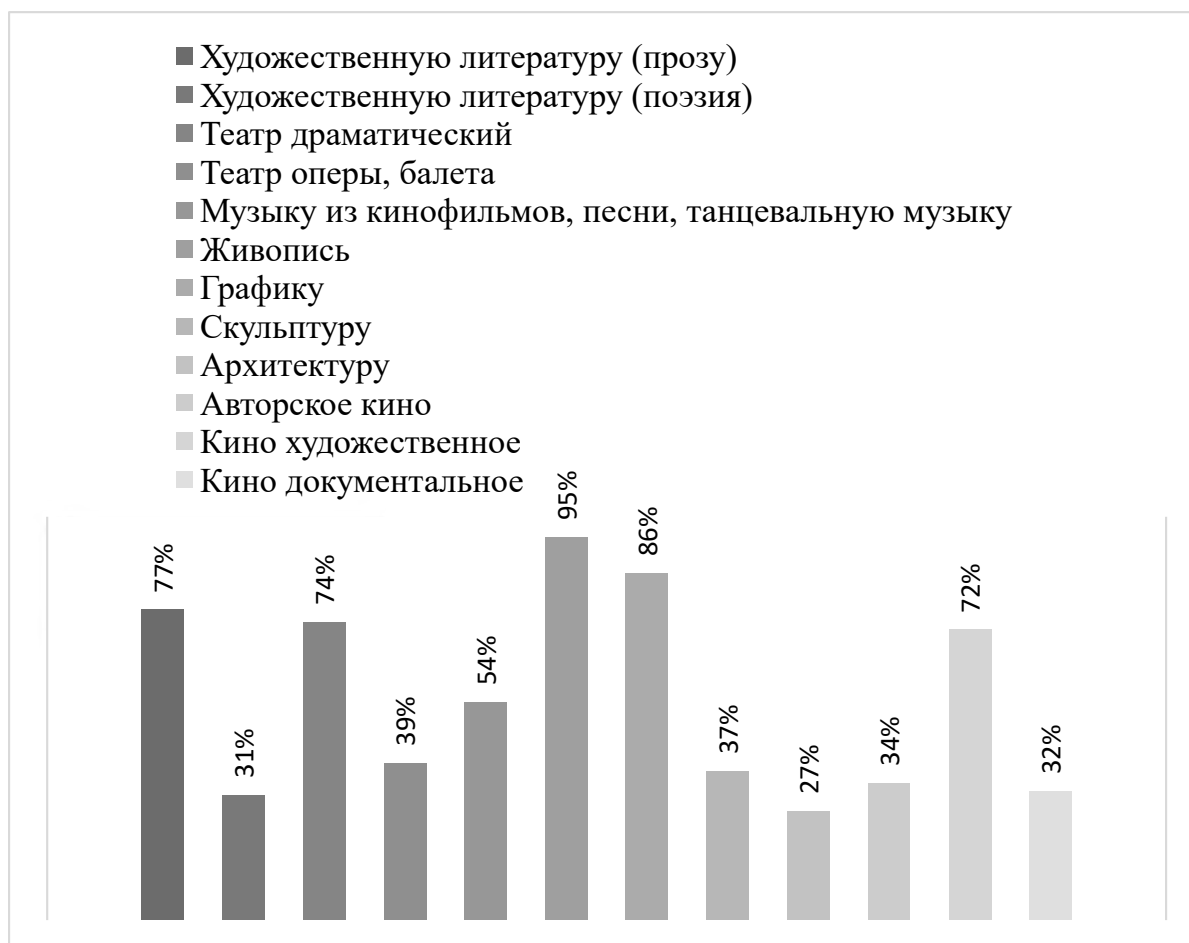


Рисунок 2. Результаты ответа на вопрос «Какие виды искусства вы предпочитаете?»



Рисунок 3. Уровни сформированности эстетико-смыслового опыта

ждом уровне их становления (В. С. Ильин, Н. К. Сергеев, Н. М. Борытко), исследований В. П. Зинченко о трехслойной природе сознания (бытийный уровень, духовный, рефлексивный), концепции Б. С. Братуся о смысловых образованиях личности.

Уровни сформированности эстетико-смыслового опыта у студентов художественно-графических специальностей. Рассмотрим подробнее особенности представителей уровневых групп относительно степени сформированности у них эстетико-смыслового опыта. Подчеркнем, что наиболее выраженные, серьезные проблемы и трудности в формировании эстетико-смыслового опыта демонстрируют студенты уровня духовного отчуждения (безбытийный) и уровня недостаточности эстетико-смыслового опыта.

Педагоги Института художественного образования отмечают, что представители уровней духовного отчуждения и недостаточности эстетико-смыслового опыта характеризуются отсутствием или фрагментарностью эстетических знаний и умений; у них наблюдается ограниченность круга эстетических интересов; отмечается пренебрежение этическими и эсте-

тическими нормами во взаимодействии с другими людьми. У представителей безбытийного уровня не сформирована эстетическая оценка произведений искусства; оценивание прекрасного, возвышенного у них происходит по принципу «хорошо/плохо»; «нравится/не нравится»; преобладает неумение различать прекрасное и безобразное. У таких студентов слабо выражено или не выражено знание о себе как о будущем художнике, графике; часто они не осознают сущности, специфики своей профессии.

Яркой отличительной чертой студентов, находящихся на уровне недостаточности эстетико-смыслового опыта, является их эмоциональная захваченность при встречах с прекрасным, трагическим, возвышенным. Проявление интереса у них к произведениям искусства, красоте природы, как правило, всегда ситуативно, спонтанно, неустойчиво, зависит от степени эмоционального погружения в эстетическое событие. Для студентов уровня овладения эстетико-смысловым опытом (рефлексивный) выявляется развитая потребность руководствоваться нравственными и эстетическими норма-

ми. Наблюдается развитая способность к эстетической оценке проявлений эстетического/антиэстетического в общении, поведении, искренность и глубина, интенсивность проявления эмоциональных переживаний. На уровне ценностно-смысловой трансформации у студентов сформирована система эстетических знаний, взглядов, убеждений, выражающихся в эстетической позиции. Отмечается нестандартность, проблемность, индивидуальность эстетических предпочтений, убеждений, а также развитое чувство меры и гармонии.

Деятельностный компонент эстетико-смыслового опыта выражается в сформированности у студентов эстетических и художественных умений — умении воспринимать, переживать, понимать и различать проявления эстетического, выстраивать эстетику поведения, взаимодействия с другими людьми. Данные умения и навыки выражаются в способностях воспитанников к смысловому восприятию и к ассоциативно-образному мышлению. Смысловое восприятие — процесс истолкования, интерпретации смыслов художественного произведения, ценностно-смыслового мира автора [3]. Оно реализуется в процессе проникновения воспитанниками в смысл прекрасного, безобразного не только в искусстве, но и в человеческих отношениях, поступках, повседневности. В ходе опытно-экспериментальной работы было установлено, что у представителей уровней духовного отчуждения и недостаточности эстетико-смыслового опыта не развито или слабо развито смысловое восприятие. У студентов на данных уровнях преобладают признаки клипово-комиксного восприятия. Оно проявляется во фрагментарности, ситуативности, упрощенности восприятия, неразвитости воображения

у студентов художественно-графических специальностей. Типичный представитель студентов с клипово-комиксным восприятием — человек, бесцельно пролистывающий новостные ленты в социальных сетях, просматривающий яркие, но лишённые смысла красивые картинки, призывы к «красивой» жизни. При этом представления о красоте, эстетике он получает в основном из предлагаемых на эти темы видео в социальной сети TikTok. Вот как об этом рассуждает студент 1-го курса Евгений Х.: *«Слово “эстетика” мне знакомо в основном благодаря тиктоку, там часто встречаются видео из разряда “эстетика вашего 33” или “эстетика вашего цвета глаз”. Чего стоит тренд у маленьких девочек esthetic girl...»*

На уровне овладения эстетико-смысловым опытом у студентов художественно-графического профиля отмечается значительный уровень смыслового восприятия эстетических ценностей, наблюдается интенсивность, глубина и живость эмоциональных переживаний. На уровне ценностно-смысловой трансформации у студентов выявляется высокий уровень способности к интерпретации (извлечению эстетического смысла и продуцированию своего собственного эстетического смысла) художественных произведений, эстетических событий и т. п.

Интегративной целью выпускника художественно-графического профиля является создание художественного образа, воплощенного в творческом продукте, в авторском произведении искусства. Для достижения этой цели для студентов художественно-графического профиля особое значение приобретает развитие у них *ассоциативно-образного мышления*. Способность порождать художественные образы, нестандартно мыслить, находить оригинальные творческие решения — все эти

элементы сознания необходимы на таких учебных дисциплинах, как «Композиция», «Искусство иллюстрации», «Дизайн изданий» и т. д. Признаками развитого ассоциативно-образного мышления у студентов являются: метафоричность, постижение «языка образов», ассоциативность, эмоциональная отзывчивость на проявления эстетического, сопереживание, стремление к богатству впечатлений [6].

Опытно-экспериментальная работа показала, что представители уровней духовного отчуждения и недостаточности эстетико-смыслового опыта имеют существенные затруднения в способности порождать разнообразные ассоциации, метафоры. У них отмечаются признаки неразвитости воображения, они испытывают сложности с генерированием художественных образов. Студентов данных уровней групп характеризует отсутствие творческой индивидуальности, примитивность и формальность при создании творческого продукта, отсутствие длительных и устойчивых эстетических переживаний, избегание творческих задач. Как правило, такие студенты при создании творческого продукта стремятся действовать по образцу, как показано в разнообразных мастер-классах, которые студенты регулярно просматривают в интернете. Таким образом, будущие графики и художники получают готовое руководство к действию, как нарисовать эскиз, рисунок или создать композицию в виде глянцевого, лакированной картинке без содержания, чувств, смысла.

Студенты уровня овладения эстетико-смысловым опытом часто внутренне сопротивляются созданию своего творческого продукта, не стремятся проявить свой эстетический, художественный потенциал, утрачивая при этом индивидуальность. Студенты на уровне ценност-

но-смысловой трансформации в процессе создания художественного образа переживают эстетическое наслаждение, катарсис, стремятся расширить спектр эстетических впечатлений. У таких студентов ярко выражена потребность в творчестве, оригинальность эстетических ассоциаций. Они демонстрируют «умение находить собственную интерпретацию эстетических явлений; понимание художественного текста и закономерностей художественного языка, образа как структурной “единицы” произведения искусства» [2, с. 13]. Они стремятся стать настоящими авторами своего произведения, создавать эстетические смыслы. Из рефлексивных эссе: *«В моей будущей работе эстетика будет проявляться следующим образом. Мне посчастливилось стать художником, а значит, я имею право формировать новые смыслы и передавать их через работы. Значит, вся моя жизнь будет связана с эстетикой, поиском и передачей закономерностей бытия»* (Полина П., 1-й курс).

Эмоционально-ценностный компонент эстетико-смыслового опыта выражается в сформированном эмоциональном опыте студентов. Сложный эмоциональный опыт воспитанника проявляется в его эстетических и нравственных переживаниях, исканиях, необходимости совершенствования внутреннего нравственного выбора. Мы рассматриваем эстетическое переживание как духовную деятельность воспитанника, направленную на продуцирование, обретение им эстетического смысла. Проявление воспитанниками сопереживания является предпосылкой, условием для возникновения глубокого эстетического переживания воспитанника.

В ходе опытно-экспериментальной работы было установлено, что у представителей уровня духовного отчуждения

наблюдается неразвитость эмоционально-образной сферы, воображения, отмечается формальность эстетических переживаний. У представителей уровня недостаточности эстетико-смыслового опыта преобладают ситуативные эмоциональные состояния, а не устойчивые, длительные и глубокие эстетические переживания. Для представителей уровня овладения эстетико-смысловым опытом характерны интенсивность, глубина и длительность эстетических переживаний, но эмоциональный опыт сформирован частично. Находясь на уровне ценностно-смысловой трансформации, у студентов наиболее всего выражена способность к эстетическим переживаниям, развито чувство прекрасного.

Сюжетно-смысловой анализ текста как способ формирования эстетико-смыслового опыта. *Творческий компонент* эстетико-смыслового опыта выражен в совместной эстетико-смыслотворческой деятельности педагога и студентов. Эстетико-смыслотворческая деятельность как создаваемая педагогом эстетическая ценностно-смысловая реальность представляет собой совокупность воспитывающих ситуаций, которые конструируются по законам создания произведения искусства в форме «эстетического события». Сущностью эстетико-смыслотворческой деятельности является *интерпретация* как процесс «раскодировки» множественности эстетических смыслов, кодов, а также присвоение и производство воспитанником эстетического смысла.

Эстетико-смыслотворческая деятельность педагога и студентов осуществляется как на учебных занятиях в рамках учебных дисциплин, так и во внеурочной воспитательной деятельности студентов. Так, на дисциплинах «Искусство иллюстрации», «Общий курс компози-

ции», «Композиция изданий», прежде чем приступить к созданию концепции оформления издания, педагог со студентами обсуждает метасюжет произведения, определяют архетипы главных героев литературного произведения. Речь идет о *сюжетно-смысловом анализе текста*, который является одновременно и средством формирования эстетико-смыслового опыта у студентов художественно-графических специальностей, и способом создания художественного образа. Сюжетно-смысловой анализ необходим для того, чтобы студентам точнее понять смысл художественного произведения, который впоследствии отразится в образе будущего издания.

Рассмотрим пример сюжетно-смыслового анализа текста у студентов художественно-графических специальностей. Сюжетно-смысловой анализ текста представляет собой систему развернутых ответов на предлагаемые вопросы, задания [7]:

- напишите конспект действия (деление на части и главы);
- определите конфликт (внутренний, внешний);
- метасюжет произведения;
- дайте характеристику героев, мест, понятий.

Обратимся к фрагменту сюжетно-смыслового анализа блокадного дневника Юры Рябинкина, выполненного Евгенией Сивачевой, студенткой 5-го курса кафедры живописи, графики и графического дизайна в качестве выпускной квалификационной работы (орфография и пунктуация оригинала сохранены).

Евгения Сивачева

Дневник Юры Рябинкина

Записи ведутся 199 дней с 22 июня 1941 г. по 6 января 1942 г.

Конспект действия (деление на части и главы)

«А может, мальчик-то и не было?..»
Жил человек — нет человека



Блокадный дневник Юры Рябинкина

Какое место занимают дневниковые записи при изучении и исследовании блокады Ленинграда? Мемуары являются доподлинно достоверными источниками событий прошлого. Особенно если они написаны детьми. У детей в блокадном Ленинграде было особое детство. Чтобы не сойти с ума в условиях холода, разрывающихся бомб над головой и непрерывного голода, дети вели дневники, где описывали свою жизнь в оккупированном городе. Они воспринимали свои тетрадки, как друга, с которым можно поделиться самым сокровенным... И один из таких — дневник Юры Рябинкина.

Дневник Юры Рябинкина — это описание событий жизни шестнадцатилетнего подростка в условиях страшной жизни в блокадном Ленинграде. Шаг за шагом Юра описывал, как рушится его привычная жизнь. Мальчик вел дневник с начала Великой Отечественной войны и до зимы 1942 года. Мальчик описывал в своем дневнике дни голода, холода и эволюции людских жизней под куполом осады. Дневник

стал для него близким и самым верным товарищем. Дневник мальчика прошел сложный путь. К счастью, он все же попал в руки издателям "Блокадной книги 1941-1945" Даниилу Гранину и Алесю Адамовичу.

Конфликт (внутренний, внешний)

Главной задачей для меня при создании иллюстративного ряда стала передача атмосферы нависшего над ленинградцами рока, безвыходной ситуации, когда судьба по большей части неизменна, а количество дней жизни предопределено. Очевидным образом, холод и голод ломают человека, делают из него существо, любым образом пытающееся выжить. Ключевые моменты, отражающие атмосферу и суть содержания дневника, помогут передать всю глубину и эмоциональную составляющую происходящего. Для этого мне показали наиболее подходящими следующие образы из блокадной тетрадки Юры: прожекторы; дети в противогазах; авианалет немецких «юнкерсов»; рытье окопов; разрушенный дом; очередь; бомбоубежище; снеговик в образе Гитлера; болеющая

мать; освещенное прожекторами окно; мальчик и санки; последний «черный» день.

Юра рассуждает над народной мудростью: «Весь характер человека проявляется у него полностью лишь в ненастье». И считает таковым себя. С дневником он делится искренним мнением о себе: «Я потерял свою честность», «я эгоист, человек, в тяжкую минуту забывающий всех своих близких и родных». Как и все дети, которые в войну становятся взрослыми, так и Юра резко повзрослел. Мальчик немало делился с дневником о страшных для него изменениях в своей натуре: в основном о том, как трудно делиться едой, когда знаешь, что каждый грамм — это жизненный ресурс. Он боролся не только с блокадой, но и с самим собой.

В тексте хорошо проглядывается сюжетный ритм блокады. Динамика повествования идет с самого начала и до конца по наклонной. «Медленно угаснет во мне жизнь, как медленно перевертываются страницы этого дневника... Но медленно и верно!» — писал Юра.

Последняя запись в дневнике датируется 1 января и заканчивается словами: «О господи, что со мной происходит? И сейчас я, я, я...». Смерть Юры была установлена 2 марта 1942 года по адресному листку убытия квартиры Рябинкиных.

Примеры сюжетно-смыслового анализа свидетельствуют о том, что у студентов в процессе такого анализа проявляются глубокие, личные переживания, а следовательно, формируется эстетико-смысловой и нравственный опыт. Из высказываний Жени Сивачевой: «Во время работы над художественным оформлением блокадного дневника Юры Рябинкина, для меня было важным уделить большое внимание режиссуре иллюстраций. Прочитав дневник в первый раз, я ощутила боль и сочувствие к жертвам оккупации Ленинграда,

к Юре, который так и не смог выбраться из города вместе с родными. Большое количество страданий и эмоций передал читателю мальчик, который находил в себе силы фиксировать происходящее. Передо мной встала задача создать книгу таким образом, чтобы мое восприятие текста главным образом не претендовало на достоверный факт, а было моим личным ощущением от прочтенного дневника...»

Компетентностный аспект эстетико-смыслового опыта заключается в овладении студентами целостной эстетико-смыслотворческой деятельностью, результатом которой является создание авторского творческого продукта. Результаты данной деятельности студентов художественно-графических специальностей зафиксированы в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования. Среди общепрофессиональных компетенций студентов художественно-графических специальностей особую значимость приобретают способности «анализировать, интерпретировать и фиксировать явления и образы окружающей действительности выразительными средствами изобразительного искусства...» [5], а также «создавать на высоком уровне авторские произведения во всех видах профессиональной деятельности...» [5]. Таким образом, в процессе эстетико-смыслотворческой деятельности студенты приобретают мастерство создания авторского творческого продукта — сложного, многоуровневого художественного образа.

Заключение. Результаты проведенной опытно-экспериментальной работы среди студентов 1–5-х курсов художественно-графического профиля Института художественного образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета показывают, что проб-

лема формирования эстетико-смыслового опыта у студентов характеризуется рядом особенностей и сложностей, проанализированных выше. Экспериментальная работа подтверждает целесообразность, универсальность рассмотрения эстетико-смыслового опыта через призму смыслового проживания воспитанниками эстетических ценностей. Подобная трактовка позволяет отойти от традиционных подходов и исследовать эстетическое воспитание студенческой молодежи как систему продуцирования эстетических смыслов.

Теоретическая значимость результатов исследования состоит в обосновании целостных характеристик эстетико-смыслового опыта как содержания эстетического воспитания студентов. Практическая ценность заключается в том, что содержащиеся в исследовании теоретические положения и выводы открывают принципиально новую возможность усовершенствования организации воспитательного процесса в высшем учебном заведении, составляя основу для проектирования процесса эстетического воспитания студенческой молодежи.

Список источников

1. Кудрявцев И. А. Социально-психологические аспекты виктимогенеза подростков в социальных сетях // Суицидология. 2021. Т. 12, № 4 (45). С. 54–68.
2. Лескова И. А. Формирование художественно-творческого мышления специалистов художественной сферы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2010. 26 с.
3. Мосунова Л. А. Анализ художественных текстов: учебник и практикум. 2-е изд., испр. и доп. М.: Издательство «Юрайт», 2020. 228 с.
4. Попова Е. В. В эстетике не «все позволено» // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К. Л. Хетагурова. 2014. № 4. С. 513–516.
5. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 13 августа 2020 года № 1013 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — специалитет по специальности 54.05.03 Графика» (с изменениями и дополнениями). Редакция с изменениями № 1456 от 26.11.2020 [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-54-05-03-grafika-1013/?ysclid=mj2ge5jk3x73548976> (дата обращения: 12.12.2025).
6. Солдатова И. Н. Эстетические характеристики развития личности в образовательном процессе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2015. № 5 (100). С. 13–18.
7. Филимонова А. В. Художественный образ в книге: текст, иллюстрация, макет: учебное пособие. Волгоград: научное издательство ВГСПУ «Перемена», 2023. 137 с.

References

1. Kudrjavcev I. A. Social'no-psihologicheskie aspekty viktimogeneza podrostkov v social'nyh setjah // Suicidologija. 2021. T. 12, № 4 (45). S. 54–68. [In Rus].
2. Leskova I. A. Formirovanie hudozhestvenno-tvorcheskogo myshlenija specialistov hudozhestvennoj sfery: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Volgograd, 2010. 26 s. [In Rus].
3. Mosunova L. A. Analiz hudozhestvennyh tekstov: uchebnik i praktikum. 2-e izd., ispr. i dop. M.: Izdatel'stvo «Jurajt», 2020. 228 s. [In Rus].
4. Popova E. V. V jestetike ne «vse pozvoleno» // Vestnik Severo-Osetinskogo gosudarstvennogo universiteta imeni K. L. Hetagurova. 2014. № 4. S. 513–516. [In Rus].
5. Prikaz Ministerstva nauki i vysshego obrazovanija RF ot 13 avgusta 2020 goda № 1013 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovanija — specialitet po special'nosti 54.05.03 Grafika» (s izmenenijami i dopolnenijami). Redakcija s izmenenijami № 1456 ot 26.11.2020 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-54-05-03-grafika-1013/?ysclid=mj2ge5jk3x73548976> (data obrashhenija: 12.12.2025). [In Rus].
6. Soldatova I. N. Jesteticheskie harakteristiki razvitija lichnosti v obrazovatel'nom processe // Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2015. № 5 (100). S. 13–18. [In Rus].

7. *Filimonova A. V. Hudozhestvennyj obraz v knige: tekst, illjustracija, maket: uchebnoe posobie. Volgograd: nauchnoe izdatel'stvo VGSPU «Peremena», 2023. 137 s. [In Rus].*

Информация об авторах

И. Н. Солдатова — кандидат педагогических наук, преподаватель иностранного языка

А. В. Филимонова — кандидат педагогических наук, профессор кафедры живописи, графики и графического дизайна

Information about the authors

I. N. Soldatova — PhD (Education), foreign language teacher

A. V. Filimonova — PhD (Education), Professor, Department of Painting, Graphics and Graphic Design

Статья поступила в редакцию 04.05.2026; одобрена после рецензирования 18.06.2026; принята к публикации 23.06.2026.

The article was submitted 04.05.2026; approved after reviewing 18.06.2026; accepted for publication 23.06.2026.



Л. С. Пастухова



Д. Г. Турлаков

Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 4 (117). С. 68–79.
Domestic and foreign pedagogy. 2026. Vol. 1, no. 4 (117). P. 68–79.

Научная статья

УДК 37.01

doi: 10.24412/2224–0772–2026–117–68–79

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОГО ОПЫТА У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Лариса Сергеевна Пастухова¹, Дмитрий Геннадиевич Турлаков²

¹ Благотворительный фонд «Система», Москва, Россия

² АНО «Научно-методический центр развития и сопровождения образовательных и социально-экономических программ и проектов «Моя страна»», Москва, Россия

¹ pastukhova@bf.sistema.ru

² dmi-turlakov@yandex.ru

Аннотация. Предпринимательство востребовано практически во всех сферах народного хозяйства, что предопределяет задачу формирования предпринимательского опыта у студенческой молодежи вне зависимости от направления их подготовки и отраслевой направленности образовательной организации, в которой они осваивают свою будущую профессию.

Цель статьи заключается в определении сущности и содержания предпринимательского опыта у студенческой молодежи и выявлении особенностей его формирования в период обучения. Проведенный авторами исследования анализ позволил выявить проблемы реализации предпринимательских инициатив студентов, которые заключаются как в недостаточности знаний и информированности о предпринимательской деятельности, так и в отсутствии реального приложения и раскрытия творческого потенциала студентов.

Авторами сформулировано понятие предпринимательского опыта, предваряющего формирование предпринимательской компетентности, описаны его функции и компоненты. Выявлены барьеры формирования предпринимательского опыта и предложены способы и меры их снижения при обеспечении педагогического сопровождения этого процесса. Статья будет полезна педагогам, исследователям, специалистам по развитию творческой активности студентов в сфере социально-экономических проектов и инициатив.

Ключевые слова: студенты, студенческая молодежь, предпринимательская деятельность, предпринимательская компетентность, предпринимательский опыт, конкурсные практики.

Для цитирования: Пастухова Л. С., Турлаков Д. Г. Особенности формирования предпринимательского опыта у студенческой молодежи // Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 4 (117). С. 68–79. doi: 10.24412/2224-0772-2026-117-68-79

Original article

FEATURES OF THE FORMATION OF ENTREPRENEURIAL EXPERIENCE AMONG UNIVERSITY STUDENTS

Larisa S. Pastukhova¹, Dmitry G. Turlakov²

¹ Sistema Charitable Foundation, Moscow, Russia

² ANO Scientific and Methodological Center for the Development and Support of Educational and Socio-economic programs and projects "My Country", Moscow, Russia

¹ pastukhova@bf.sistema.ru

² dmi-turlakov@yandex.ru

Abstract. In the modern economy, entrepreneurship is in demand at different levels (from "self-employment" in small and medium-sized enterprises to large high-tech companies), and in almost all areas of the national economy, which determines the task of forming entrepreneurial experience among students, regardless of the direction of their training and the industry orientation of the university where they master their future profession. The purpose of the article is to determine the essence and content of the entrepreneurial experience of university students and to identify the features of its formation during the study period. The survey of university students conducted by the authors of the study revealed the problems of implementing students' entrepreneurial initiatives, which consist both in the lack of knowledge and awareness of entrepreneurial activity, and in the lack of a real application and disclosure of students' creative potential. The authors formulated the concept of entrepreneurial experience, which precedes the formation of entrepreneurial competence, and described its functions and components. The barriers to the formation of entrepreneurial experience have been identified and ways and measures have been proposed to reduce them in order to provide pedagogical support for this process. The article will be useful for teachers, researchers, and specialists in the development of student projects and initiatives.

Keywords: university students, entrepreneurial activity, entrepreneurial competence, entrepreneurial experience, competitive practices.

For citation: Pastukhova L. S., Turlakov D. G. Features of the Formation of Entrepreneurial Experience among University Students. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2026;4(1):68–79. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2026-117-68-79

Актуальность исследования предопределяется необходимостью формирования личностно-профессиональных качеств студентов образовательных организаций высшего образования, обеспечивающих их адаптивность к современным быстроизменяющимся условиям жизне-

деятельности. Задачи развития предпринимательских инициатив отмечены и в государственных нормативных документах: например, Прогноз научно-технологического развития Российской Федерации на период до 2030 года (утв. Правительством РФ 23.12.2018); национальный проект

«Малое и среднее предпринимательство и поддержка индивидуальной предпринимательской инициативы» и др.

Подготовка студентов к предпринимательской деятельности является одной из первостепенных задач на всех уровнях высшего образования, что связано с дефицитом компетентных специалистов, готовых и способных к разработке и реализации инновационных идей в малом и среднем предпринимательстве, «...включая обеспечение занятости населения, стимулирование частной инициативы и способность быстрой подстройки под изменяющиеся условия хозяйствования» [4]. Наличие предпринимательских качеств, способность к генерации и практическому воплощению креативных идей, их продвижению, в том числе и создание новых потребностей на потребительском рынке, обеспечивает успешность выпускника вуза на рынке труда в любой отрасли. Именно такие предпринимательские способности, самостоятельность в принятии решений, коммуникационные и управленческие возможности обеспечивают проектирование и вывод на рынок инновационных продуктов и услуг.

Цель статьи — обосновать «опыт предпринимательской деятельности» как педагогическую характеристику, раскрыть ее сущность, содержание и механизм формирования в период профессиональной подготовки студентов вуза.

Материалы и методы исследования. В качестве методов исследования используются анализ научной литературы в социогуманитарной сфере, анкетирование, качественно-количественный анализ результатов педагогического наблюдения и авторского опыта руководства молодежными проектами.

Реализация социальных задач в сфере молодежного предпринимательства пред-

полагает, что современная образовательная организация, помимо предоставления программ высшего образования, обеспечит высокий уровень социализации молодежи, в том числе и формирование у студентов готовности к предпринимательской деятельности благодаря актуализации условий развития этих качеств, педагогической поддержке студенческих инициатив и стартапов. Примечательно, что в 2022 году успешно стартовал инновационный проект «Стартап как диплом» в рамках национальной программы «Цифровая экономика РФ», ориентирующей на создание условий формирования у выпускников организаций высшего образования предпринимательских компетенций средствами разработки, реализации и управления внедрением реальных социально значимых экономических проектов.

Отметим также статистические данные исследования, проведенного НИУ «Высшая школа экономики» по анализу состояния предпринимательского потенциала студентов российских вузов. Согласно представленному обзору за последние годы увеличилась доля студентов, желающих стать предпринимателями после окончания вуза (20%), и почти вдвое за последние пять лет увеличилось число тех студентов, кто уже ведет свой бизнес (12%). При этом явно видны пробелы в необходимых предпринимателям знаниях и навыках. Более чем 66% опрошенных студентов не получили никакой подготовки в области предпринимательства, что, безусловно, сказывается на успешности студентов, включенных в предпринимательскую деятельность, на количестве рассматривающих ее в качестве потенциальной сферы самореализации [2].

В контексте задач нашего исследования в 2024–2025 годах нами был проведен опрос студентов московских вузов с

целью выявления их мотивации к предпринимательству и необходимости формирования у них системы знаний и опыта предпринимательской деятельности для будущей карьеры в этой сфере. Опрос проводился среди студенческой молодежи (354 студента технических и гуманитарных вузов). Отметим, что из опрошенных положительно отнеслись к идее создания своего бизнеса всего 69 человек (14,3%), из них студентов технических вузов (53 чел.) было значительно больше, чем студентов гуманитарных вузов (16 чел.). При этом наличие конкретных идей для своего бизнеса отметили всего 23 человека (4,7%), возможное направление создания идеи отметили 104 человека (23,5%). Привлекательным собственным бизнес назвали: более половины опрошенных респондентов с точки зрения заработка — 57,5%, с точки зрения независимости — 73%, с точки зрения творческой реализации — 62,5%. Полностью уверены в своих силах для предпринимательской деятельности оказались всего 29 человек (6%, из них 21 — студенты технического вуза, 8 — гуманитарного).

Полученные данные свидетельствуют о том, что, несмотря на привлекательность предпринимательства, многие из опрошенных даже не рассматривают возможность создания собственного бизнеса ввиду разных причин. Исследование барьеров предпринимательской деятельности позволило нам выделить такие препятствия на пути включения студентов в эту деятельность:

- *уровень собственных знаний в области предпринимательства*: средняя самооценка по 10-балльной шкале среди респондентов составила 3,2 балла;

- *недостаточная сформированность необходимых для этого личностных качеств*: риск-мышления — 69%; лидерства — 28,4%; стрессоустойчивости —

67,2%; коммуникабельности — 26,6%; креативности — 31%;

- *материальные и психологические препятствия для начала предпринимательской деятельности*: нет стартового капитала (37%), отсутствие опыта (83%), страх неудачи (73%);

Значимость соответствующего образования для успеха будущего предпринимателя выделили 62% опрошенных, 87% отметили необходимость владения специальными знаниями и опытом в сфере предпринимательства для собственных начинаний. Желание пройти курсы и тренинги по предпринимательству выразили 57% опрошенных.

Отметим, что формирование предпринимательских компетенций и опыта их применения, как мы уже отмечали ранее [10], в основном сосредоточено в образовательных организациях экономического профиля и осваивается в рамках образовательной программы по направлению подготовки 38.00.00 «Экономика и управление», включая профильные дисциплины и производственные практики на всех уровнях высшего образования. В вузах неэкономического профиля соответствующая подготовка в основном ведется по рабочим программам вариативных и (или) факультативных дисциплин, а также через включение дидактических единиц по предпринимательству в учебно-тематические планы базовых дисциплин образовательной программы. В связи с этим можно говорить о том, что формирование некоторых предпринимательских знаний и личностных характеристик, необходимых для предпринимательской деятельности, осуществляются в вузах в весьма ограниченных масштабах и сосредоточено в основном в рамках дисциплин социогуманитарного цикла. Это, на наш

взгляд, является существенным пробелом в современном российском высшем образовании, т.к. снижает мобильность, гибкость и адаптивность выпускников вузов, их возможность выбора собственных путей самореализации.

Как показывает практика, предпринимательская компетентность как личностное образование не может быть сформировано без опыта реальной предпринимательской деятельности. Знания, представления и идеи, если они не облечены в реальную форму проекта (бизнес-проекта), прошедшего внедрение на рынке социальных или коммерческих проектов, явно недостаточно.

Исследователями отмечается, что «...отсутствие необходимых навыков может стать серьезным препятствием при переходе от формулирования предпринимательской идеи к ее реализации» [15]. Соответственно, возникает необходимость решения такой педагогической задачи, как формирование предпринимательского опыта студентов и проектирования педагогического обеспечения данного процесса.

Результаты исследования. В описании предпринимательских качеств студентов в педагогических диссертационных исследованиях и научных публикациях встречаются несколько разнообразных представлений:

– *предпринимательская компетентность* «как компонент общекультурной компетентности, базирующаяся на просоциальных ценностях, интегрирует знания, умения, навыки, способность к проектной деятельности и личностно-профессиональные качества, в том числе социальную ответственность, рефлексия, что обуславливает успешность в создании и реализации предпринимательских проектов» (Чернявский А. А. [12]);

– «предпринимательская компетентность — совокупность личных и деловых качеств, навыков, знаний, определенного рода модель поведения, владение которыми помогает успешно решать различные бизнес-задачи и достигать высоких результатов деятельности» (Морозова В. С. [8]);

– *предпринимательские компетенции* — «круг вопросов, в которых человек обладает авторитетностью, познанием, опытом для успешного ведения предпринимательской деятельности; поведение, демонстрируемое в процессе эффективного выполнения задач в бизнесе» (Манжикова В. Э., Самаева Е. В., Эрдниева Э. В. [7]);

– *«предпринимательская культура будущего инженера»* как «совокупность четырех блоков необходимых компетенций в области предпринимательства, развития и саморазвития личностно-профессиональных качеств, определяющих уровень готовности и способностей к принятию самостоятельных и творческих решений в процессе выполнения сложных производственных задач в сфере избранной инженерной специализации» (Аухатшин И. Г. [1]);

– «предпринимательская культура — это интегративная способность личности создавать, организовывать, осуществлять инновационные проекты, приносящие социальную пользу и экономическую прибыль, обеспечивающие полноценную самореализацию» (Шайдуллина Р. М., Герасимов Л. С. [13]);

– «культура предпринимательства» как «интегративная характеристика личности, включающая в себя предпринимательские качества, предпринимательское мышление, предпринимательские ценности, этические и нравственные нормы, предпринимательскую компетентность, что проявляется в практической деятельности в условиях рыночных отношений» (Грасс Т. П. [3]);

– «предпринимательская активность» как «способность будущего специалиста среднего звена к созданию собственного дела, обуславливающая его готовность к самореализации на рынке труда на основе самозанятости и личной ответственности за результаты» (Шарина А. В. [14]);

– «предпринимательские способности» как личностный ресурс процесса непрерывного развития готовности обучающихся к профессиональной деятельности, направленный на созидание и рефлексии продуктов собственного труда, позволяющий реализовывать социально значимые и экономически выгодные проекты» (Малинин В. А., Пугачев А. В. [6]).

В приведенных дефинициях, безусловно, есть значимые связи и утверждения, и отрицать необходимость соответствующих знаний и базовых умений в сфере предпринимательства невозможно. Однако видится серьезный пробел, существенно трансформирующий представления о предпринимательских качествах, — это нераскрытый *потенциал предпринимательского опыта* как сущностного личностного образования, представления о котором позволяют отличать «намерения», «культуру», «способности», «активность» от реально проявленных компетенций (компетентности). Следовательно, педагогическая цепочка «знания — умения — навыки» должна быть завершена «предпринимательским опытом», в котором «теоретические основания», «знание принципов» и «базовые способы» воплощаются в реальные результативные проекты. Подлинный опыт всегда предполагает выход за рамки теоретических схем, в нем представлена способность к адаптивности и решению нетиповых многофакторных задач, обеспечивающих конкурентоспособность создаваемых товаров или услуг. Только обретенный в сфере

предпринимательства опыт (положительный или отрицательный) способен доказать наличие способности, творческого потенциала студента, а также показать его адаптивные умения сонастройки к быстро изменяющимся условиям и выполнению нормативных требований.

Как отмечают исследователи, «опыт возникает как интеграция имеющихся знаний с новым знанием на основе рефлексивной деятельности субъекта, полученным в результате практического взаимодействия с объектом окружающей действительности» [11]. В этом контексте мы представляем «*предпринимательский опыт*» как интегративную личностно-профессиональную характеристику, развивающуюся в реализации самостоятельной предпринимательской деятельности и ее рефлексии как проекции собственных идей, знаний, умений и навыков. Такой опыт, как правило, включает разработку бизнес-плана, привлечение инвестиций, запуск стартапа, участие в бизнес-инкубаторах, конкурсных практиках, в построении договорных отношений, а также реализацию различных предпринимательских проектов, направленных на решение конкретных бизнес-задач (отвечают задачам получения такого опыта, например, участие в механиках Всероссийского конкурса «Моя страна — моя Россия» в номинациях «Моя предпринимательская инициатива», дальнейшее участие в образовательных мероприятиях по доработке проекта, поиск инвесторов и др.).

Соответственно, этому опыту предшествуют знания, умения и навыки в сфере предпринимательства: предметные знания, основы экономических знаний (основы экономики, маркетинга, управления, финансовая грамотность), навыки принятия решений, умение вести пере-

говоры, презентации, работа в команде, бизнес-планирование. Обобщенно *«предпринимательский навык»* представляет собой синтез навыков и знаний по продвижению предпринимательской идеи (продукта) от планирования, выполнения, контроля за ходом реализации и до внедрения замысла в жизнь с авторской интерпретацией, а *«предпринимательский опыт»* есть осознанный результат этого внедрения и адаптации идеи к меняющимся условиям.

Именно предпринимательский опыт может служить показателем степени полезности имеющихся знаний, позволяя наработать свои поведенческие стратегии преодоления проблем, выработать риск-мышление, гибкость и адаптивность, расширить собственные границы в творческом проектировании. Важно отметить, что предпринимательский опыт не означает только один путь карьерного развития в виде собственного бизнеса. Сформированные в ходе такой практики управленческие и лидерские качества, адаптивность и гибкость, знания рынка, владение навыками моделирования различных рыночных сценариев и проч. будут востребованы на любом рабочем месте в современных условиях.

Для идентификации значимых и оцениваемых компонентов предпринимательского опыта выделим его функции:

- *инновационную*: воплощение принципиально новой или адаптированной к новым условиям идеи, разрабатывая которую студент опирается как на полученные в вузе знания, так и на навыки самообразования, позволяющие ему восполнять пробелы в знаниях, необходимых для бизнеса;

- *прогнозную*: анализ и оценка перспектив реализации авторского проекта на основе анализа состояния рынка, требуемых

ресурсов, собственного опыта и опыта реализации аналогичных бизнес-планов другими предпринимателями, пробовавшими свои силы на подобных проектах, закономерностей протекания событий и процессов;

- *проектировочную*: разработку и практическую реализацию идеи в форме бизнес-проекта с ограниченными ресурсами, учитывающего изменчивость ситуации на рынке и растущие требования к качеству продукции;

- *управленческую*: эффективное управление ресурсами и кадрами исполнителей проекта, анализ ситуации и принятие решений на всех стадиях реализации проекта и после его завершения;

- *развивающую*: обуславливает личностное и профессиональное развитие команды разработчиков проекта, обретающих опыт анализа своей деятельности, достоинств и недостатков выдвинутой идеи, нахождения новых ресурсов ее реализации, освоение навыков непрерывного обучения в ходе осуществления предпринимательской деятельности, способности «удерживать» поставленные цели принимать вызовы.

Сообразно выделенным функциям предпринимательской деятельности нами были разработаны характеристики студенческого опыта предпринимательства через раскрытие содержания его компонентов: *аналитический компонент* предпринимательского опыта включает знания и умения, позволяющие систематизировать информацию о соответствии авторской бизнес-идеи требованиям современного рынка; *прогностический компонент* предпринимательского опыта отражает способности к анализу, рефлексии деятельности и прогнозированию перспектив реализации авторской идеи от ее задумки до завершения проекта; *технологический*

компонент данного опыта подразумевает готовность корректировать авторский замысел с учетом рыночной ситуации, появления технологий, позволяющих повысить рентабельность производства, обнаружения новых возможностей применения создаваемого продукта; *лидерский компонент* отражает самомотивацию, оригинальность в принятии решений и ответственность на их выполнение, стратегические инициативы, организаторские способности и умения ставить задачи исполнителям; *оценочный компонент* предпринимательского опыта заключается в целенаправленной саморефлексии и мониторинге собственного опыта путем его соотнесения с образцами успешных предпринимательских инициатив.

Приведем примеры проектов, которые сущностно отражают специфику студенческих предпринимательских инициатив (взяты работы Всероссийского конкурса «Моя страна — моя Россия»). Например, проект Анны Ф. — технологический стартап, создающий массовый продукт в сегменте умной бытовой техники и инклюзивных решений. Предпринимательская модель строится на серийном производстве и продаже инновационного устройства для автоматического надевания обуви, полностью локализованного в России — от инженерной разработки до сборки. Или проект Арины И. — коммерческое цифровое решение в сфере транспортной аналитики и городского планирования. Это ИТ-продукт, ориентированный на продажу программного обеспечения и аналитических сервисов государственным и муниципальным учреждениям, проектным и инжиниринговым компаниям. Бизнес-модель может включать лицензионную подписку, внедрение под ключ и услуги по сопровождению и аналитике данных. Проект Федора

М., носящий социокультурный характер. Создание центра креативных индустрий для сельских территорий, функционирующего как комплексная бизнес-площадка. Проект выстраивает модель сельского креативного хаба, зарабатывающего на реализации культурных программ, образовательных курсов, медиапроектов, экологических инициатив и событийного туризма. Или проект Рузанны Х. в сфере зоосервисов и креативных индустрий, объединяющий онлайн-платформу, мобильное приложение и физическое пространство для владельцев собак. Бизнес-модель включает платные услуги тренировок, мероприятий, консультаций, дополнительные сервисы для заводчиков и продажу абонементов, а также развитие e-commerce-направления. Это бизнес, формирующий целую экосистему сервисов для собаководов и создающий новые рабочие места в регионе.

Практика организации студенческих предпринимательских инициатив показала, что формированию предпринимательского опыта студента вуза способствует в первую очередь практический опыт (проекты, стартапы, работа с бизнес-процессами, конкурсы, хакатоны, инкубаторы, акселераторы и прочее), а также осуществляемое в процессе его приобретения педагогическое сопровождение — дополнительное обучение, наставничество различного типа, психолого-педагогическая поддержка, сетевое взаимодействие и сообщества. Однако есть и объективные причины, затрудняющие развитие предпринимательского опыта. В основном это *опасность риска*, под которой понимают потенциальные личностно значимые, временные и финансовые потери, вероятность которых в условиях высокой неопределенности, безусловно, есть. Более того, проведенный в ходе исследования

анализ предпринимательской «самоэффективности» студентов отмечается, что «осознание студентами всей сложности процесса создания бизнеса» серьезным образом может снизить их «предпринимательские намерения» [15].

Соответственно, возникает противоречие между необходимостью формирования предпринимательского опыта студентов вуза и реалиями его негативных рисков, порождаемых «многообразием организационных, позиционных и личностных изменений, что определяет значимость разработки инновационных подходов, описаний, методов и механизмов организации образовательных структур, процессов и педагогических ситуаций с учетом стратегических ориентиров высшего образования» [5].

Одним из путей устранения выделенного противоречия выступает обоснование целесообразности более активного привлечения студенческой молодежи к участию в современных институтах конкурсного движения, реализующих конкурсные практики социально-проектной деятельности как ресурса расширения педагогических возможностей формирования предпринимательского опыта студентов еще в процессе профессиональной подготовке в вузе [10]. Под конкурсными практиками нами понимаются «разнообразные формы организованной инициативной деятельности молодежи, направленной на решение определенных социальных проблем, преобразование территорий, помощь целевым группам» [9]. В качестве примеров эффективной конкурсной практики можно отметить, как уже упоминалось ранее, Всероссийский конкурс молодежных авторских проектов, направленных на социально-экономическое развитие российских территорий «Моя страна — моя Россия»; федеральный конкурс грантов,

реализуемый Федеральным агентством по делам молодежи, конкурсные механики в рамках платформы университетского технологического предпринимательства.

Социально-проектная деятельность студентов есть самостоятельно инициированная, спроектированная, организованная и экспертно оцениваемая деятельность по инициации, поддержанию, трансформации, развитию общественно значимых ценностей (поддержка населения с улучшением качества жизни, решение социальных, экологических и исторических задач, совершенствование гражданского общества и др.). Отбор и реализация социальных проектов студентов вузов осуществляется в современном конкурсном движении, представляющем собой саморазвивающуюся открытую подсистему непрерывного неформального образования, гибко и оперативно отвечающую на социально-экономические и социокультурные запросы государства и общества.

Основные функции конкурсного движения (образовательная, просветительская, воспитательная и социальная) формируют широкий спектр возможностей для развития интеллектуально-творческого потенциала молодежи, который является основой успешной социализации, личностной и профессиональной самореализации. Формированию индивидуального предпринимательского опыта в профессиональной подготовке студентов вуза будут способствовать следующие организационно-педагогические условия: обеспечение проектного сотрудничества социальных институтов в развитии конкурсных практик; расширение предметного содержания дисциплин в контексте развития предпринимательских знаний, умений и навыков; педагогическое сопровождение студентов — участников кон-

курсных практик социально-проектной деятельности; подготовка педагогических работников к наставническому сопровождению социально-проектной деятельности студентов вузов.

Заключение. Сегодня актуализируется задача повышения уровня готовности выпускников образовательных организаций высшего образования к предпринимательству, что предполагает поиск дополнительных педагогических ресурсов формирования не только предпринимательских компетенций, но и опыта предпринимательской деятельности, наличие которого определяет конкурентоспособность и востребованность молодого специалиста современными работодателями.

Однако в вузе формирование предпринимательских компетенций, которые включают знания, умения и навыки, а также развитие определенных *личностных качеств*, которые нужны предпринимателю для успешной профессиональной деятельности, осуществляется фрагментарно, опосредованно в рамках некоторых дисциплин и специальных курсов. Ситуацию может исправить организация участия студенческой молодежи в социально-проектной деятельности через реализацию направления «Стартап как диплом», а также практико-ориентированные курсы «Управление проектами» и др.

Список источников

1. Аухатиин И. Г. Формирование предпринимательской культуры студентов технического вуза на основе интегративного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Казань, 2020. 24 с.
2. Глобальное исследование предпринимательского духа студентов (GUESSS) [Электронный ресурс]. URL: <https://spb.hse.ru/scem/sec/guesss> (дата обращения: 23.03.2026).
3. Грасс Т. П. Формирование культуры предпринимательства у подрастающих поколений в развитых англоязычных странах: на материале Великобритании, США и Новой Зеландии: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. М., 2017. 39 с.
4. Крупнов Ю. А. О роли малого и среднего предпринимательства в экономике современной России // Вестник евразийской науки. 2024 Т. 16, № 1 [Электронный ресурс]. URL: <https://esj.today/PDF/09ECVN124.pdf> (дата обращения: 23.03.2026).
5. Левина Е. Ю., Камалеева А. Р., Стукалова О. В. Концептуальные основания когнитивной педагогики // Казанский педагогический журнал. 2023. № 1 (156). С. 27–35.
6. Малинин В. А., Пугачев А. В. Формирование предпринимательских способностей обучающихся в условиях основного общего образования // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2021. № 1. С. 132–136.
7. Манжикова В. Э., Самаева Е. В., Эрдниева Э. В. Развитие предпринимательских компетенций у обучающихся общеобразовательной организации // Вестник Академии знаний. 2018. № 1. С. 132–137.
8. Морозова В. С. Понятие и структура предпринимательской компетентности менеджера // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 2 (2). С. 199–204.
9. Пастухова Л. С. Социально-проектная деятельность как открытое воспитательное пространство формирования гражданских качеств молодежи: монография / Л. С. Пастухова; науч. ред. С. В. Иванова. М.: Инфра-М. 2018. С. 114.
10. Турлаков Д. Г. Конкурсное сопровождение социально-проектной деятельности студенческой молодежи в ракурсе когнитивной парадигмы // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. № 4 [Электронный ресурс]. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/09PDMN422.pdf> (дата обращения: 23.03.2026).
11. Христофоров С. В. Опыт как педагогическая категория // Вестник Оренбургского государственного университета. 2005. № 7. С. 180–184.
12. Чернявский А. А. Формирование предпринимательской компетентности бакалавра-регионоведа: дис. ... канд. пед. наук. Чита, 2015. 192 с.

13. Шайдуллина Р. М., Герасимов Л. С. Формирование предпринимательской культуры студентов технических специальностей через проектно-творческую деятельность // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. 2017. № 2. С. 141–148.
14. Шарина А. В. Формирование предпринимательской активности обучающихся по специальностям технического профиля профессиональных образовательных организаций: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Нижний Новгород, 2018. 24 с.
15. Широкова Г. В., Цуканова Т. В., Богатырева К. А. Университетская среда и предпринимательская активность студентов: роль бизнес-опыта и предпринимательской самоэффективности // Вопросы образования, 2015. № 3. С. 171–207.

References

1. Auhatshin I. G. Formirovanie predprinimatel'skoj kul'tury studentov tehničeskogo vuza na osnove integrativnogo podhoda: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. Kazan', 2020. 24 s. [In Rus].
2. Global'noe issledovanie predprinimatel'skogo duha studentov (GUESSS) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://spb.hse.ru/scem/sec/guesss> (data obrashhenija: 23.03.2026). [In Rus].
3. Grass T. P. Formirovanie kul'tury predprinimatel'stva u podrastajushhih pokolenij v razvityh anglojazychnyh stranah: na materiale Velikobritanii, SShA i Novoj Zelandii: avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk: 13.00.01. M., 2017. 39 s. [In Rus].
4. Krupnov Ju. A. O roli malogo i srednego predprinimatel'stva v jekonomike sovremennoj Rossii // Vestnik evrazijskoj nauki. 2024 T. 16, № 1 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://esj.today/PDF/09ECVN124.pdf> (data obrashhenija: 23.03.2026). [In Rus].
5. Levina E. Ju., Kamaleeva A. R., Stukalova O. V. Konceptual'nye osnovanija kognitivnoj pedagogiki // Kazanskij pedagogičeskij zhurnal. 2023. № 1 (156). S. 27–35. [In Rus].
6. Malinin V. A., Pugachev A. V. Formirovanie predprinimatel'skih sposobnostej obuchajushhihsja v uslovijah osnovnogo obshhego obrazovanija // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. Serija: Social'nye nauki. 2021. № 1. S. 132–136. [In Rus].
7. Manzhikova V. Je., Samaeva E. V., Jerdnieva Je. V. Razvitie predprinimatel'skih kompetencij u obuchajushhihsja obshheobrazovatel'noj organizacii // Vestnik Akademii znaniy. 2018. № 1. S. 132–137. [In Rus].
8. Morozova V. S. Ponjatie i struktura predprinimatel'skoj kompetentnosti menedzhera // Jaroslavskij pedagogičeskij vestnik. 2012. № 2 (2). S. 199–204. [In Rus].
9. Pastuhova L. S. Social'no-proektnaja dejatel'nost' kak otkrytoe vospitatel'noe prostranstvo formirovanija grazhdanskih kachestv molodezhi: monografija / L. S. Pastuhova; nauch. red. S. V. Ivanova. M.: Infra-M. 2018. S. 114. [In Rus].
10. Turlakov D. G. Konkursnoe soprovozhdenie social'no-proektnoj dejatel'nosti studencheskoj molodezhi v raketke kognitivnoj paradigmy // Mir nauki. Pedagogika i psihologija. 2022. № 4 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/09PDMN422.pdf> (data obrashhenija: 23.03.2026). [In Rus].
11. Hristoforov S. V. Opyt kak pedagogičeskaja kategorija // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. 2005. № 7. S. 180–184. [In Rus].
12. Chernjavskij A. A. Formirovanie predprinimatel'skoj kompetentnosti bakalavra-regionoveda: dis. ... kand. ped. nauk. Chita, 2015. 192 s. [In Rus].
13. Shajdullina R. M., Gerasimov L. S. Formirovanie predprinimatel'skoj kul'tury studentov tehničeskikh special'nostej cherez proektno-tvorčeskiju dejatel'nost' // Vestnik UGNTU. Nauka, obrazovanie, jekonomika. Serija: Jekonomika. 2017. № 2. S. 141–148. [In Rus].
14. Sharina A. V. Formirovanie predprinimatel'skoj aktivnosti obuchajushhihsja po special'nostjam tehničeskogo profilja professional'nyh obrazovatel'nyh organizacij: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. Nizhnij Novgorod, 2018. 24 s. [In Rus].
16. Shirokova G. V., Cukanova T. V., Bogatyreva K. A. Universitetskaja sreda i predprinimatel'skaja aktivnost' studentov: rol' biznes-opyta i predprinimatel'skoj samoeffektivnosti // Voprosy obrazovanija, 2015. № 3. S. 171–207. [In Rus].

Информация об авторах

Л. С. Пастухова — доктор педагогических наук, член-корреспондент Российской академии образования, президент благотворительного фонда «Система»

Д. Г. Турлаков — руководитель АНО «Научно-методический центр развития и сопровождения образовательных и социально-экономических программ и проектов «Моя страна»

Information about the authors

L. S. Pastukhova — Dr. Sc. (Education), Corresponding Member of the Russian Academy of Education, President of the Sistema Charitable Foundation

D. G. Turlakov — Head of the ANO Scientific and Methodological Center for the Development and Support of Educational and Socio-economic programs and projects "My Country"

Статья поступила в редакцию 15.05.2026; одобрена после рецензирования 25.05.2026; принята к публикации 23.06.2026.

The article was submitted 15.05.2026; approved after reviewing 25.05.2026; accepted for publication 23.06.2026.



Н. Н. Дубинина

Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 4 (117). С. 80–95.
Domestic and foreign pedagogy. 2026. Vol. 1, no. 4 (117). P. 80–95.

Научная статья

УДК 37.01

doi: 10.24412/2224–0772–2026–117–80–95

РОССИЙСКАЯ ЦИВИЛИЗАЦИОННАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ И ЕЕ ФОРМИРОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Наталья Николаевна Дубинина

Филиал МГУ им. М. В. Ломоносова в г. Севастополе; Ассоциация научных школ и исследователей патриотического и гражданского воспитания, Севастополь, Россия, ndubinina@inbox.ru

Аннотация. *Актуальность.* В контексте культурно-цивилизационной парадигмы России возрастает необходимость повышения воспитательного потенциала системы образования, создания условий для формирования у школьников и студентов патриотизма, социальной ответственности, духовно-нравственных ценностей российской культуры. Предпринят анализ состояния, дефицитов, условий формирования российской цивилизационной идентичности на примере образовательных организаций высшего образования.

Материалы и методы. Анализ теоретических источников. В эмпирическом исследовании применены методы анкетирования, статистической обработки данных, контент-анализа. В анкетировании приняли участие преподаватели образовательных организаций высшего образования из различных регионов страны. Изучены их представления о потенциале учебных материалов, образовательной и информационной среды, социальных практик, краеведческой деятельности и других факторов в формировании у студентов российской цивилизационной идентичности.

Обсуждение. Результаты исследования показали неоднозначную картину состояния системы формирования идентичности. Выявлено, что 83,6% преподавателей признают свою роль в формировании образа России как государства-цивилизации, однако существует значительный разрыв между осознанием значимости задачи и практической реализацией. Анализ показал наличие существенных дефицитов в учебно-методическом

обеспечении, организации воспитательной работы, использовании потенциала образовательной среды и другие.

Заключение. Исследование выявило необходимость создания целостной системы формирования российской цивилизационной идентичности в образовательной организации. Требуется разработка методологических основ, совершенствования учебно-методического обеспечения, целенаправленное формирование предметно-пространственной среды, усиление роли преподавателей в воспитательной деятельности.

Ключевые слова: российская цивилизационная идентичность, патриотическое воспитание, система образования, высшее образование, ценности, образовательная среда, воспитание, социокультурные практики.

Для цитирования: Дубинина Н. Н. Российская цивилизационная идентичность и ее формирование в процессе образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 4 (117). С. 80–95. doi: 10.24412/2224-0772-2026-117-80-95

Original article

RUSSIAN CIVILIZATIONAL IDENTITY AND ITS FORMATION IN EDUCATION

Natalya N. Dubinina

Sevastopol Branch of Lomonosov Moscow State University; Association of Scientific Schools and Researchers of Patriotic and Civic Education, Sevastopol, Russia, ndubinina@inbox.ru

Abstract. Relevance. In the context of Russia's cultural and civilizational paradigm, there is a growing need to enhance the educational potential of the education system and create conditions for fostering patriotism, social responsibility, and the spiritual and moral values of Russian culture in schoolchildren and students. This study analyzes the current state, deficiencies, and conditions for the formation of Russian civilizational identity using higher education institutions as a case study.

Materials and Methods. Analysis of theoretical sources. The empirical study utilized questionnaires, statistical data processing, and content analysis. Faculty members from higher education institutions across the country participated in the survey. Their perceptions of the potential of educational materials, the educational and information environment, social practices, local history activities, and other factors in shaping students' Russian civilizational identity were explored.

Discussion. The study results revealed a mixed picture of the state of the identity formation system. While 83.6% of faculty members acknowledged their role in shaping Russia's image as a civilizational state, there remains a significant gap between their awareness of the importance of this task and its practical implementation. The analysis revealed significant deficiencies in educational and methodological support, the organization of educational work, the utilization of the potential of the educational environment, and other areas.

Conclusion. The study revealed the need to create a comprehensive system for shaping Russian civilizational identity in educational institutions. The development of methodological foundations, improvement of teaching and methodological support, targeted development of a subject-spatial environment, and strengthening of the role of teachers in educational activities are required.

Keywords: Russian civilizational identity, patriotic education, education system, higher education, values, educational environment, education, sociocultural practices.

For citation: Dubinina N. N. Russian Civilizational Identity and Its Formation in Education. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2026;4(1):80–95. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2026-117-80-95

Введение. Россия как «самобытное государство-цивилизация» представлена в Концепции внешней политики Российской Федерации, утвержденной Указом Президента Российской Федерации в 2023 году [1]. Особый статус России обоснован в Концепции многовековым опытом самостоятельной государственности, культурным наследием и гармоничным сочетанием разных народов, этнических и религиозных групп в рамках «общности Русского мира» [1]. В Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2036 года Россия представлена как «государство-цивилизация» [4], в основе общероссийской идентичности которой лежат «русское культурное ядро» [4] (русский язык, культура, история), «единый культурный (цивилизационный) код» [4], объединяющий многонациональный народ Российской Федерации. В Стратегии отмечается, что для многовековой культуры нашей страны характерными чертами стали стремление к правде и справедливости, уважение традиций всех народов России, способность интегрировать их достижения в общую культуру.

В контексте государственной политики сохранения и укрепления традиционных российских ценностей и представлений о России как самобытном государстве-цивилизации актуализируются задачи формирования у подрастающих поколений российской цивилизационной идентичности. В связи с новыми вызовами времени возрастает необходимость повышения воспитательного потенциала системы образования, создания условий для формирования у школьников и студентов патриотизма, социальной ответственности, духовно-нравственных ценностей российской культуры. Современные вызовы времени, включая информацион-

ные войны и деструктивные влияния на молодежь, актуализируют необходимость переосмысления методологических основ и содержания воспитания в системе образования в контексте культурно-цивилизационной парадигмы России. Возрастает потребность в создании эффективной системы формирования российской цивилизационной идентичности, способной противостоять современным социальным рискам и обеспечить позитивную социализацию подрастающих поколений.

Исследование направлено на анализ состояния и перспектив формирования российской цивилизационной идентичности в системе образования (на примере высшей школы) с учетом необходимости развития воспитательного потенциала образовательных организаций, создания условий для формирования у обучающихся патриотизма, социальной ответственности и духовно-нравственных ценностей российской культуры.

Организация и методы исследования. Проведенное исследование включало в себя теоретический анализ феномена российской цивилизационной идентичности, основанный на изучении теоретических положений действующих стратегических документов Российской Федерации и философско-педагогических работ. Эмпирическое исследование представляло собой анкетирование преподавателей образовательных организаций высшего образования из различных регионов страны (61 человек — представители следующих образовательных организаций: Петрозаводский государственный университет, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Алтайский государственный педагогический университет, Ульяновский государственный аграрный университет, Оренбургский государственный пе-

дагогический университет, Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского, Северный Арктический федеральный университет имени М. В. Ломоносова, Краснодарский государственный институт культуры, Филиал МГУ им. М. В. Ломоносова в Севастополе, КФУ имени В. И. Вернадского, Черноморское высшее военно-морское училище имени П. С. Нахимова и других). Анкета проводилась в цифровой среде, при помощи электронных форм. Анкета проведена в апреле — мае 2026 года. Применены методы статистической обработки данных, контент-анализа.

Теоретические подходы к формированию российской цивилизационной идентичности обучающихся. В теоретическом осмыслении феномена российской цивилизационной идентичности ключевое значение имели положения культурно-цивилизационной парадигмы России, представленные в стратегических документах государственной политики Российской Федерации не только 2020-х годов, но и более ранних, в которых закладывались основания современных представлений о России как государстве-цивилизации, включая, например, Указ Президента Российской Федерации от 24 декабря 2014 года № 808 «Об утверждении Основ государственной культурной политики», в котором была сформулирована задача «обеспечить приоритетное культурное и гуманитарное развитие как основу экономического процветания, государственного суверенитета и цивилизационной самобытности страны, укрепление общероссийской гражданской идентичности, единства и сплоченности российского общества» [2]. Действующая Стратегия государственной культурной политики на период до 2030 года [2] опирается на эти положения и развивает их применительно

к современным условиям, с учетом новых вызовов времени.

В осмыслении подходов к формированию российской цивилизационной идентичности у обучающихся, воспитательного потенциала системы образования для нас имели важное значение идеи об укреплении воспитательной функции образования, о значимой роли педагога в воспитании, которые изложены в таких социально-философских работах об образовании, как, например, книга ректора МГУ имени М. В. Ломоносова В. А. Садовниченко «О людях Московского университета», являющаяся отражением веры и науки, научной истины и человеческих усилий в деле воспитания человека [3]; идеи научного развития России (М. В. Ломоносов), педагогической антропологии (К. Д. Ушинский), русского космизма (В. С. Соловьев, Н. Ф. Федоров, П. А. Флоренский и др.), ноосферы (В. И. Вернадский) и антропокосмической педагогики (Н. В. Малова, А. В. Хуторской и др.); закон интеллектно-информационно-энергетического баланса Человек — Смысл — Будущее — Социо-Биосфера — Управление — Мир-организм (П. Л. Капица, А. И. Суббето, С. Ю. Малков); культурно-цивилизационная модель России (А. В. Щербаков, А. В. Манойло, А. Л. Казин). Данные идеи мы рассматриваем как фундамент педагогических школ третьего тысячелетия.

Мы предприняли также анализ методологических подходов и ведущих в данном проблемном поле научных категорий: «российская цивилизационная идентичность», «культурная идентичность» и «гражданская идентичность». Проведенный анализ позволил нам рассмотреть цивилизационно-ценностный подход как ведущий методологический вектор, интегративный подход, обуславливающий

рассмотрение патриотического воспитания не как отдельного направления воспитания, а как его сущностной характеристики современного воспитания в целом.

Анализ смысловых контекстов использования категорий «цивилизационная идентичность», «культурная идентичность» и «гражданская идентичность» показал, что они, во-первых, тесно взаимосвязаны, а во-вторых, в зависимости от исходных представлений о культуре и цивилизации могут рассматриваться как синонимичные или дополняющие друг друга категории. Можно выделить три взаимосвязанных уровня формирования идентичности личности, каждый из которых играет особую роль в ее становлении. *Цивилизационный уровень* представляет собой высший пласт самоидентификации. Он определяет принадлежность человека к масштабной исторической общности, обладающей уникальным культурным кодом и традициями. Это фундаментальный уровень, задающий общие рамки для понимания собственной идентичности. *Культурный уровень* выступает связующим звеном между глобальным и личным. Здесь происходит конкретизация цивилизационных основ через призму национальных традиций, языка, ценностных установок и поведенческих норм. Именно на этом уровне человек осваивает конкретные элементы культуры, которые становятся частью общей культуры его личности. *Гражданский уровень* переводит культурные и цивилизационные основы в практическую плоскость. Он определяет, как человек реализует свой культурный код в рамках конкретного государства, какие права и обязанности принимает, какую роль отводит себе в развитии страны. Важно подчеркнуть, что все уровни находятся в постоянном взаимодействии. Например, глубокое освоение культурных

традиций (культурный уровень) создает фундамент для формирования осознанной гражданской позиции. А понимание своей принадлежности к определенной цивилизации помогает избежать крайностей — от полной изоляции до бездумного копирования чужих моделей развития. В образовательном процессе эта взаимосвязь уровней требует особого внимания. При разработке воспитательных программ необходимо учитывать все компоненты процесса формирования идентичности: от знакомства с культурными основами через развитие гражданской ответственности до осознания своей роли в более широком цивилизационном контексте.

Результаты эмпирического исследования. Результаты анкетирования преподавателей высшей школы позволяют сделать ряд существенных выводов относительно состояния формирования российской цивилизационной идентичности в процессе образования.

Отвечая на вопрос «Согласны ли вы с утверждением, что формирование у студентов образа России как государства-цивилизации, патриотизма — ведущего компонента российской цивилизационной идентичности — задача преподавателя вуза?», большинство преподавателей дали положительный ответ: ок. 56% выбрали ответ «точно да» и еще 28% — «скорее да, чем нет» (рис. 1).

Осознание профессиональной миссии преподавателями высшей школы проявляется в том, что подавляющее большинство респондентов (ок. 84%) признают свою роль в формировании у студентов образа России как государства-цивилизации. При этом значительная часть опрошенных делает акцент на комплексном характере данной задачи, подчеркивая, что ее решение требует совместных уси-

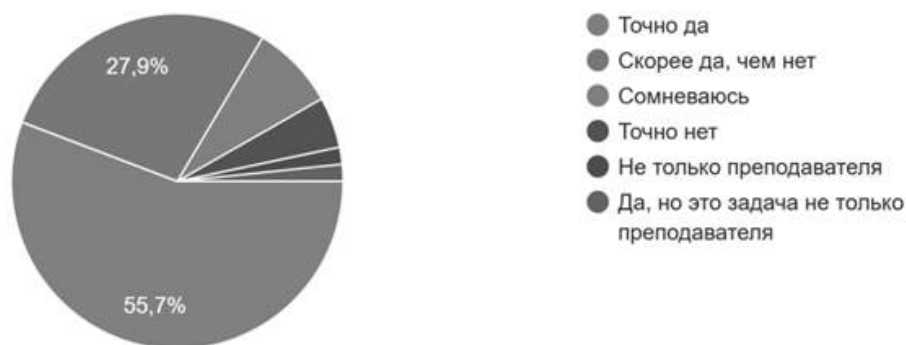


Рисунок 1. Результаты ответов преподавателей, характеризующие осознание ими своей профессиональной миссии

лий всех участников образовательного процесса. Проявляются дефициты: значительная часть преподавателей (44%) не демонстрирует полной уверенности в своей роли в формировании образа России как государства-цивилизации, что указывает на необходимость усиления методологической подготовки педагогов в данной области.

Следующий вопрос анкеты, «Какой потенциал имеет, на ваш взгляд, содержание учебных пособий для высшей школы в формировании понимания обучающихся уровней жизнедеятельности России как государства-цивилизации: религиозного, культурного, общественно-политического, экономического?», предполагал выбор из таких вариантов ответов: а) очень высокий — в содержании учебников на этом акцентировано внимание и есть материал, преподаватель может просто пользоваться

учебником для решения этой задачи; б) достаточно высокий — учебники содержат много материала, который может быть использован преподавателем в решении поставленной задачи; в) средний, требующий дополнительного вклада преподавателя, разъяснений, акцентов, дополнений; г) низкий, почти не работает содержание вузовских учебников на эту задачу; д) очень низкий, почти нулевой. Результаты представлены на рисунке 2.

Рисунок показывает, что 65% преподавателей оценили потенциал учебных пособий высоко (очень высоко — 18% и достаточно высоко — 46%). Средний уровень оценки дали 23% педагогов и 12% указали на низкий или очень низкий потенциал учебных пособий. Как видим, в целом потенциал учебных материалов оценивается преподавателями достаточно высоко: 68,9% респондентов отмечают

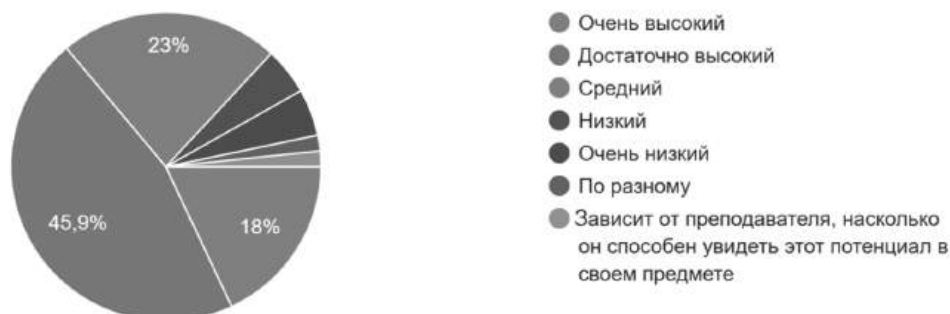


Рисунок 2. Оценка преподавателями воспитательного потенциала учебных пособий

наличие значительного образовательного ресурса в содержании учебных пособий. Однако отмечается необходимость дополнительного вклада преподавателя в актуализацию данного потенциала, что указывает на важность личностного фактора в образовательном процессе. Проявляются дефициты в учебно-методическом обеспечении: ок. 35% преподавателей отмечают средний и низкий потенциал учебных пособий, требующий существенного дополнительного вклада педагога. Это свидетельствует о недостаточной проработанности воспитательного компонента в существующих учебных материалах и, возможно, недостаточной готовности педагогов применить в практике имеющийся потенциал содержания образования, учебных материалов в формировании у студентов российской цивилизационной идентичности.

Следующей задачей респондентов была оценка образовательной среды: «Оцените предметно-пространственную среду, дизайн помещений вуза — есть ли в нем зрительный ряд, образы, символы, которые можно назвать опорными точками национального самосознания». Результаты представлены на рисунке 3.



Рисунок 3. Оценка предметно-пространственного компонента образовательной среды

Уверенный положительный ответ дали 47,5% преподавателей. Неуверенный положительный ответ дали 34,4% респондентов.

В продолжение предыдущего вопроса педагогам был предложен выбор имеющихся в вузе компонентов предметно-пространственной среды. В их числе: а) картины российских художников; б) дизайн помещений с учетом самобытности региона и единства народов — этнического, языкового, географического, территориального, политического; традиционных российских орнаментов и т. п.; в) образы России в оформлении помещений (панно/слайды/ропись и т. п.); г) государственные символы (герб, флаг); д) творческие работы студентов, посвященные необъятной России; е) краеведческий музей с некоторыми экспозициями, доступными в фойе вуза; ж) передвижные фотовыставки; з) портреты выдающихся личностей подвижников, святых, героев, ученых. Результаты представлены на рисунке 4. Как видим, показатели по каждому компоненту составляют от 39 до 50%, за исключением двух компонентов, существенно превысивших эти показатели: портретов выдающихся ученых (ок. 64%) и государственных символов (ок. 74%).

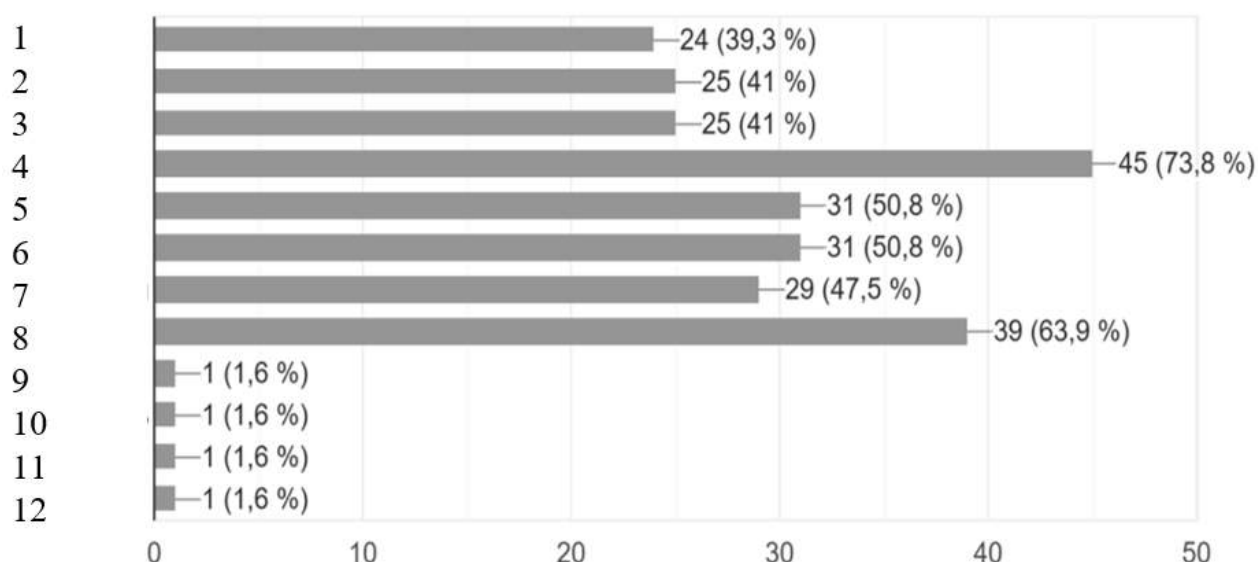


Рисунок 4. Оценка преподавателями воспитательного потенциала предметно-пространственной среды вуза

В продолжение предыдущего вопроса педагогам был предложен выбор имеющихся в вузе компонентов предметно-пространственной среды. В их числе: 1) картины российских художников; 2) дизайн помещений с учетом самобытности региона и единства народов — этнического, языкового, географического, политического; традиционных российских орнаментов и т. п.; 3) образы России в оформлении помещений (панно/слайды/роспись и т. п.); 4) государственные символы (герб, флаг); 5) творческие работы студентов, посвященные необъятной России; 6) краеведческий музей с некоторыми

экспозициями, доступными в фойе вуза; 7) передвижные фотовыставки; 8) портреты выдающиеся личностей подвижников, святых, героев, ученых; 9) музей вуза; 10) все есть; 11) реальные достижения советской эпохи; 12) современные средства самообразования. Результаты представлены на рисунке 4. Как видим, показатели по каждому компоненту составляют от 39 до 50% за исключением двух компонентов, существенно превысивших эти показатели: портретов выдающихся ученых (ок. 64%) и государственных символов (ок. 74%).



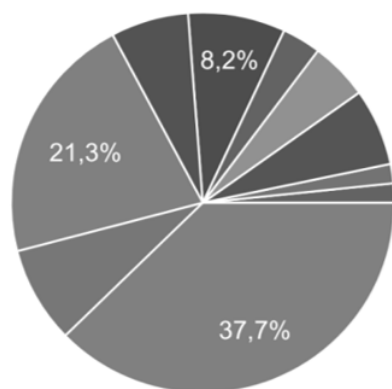
Рисунок 5. Преподаватели вуза о включенности студентов в волонтерскую деятельность

Таким образом, предметно-пространственная среда вуза демонстрирует определенный потенциал в формировании национальной идентичности. В образовательных учреждениях представлены основные элементы символического ряда: государственные символы (73,8%), портреты выдающихся личностей (63,9%), краеведческие экспозиции (50,8%). Тем не менее наблюдается недостаточная системность в организации данного пространства, что отражается в высокой доле респондентов (47,5%), выражающих сомнения относительно его эффективности.

Ряд вопросов был связан с социальными практиками. Отвечая на вопрос «Осуществляют ли студенты вашего вуза волонтерскую деятельность?» 62,3% преподавателей ответили «точно да, активно», 29,5% — положительно, но чуть менее уверенно: «да, волонтерская деятельность есть». Оставшиеся 10% распределились между ответами «разовые волонтерские акции проводятся, в том числе иногда с участием преподавателей»; «информация о волонтерской деятельности студентов есть на сайте вуза» и «точно нет, в вузе идет образовательный процесс». Результаты представлены на рисунке 5.

Таким образом, преподаватели подтвердили высокую степень включенности студентов в волонтерскую деятельность, а наличие сомнений может свидетельствовать о том, что в ее организации принимают участие не все преподаватели. В чем, вероятно, может и не быть необходимости при условии включенности преподавателей в организацию других различных социальных практик студентов.

Этому был посвящен следующий вопрос, «В какой мере вы участвуете в организации социокультурных практик студентов?», предоставлявший респондентам возможность выбора из следующих вариантов ответов: а) точно да, активно при моем непосредственном участии в качестве организатора; б) да, социокультурная практика и волонтерская деятельность есть, но преподаватели этим не занимаются; в) разовые социальные практики и волонтерские акции проводятся, в том числе иногда с участием преподавателей; г) летние практики студентов; д) информация о социокультурной и волонтерской деятельности студентов есть на сайте вуза, но я не участвую в организации и не взаимодействую с организациями студентов; е) возможно, я не в курсе или нет



- 1) точно да, активно при моем непосредственном участии в качестве организатора
- 2) да, социокультурная практика и волонтерская деятельность есть, но преподаватели этим не занимаются
- 3) разовые социальные практики и волонтерские акции проводятся, в том числе иногда с участием преподавателей
- 4) летние практики студентов
- 5) информация о социокультурной и волонтерской деятельности студентов есть на сайте вуза, но я не участвую в организации и не взаимодействую с организациями студентов
- 6) возможно, я не в курсе или нет такой системной деятельности
- 7) точно нет, в вузе идет образовательный процесс, преподаватели не занимаются организацией социокультурных практик и волонтерской деятельности, она идет вне вуза
- 8) затрудняюсь ответить

Рисунок 6. Преподаватели вузов о своем участии в организации социокультурных практик студентов

такой системной деятельности; ж) точно нет, в вузе идет образовательный процесс, преподаватели не занимаются организацией социокультурной практики и волонтерской деятельности, она идет вне вуза; з) затрудняюсь ответить.

Результаты представлены на рисунке 6.

Только 37,7% (почти в два раза меньше, чем в предыдущем вопросе) дали уверенный утвердительный ответ. Добавим менее уверенных 10% ответов, 21,3% ответов об участии в организации разовых социокультурных практик и 7% летних практик. В целом получаем 76% положительных ответов о большей или меньшей включенности преподавателей в организацию социальных практик студентов. Четвертая часть педагогов оказывается вне данной деятельности.

Несмотря на недостаточную включенность почти 2/3 респондентов в организацию социальных практик студентов, потенциал социокультурной деятельности в формировании у них российской цивилизационной идентичности подавляющее большинство преподавателей (83%) оценивают высоко: 49,2% оценивают потенциал как «очень высокий — формируется опыт реализации патриотических ценностей в социальной практике»; 34,4% — как

«достаточно высокий, если это не разовые акции, организованные преподавателями и руководством вуза, а реальная совместная общественно значимая деятельность молодежи на основе самоорганизации». Оставшиеся 17% распределились между ответами «средний, так как трудно выбрать пространство молодежных инициатив, реальной деятельности, которая способствовала бы формированию российской цивилизационной идентичности» (10%); «низкий: у волонтерства и патриотического воспитания несколько разные цели» (1,5%); «очень низкий, почти нулевой: по объективным причинам невозможно обеспечить ее эффективность» (3,5%), по 1% респондентов выбрали «затрудняюсь ответить» и «другое» (а именно: «студентам нужны смыслы»).

Результаты представлены на рисунке 7.

Таким образом, анализ результатов ответов педагогов на три вопроса о социокультурной деятельности студентов и собственной включенности в ее организацию показывает, что социокультурные практики рассматриваются преподавателями как значимый ресурс формирования российской идентичности. При этом 83,6% респондентов отмечают наличие волонтерской деятельности в вузах, хотя

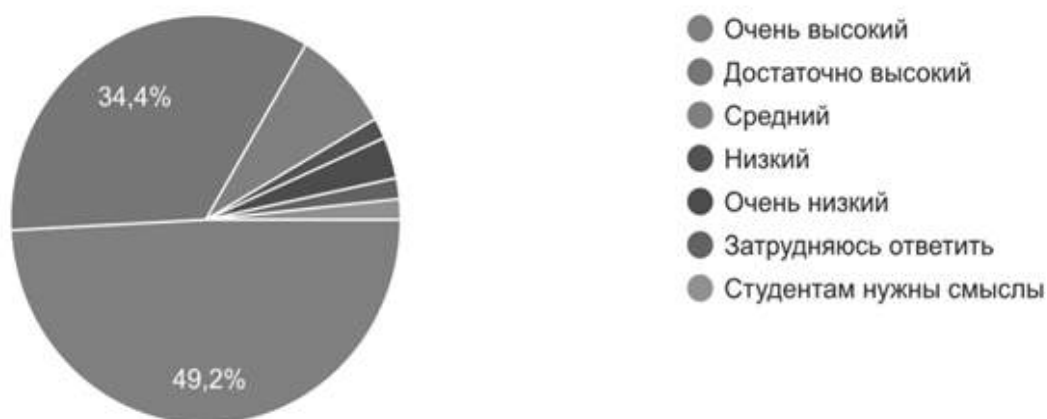


Рисунок 7. Преподаватели вуза о потенциале социокультурной деятельности в формировании у студентов российской цивилизационной идентичности

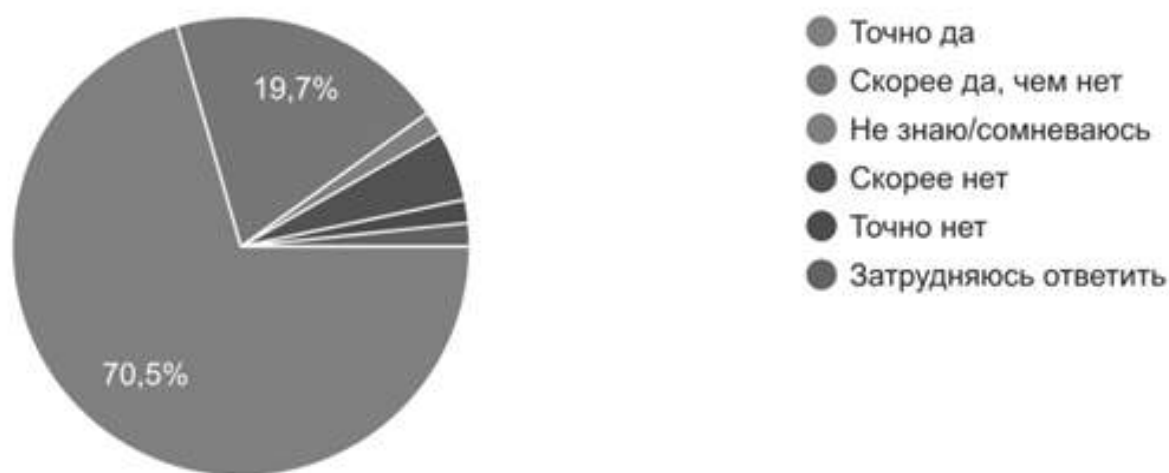


Рисунок 8. Преподаватели о наличии в вузе системы воспитания студентов

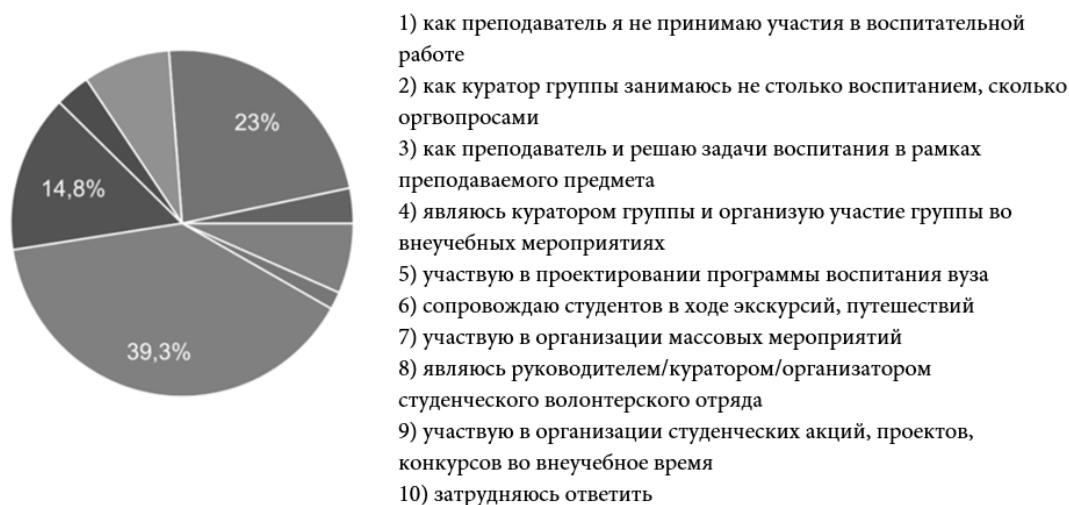


Рисунок 9. Преподаватели о своем участии в воспитательной работе в вузе

ее развитие носит преимущественно не-системный характер. Преподаватели высоко оценивают воспитательный потенциал социально-культурной практики, отмечая ее важность в формировании патриотических ценностей. Дефициты в организации социокультурной деятельности характеризуются тем, что значительная часть (1/4) преподавателей не участвуют в организации социокультурных практик или мало, редко (2/3); 62,3% отмечают лишь эпизодическое проведение волонтерских акций, что в целом свидетельствует об отсутствии системной работы по вовлечению студентов в социально значимую деятельность.

Вопросы о системе воспитании в вузе также показывают противоречивый характер состояния практики. На вопрос «Имеется ли в вашем вузе система воспитательной работы со студентами и соответствующая программа воспитания?» утвердительно ответили 70,5% респондентов. Положительно, но неуверенно ответили ок. 20% преподавателей. Результаты отображены на рисунке 8.

Вопрос «Какое участие принимаете лично вы в воспитательной деятельности вуза?» предполагал выбор из следующих вариантов ответов: а) как преподаватель я не принимаю участия в воспитательной работе; б) как куратор группы занимаюсь

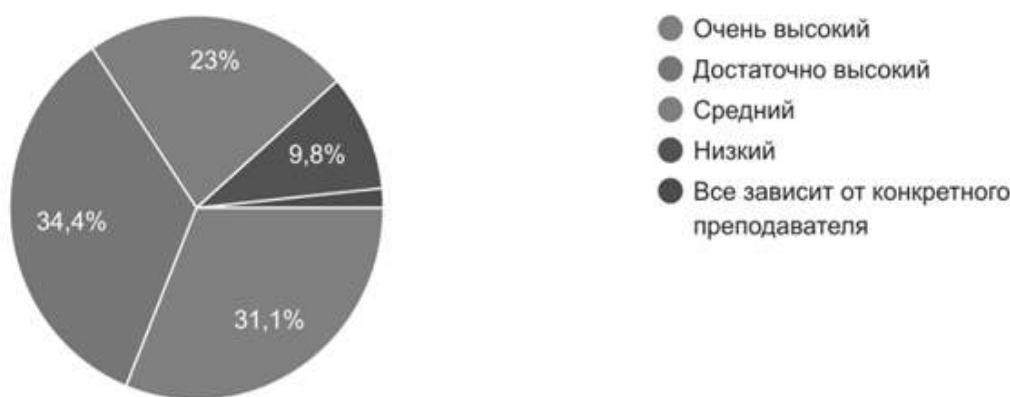


Рисунок 10. Преподаватели о воспитательном потенциале учебных предметов

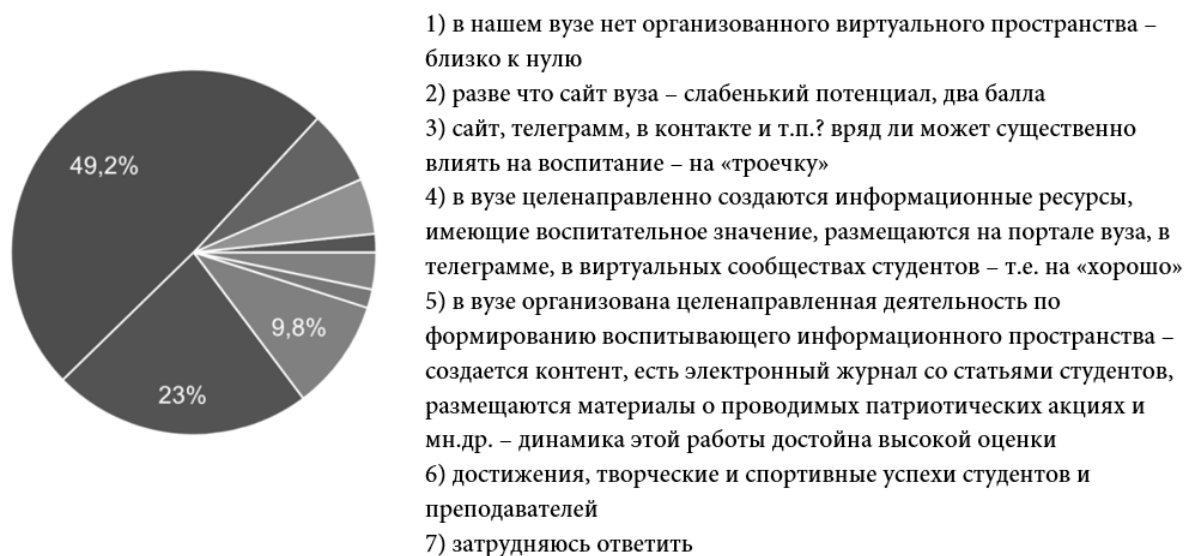


Рисунок 11. Преподаватели о воспитательном потенциале информационной среды вуза

не столько воспитанием, сколько оргвопросами; в) как преподаватель и решаю задачи воспитания в рамках преподаваемого предмета; г) являюсь куратором группы и организую участие группы во внеучебных мероприятиях; д) участвую в проектировании программы воспитания вуза; е) сопровождаю студентов в ходе экскурсий, путешествий; ж) участвую в организации массовых мероприятий; з) являюсь руководителем/куратором/организатором студенческого волонтерского отряда; и) участвую в организации студенческих акций, проектов, конкурсов во внеучебное время; к) затрудняюсь ответить; л) другое.

Результаты представлены на рисунке 9. Как видим, воспитательная деятельность почти 40% преподавателей не выходит за рамки аудитории, учебного процесса. Еще 37% преподавателей ассоциируют свою воспитательную деятельность с функциями куратора группы, при этом 23% из них указывают на то, что занимаются не столько воспитанием, сколько оргвопросами. Эти данные свидетельствуют о масштабных дефицитах.

В целом система воспитательной работы демонстрирует противоречия. Лишь 19,7% опрошенных однозначно подтверждают наличие системной воспитательной работы, при этом 70,5% выражают

неуверенность в данном вопросе. Это свидетельствует о необходимости более четкой институционализации воспитательной деятельности в образовательной организации. Ответы преподавателей о доминировании их воспитательной деятельности в рамках учебного процесса были в определенной мере ожидаемы с учетом наблюдений практики. Поэтому следующие вопросы были сосредоточены на воспитательном потенциале учебного процесса.

Ответы преподавателей на вопрос «Включает ли в себя вузовская система воспитания реализацию воспитательного потенциала учебных предметов?» предполагали выбор из следующих вариантов: а) очень высокий — учебники содержат целенаправленный и обширный материал для формирования целостного образа Родины; б) достаточно высокий — материал есть, но он не систематизирован для этой цели; в) средний — материал есть в неявном виде, требует значительной интерпретации; г) низкий — соответствующего материала практически нет.

Результаты представлены на рисунке 10.

Оценку «очень высокий» дали 31,1% опрошенных; оценку «достаточно высокий» — 34,4%; «средний» — 23%; «низкий» — 9,8%.

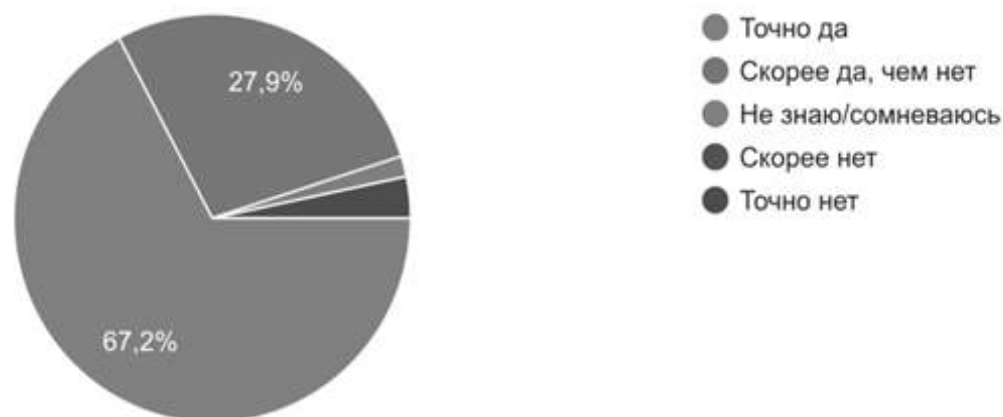
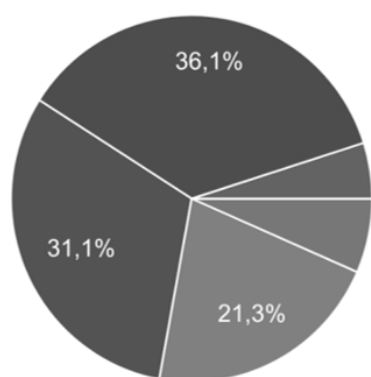


Рисунок 12. Преподаватели о реализации потенциала краеведческой деятельности

Результаты оценки воспитательного потенциала виртуальной образовательной среды вуза в формировании у обучающихся российской цивилизационной идентичности представлены на рисунке 11. Почти половина респондентов (49,2%) оценили информационную среду вуза на отлично — дали положительный ответ, указывающий на наличие в вузе целенаправленной деятельности по формированию воспитывающего информационного пространства; еще 23% дали оценку «хорошо», указав на наличие работы по формированию информационных ресурсов в вузе, имеющих воспитательное значение. 9,8% оценили виртуальное пространство вуза «на троечку», указав на низкий воспитательный потенциал имеющихся цифровых решений.

Как видим, виртуальная образовательная среда демонстрирует умеренный потенциал в формировании российской идентичности. Около половины респондентов отмечают наличие базовых информационных ресурсов, однако целенаправленная работа по формированию воспитывающего цифрового пространства требует дальнейшего развития. Дефициты в использовании виртуальной среды проявляются в том, что почти третья



- 1) ее практически нет или я не в курсе
- 2) очень слабо – редкие экскурсии
- 3) средне – экскурсии, иногда проекты
- 4) можно оценить на «хорошо» – в системе проводятся экскурсии, работает музей, студенческий совет музея, проводят мероприятия, посвященные событиям родного края, конкурсы, краеведческие проекты
- 5) отлично, это одно из приоритетных направлений воспитательной системы вуза, на краеведении строится система патриотического воспитания, много разных проектов, акций, есть музей, виртуальные выставки, свое издание и мн.др.
- 6) затрудняюсь ответить

Рисунок 13. Преподаватели о реализации воспитательного потенциала краеведческой деятельности

часть преподавателей либо оценивают потенциал цифровых ресурсов как низкий, либо указывают на отсутствие целенаправленной работы по формированию воспитывающей цифровой образовательной среды, либо затрудняются ответить и т. д. Несмотря на проявленный преподавателями оптимизм в плане успешного формирования воспитывающей цифровой среды, в вузе очевидно наличие дефицитов и необходимость активно развивать данное направление воспитательной работы с учетом интенсивности процессов цифровизации образования.

Специальное внимание было уделено краеведческой деятельности, реализации ее потенциала в патриотическом воспитании, формировании у обучающихся образа Родины. Преподаватели проявили явное единодушие: 67,2% дали уверенный ответ и еще 27,9% — ответ «скорее да, чем нет», согласившись с утверждением о том, что краеведческая исследовательская деятельность способствует патриотическому воспитанию студентов. Результаты представлены на рисунке 12.

Но ответ на вопрос о реализации потенциала краеведческой деятельности показал наличие дефицитов. Результаты представлены на рисунке 13. Оценку «отлично» краеведческой работе в вузе дали 36,1% опрошенных. Оценку «хорошо» —

31,1% преподавателей. Почти третья часть респондентов выбрала либо оценку среднего уровня (21,3%), либо «очень слабо» или «практически нет».

Таким образом, краеведческая деятельность, признанная важным инструментом патриотического воспитания (95,1% положительных ответов), развита недостаточно системно. Треть опрошенных (36,1%) указывают на практически полное отсутствие данной работы в своих вузах. В этом проявляется противоречивость ситуации. Дефициты краеведческой работы характеризуются тем, что значительная часть преподавателей отмечают практически полное отсутствие краеведческой деятельности; отсутствует системная работа по использованию краеведческого потенциала в воспитательных целях; недостаточно развиты механизмы вовлечения студентов в исследовательскую деятельность по изучению родного края.

Заключение. Анализ результатов исследования позволяет выявить противоречивый характер современной системы формирования российской цивилизационной идентичности в высшей школе. С одной стороны, наблюдается осознание преподавателями важности данной задачи (83,6% признают значимость формирования образа России как государства-цивилизации), с другой — отмечается

недостаточная вовлеченность в практическую реализацию этого направления работы. При высоком уровне понимания значимости процесса формирования идентичности наблюдается низкая активность преподавателей в воспитательной деятельности. Учебные материалы обладают значительным потенциалом (68,9% отмечают его достаточность), однако его реализация зависит преимущественно от личности преподавателя. Предметно-пространственная среда вуза демонстрирует наличие базовых элементов, но не обеспечивает системного воздействия на формирование идентичности. Волонтерская деятельность существует (91,8% подтверждают ее наличие), но не имеет системного характера. Социокультурная работа носит эпизодический характер, а 70,5% преподавателей выражают неуверенность в наличии системной воспитательной работы. Для преодоления выявленных противоречий необходимо: формирование методологического единства через разработку единой концепции воспитательной работы и стандартов реализации воспитательного потенциала дисциплин; создание организационной инфраструктуры, включающей координирующий центр воспитательной работы и систему взаимодействия всех участников процесса; развитие кадрового потенциала посредством целевой подготовки преподавателей к воспитательной деятельности и создания системы мотивации; формирование содержательного наполнения через разработку методических материалов и создание банка эффективных практик;

внедрение технологического обеспечения с развитием цифровой среды воспитания; реализация программно-целевого подхода через разработку комплексных программ формирования идентичности. Успешное преодоление противоречий возможно только при условии системного подхода и консолидации усилий всех участников образовательного процесса при активной поддержке административного ресурса.

В целом для современной системы образования как механизма обеспечения мировоззренческого и смыслового суверенитета России как государства-цивилизации необходимы: фундаментализация российской цивилизационной идентичности как педагогической категории; реализация цивилизационно-ценностного подхода к развитию теории и методики воспитания, науки о воспитании и практической воспитательной деятельности; экспликация в содержании воспитания цивилизационно-ценностных аспектов; обращение к духовной, интеллектуальной, мотивационной сферам личности человека как представителя народа государства-цивилизации; созвучие и романтизация личной и национальной мечты, рассмотрение результатов воспитания как развития деятельностной способности человека находить лучшее для Родины и народа и воплощать это в действие для пользы Отечества, формирования готовности к защите Родины, культуры, сбережения природы, сохранения духовности, субъектности и уникальности как своей личности, так и своего народа.

Список источников

1. Об утверждении Концепции внешней политики Российской Федерации: Указ Президента Российской Федерации от 31.03.2023 № 229 // Президент России [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/70811> (дата обращения: 25.08.2026).
2. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 11 сентября 2024 года № 2501-р «О Стратегии государственной культурной политики на период до 2030 г.» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/410284259/70811> (дата обращения: 03.08.2026).
3. Садовничий В. А. О людях Московского университета / В. А. Садовничий. 5-е изд. М.: Изд-во Московского ун-та, 2021. 360 с.
4. Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2036 года утверждена Указом Президента РФ от 25 ноября 2025 года № 858 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/52615> (дата обращения: 25.08.2026).

References

1. Ob utverzhdenii Konceptii vneshnej politiki Rossijskoj Federacii: Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 31.03.2023 № 229 // Prezident Rossii [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/70811> (data obrashhenija: 25.08.2026). [In Rus].
2. Rasporjazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 11 sentjabrja 2024 goda № 2501-r «O Strategii gosudarstvennoj kul'turnoj politiki na period do 2030 g.» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/410284259/70811> (data obrashhenija: 03.08.2026). [In Rus].
3. *Sadovnichij V. A.* O ljudjah Moskovskogo universiteta / V. A. Sadovnichij. 5-e izd. M.: Izd-vo Moskovskogo un-ta, 2021. 360 s. [In Rus].
4. Strategija gosudarstvennoj nacional'noj politiki Rossijskoj Federacii na period do 2036 goda utverzhdena Ukazom Prezidenta RF ot 25 nojabrja 2025 goda № 858 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/52615> (data obrashhenija: 25.08.2026). [In Rus].

Информация об авторе

Н. Н. Дубинина — кандидат педагогических наук, профессор РАЕ, старший преподаватель кафедры психологии, исполнительный директор Ассоциации научных школ и исследователей патриотического и гражданского воспитания

Information about the author

N. N. Dubinina — PhD (Education), Professor at the Russian Academy of National Education, Senior Lecturer in the Department of Psychology, Executive Director of the Association of Scientific Schools and Researchers of Patriotic and Civic Education

Статья поступила в редакцию 17.06.2026; одобрена после рецензирования 20.06.2026; принята к публикации 23.06.2026.

The article was submitted 17.06.2026; approved after reviewing 20.06.2026; accepted for publication 23.06.2026.



А. Г. Агаджанян

Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 4 (117). С. 96–110.
Domestic and foreign pedagogy. 2026. Vol. 1, no. 4 (117). P. 96–110.

Научная статья

УДК 37.01

doi: 10.24412/2224-0772-2026-117-96-110

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧЕНИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Ангелина Геннадьевна Агаджанян

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия, agadjanyan@hse.ru, ORCID: 0009-0005-1870-6620

Аннотация. *Введение.* В условиях реализации ФГОС и вызовов цифровой среды, ослабляющих влияние традиционных институтов социализации, целенаправленное воспитание и достижение личностных результатов обучающихся становится приоритетной задачей школы. Ученический коллектив, обладающий уникальным воспитательным потенциалом, может рассматриваться как важнейшее средство решения данной задачи — формирования личностного результата образования. Однако для эффективного использования воспитательного потенциала необходима программа его актуализации с помощью педагогических технологий и приемов. *Методология и методы.* Исследование базируется на выявлении внутренних активов ученического коллектива как личностно развивающей среды. В качестве методов исследования использовались: теоретико-методологический анализ психолого-педагогической литературы, анализ концептосферы воспитания, контент-анализ, моделирование структуры воспитательного потенциала, диагностика личностного результата (готовность к совместной разнообразной деятельности), экспертная оценка с помощью квалиметрической карты. Опыт-но-экспериментальная работа проводилась на базе двух 8-х классов ($n = 32$ и $n = 29$). *Результаты исследования.* Уточнено содержание понятия «воспитательный по-

тенциал ученического коллектива», разработана и обоснована четырехкомпонентная структура воспитательного потенциала, структура личностного результата «готовность к совместной разнообразной деятельности», выявлены инструменты актуализации воспитательного потенциала с целью включения обучающихся в коллективную деятельность, обеспечивающую достижение личностных результатов освоения образовательной программы. Установлено, что в экспериментальной группе наблюдается статистически значимая положительная динамика по всем компонентам личностного результата.

Ключевые слова: воспитательный потенциал, ученический коллектив, личностные результаты, готовность к совместной разнообразной деятельности, классный руководитель, классификация, основная школа, Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС).

Для цитирования: Агаджанян А. Г. Воспитательный потенциал ученического коллектива как средство формирования личностных результатов образования обучающихся основной школы // Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 4 (117). С. 96–110. doi: 10.24412/2224-0772-2026-117-96-110

Original article

THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE STUDENT GROUP AS A MEANS OF SHAPING THE PERSONAL RESULTS OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS

Angelina G. Agadzhanian

National Research University "Higher School of Economics", Moscow, Russia, agagadjanyan@hse.ru, ORCID: 0009-0005-1870-6620

Abstract. In the context of the implementation of the Federal State Educational Standard and the challenges of the digital environment, which weaken the influence of traditional institutions of socialization, purposeful education and achievement of personal results of students becomes a priority task of the school. A class with a unique educational potential can be considered as the most important means of solving this problem — the formation of a personal educational result. However, for the effective use of educational potential, a program of its actualization using pedagogical technologies and techniques is necessary. *Methodology and methods.* The research is based on identifying the internal assets of a class (group of students) as a personal development environment. The following research methods were used: theoretical and methodological analysis of psychological and pedagogical literature, analysis of the conceptual sphere of education, content analysis, modeling of the structure of educational potential, diagnosis of personal outcome (readiness for diverse joint activities), expert assessment using a qualimetric map. Experimental work was carried out on the basis of two 8th grades ($n = 32$ and $n = 29$). *Results.* The content of the concept of "educational potential of the class" has been clarified, the four-component structure of educational potential, the structure of the personal result "readiness for diverse joint activities" has been developed and justified, and tools for updating educational potential have been identified in order to include students in collective activities that ensure the achievement of personal results in mastering the educational program. It was found that in the experimental group there was a statistically significant positive trend in all components of the personal result.

Keywords: educational potential, student group, personal educational outcomes, readiness for collaborative activity, classroom teacher, classification, middle school, Federal State Educational Standard (FGOS).

For citation: Agadzhanyan A. G. The Educational Potential of the Student Group as a Means of Shaping the Personal Results of Middle School Students. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2026;4(1):96–110. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2026–117–96–110

Введение. Современный этап развития российского образования, определяемый в том числе Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС), характеризуется акцентом на достижение личностных результатов. Личностные результаты включают готовность к саморазвитию, сформированность мотивации, ценностно-смысловых установок, гражданской идентичности и правосознания и т. д., что определяет основную миссию общеобразовательной организации — целостное развитие личности ребенка [3]. В ряду личностных результатов, определяемых ФГОС, особое значение приобретает готовность обучающихся к совместной разнообразной деятельности, поскольку она непосредственно связана с их включенностью в коллективную учебную и внеучебную деятельность, формированием ответственности, организованности и способности к сотрудничеству. В этом контексте особую значимость приобретает воспитание как целенаправленный процесс формирования личности. Однако современное воспитание осуществляется в условиях принципиально новой, цифровой среды, которая «радикально изменила пространство социализации и воспитания» [19, с. 21], создав новые субъекты влияния (блогеры, сетевые сообщества, искусственный интеллект), что создало как новые возможности, так и серьезные риски. В условиях информационной перегруженности, развития искусственного интеллекта и высокой интенсивности цифрового информационного потока ослабляется роль традиционных институтов социализации, поэтому задача трансформации целенаправленного

воспитания с учетом современных реалий становится не просто актуальной, а необходимой. Трансформация российской школы сопровождается изменением соотношения образовательной, воспитательной и социализирующей функций школы, пересмотром роли воспитания в обеспечении идентичности обучающихся [4]. Важнейшим инструментом и одновременно средой воспитания был и остается ученический коллектив, несмотря на периоды критического переосмысления его роли [4, с. 24–28]. Ученический коллектив, понимаемый как единство организации, совместной деятельности и социально ориентированной общности, обладает «уникальным воспитательным потенциалом» [20]. Именно в коллективе, через систему складывающихся отношений, совместную деятельность и коллективную рефлекссию, ребенок усваивает социальные нормы, развивает коммуникативные навыки и формирует свою идентичность [1].

Несмотря на признание значимости воспитательного потенциала ученического коллектива как средства формирования личностного результата образования, механизмы его целенаправленной актуализации на современном этапе остаются недостаточно разработанными. В частности, недостаточно раскрыты виды коллективной деятельности в цифровой среде: педагогические ситуации и формы организации взаимодействия обучающихся, обеспечивающие формирование личностных результатов (готовности к совместной разнообразной деятельности), а также способы их диагностирования. Без выявления воспитательного потенциала

ученического коллектива, критериев его проявления и диагностических процедур затрудняется не только его теоретическое осмысление, но и практическое управление процессом его актуализации в школьной воспитательной системе.

Таким образом, актуальность исследования обуславливается приоритетом формирования личностных результатов в рамках ФГОС, трансформирующейся ролью воспитания в условиях вызовов цифровой среды, необходимостью современного переосмысления воспитательного потенциала ученического коллектива, потребностью в эффективном инструментарии управления воспитательным потенциалом, а также недостаточной разработанностью механизмов его использования для формирования личностных результатов обучающихся (готовности к совместной разнообразной деятельности). Цель данной статьи — теоретически обосновать и опытно-экспериментально проверить условия актуализации воспитательного потенциала ученического коллектива для формирования личностных результатов обучающихся (готовности к совместной разнообразной деятельности). В статье предложена структура воспитательного потенциала применительно к задаче формирования готовности обучающихся к совместной разнообразной деятельности, а также определены диагностические показатели его актуализации.

Методология и методы исследования. Теоретико-методологическую основу исследования составили концепции формирования школьного ученического коллектива (А. С. Макаренко [1], Л. И. Новикова [18], М. И. Рожков, Н. Л. Селиванова [20], Л. И. Уманский), теории коллективной деятельности и общения как механизмов воспитательного влияния коллектива на развитие личности (Ю. К. Бабан-

ский, В. А. Кан-Калик, А. А. Леонтьев [16], А. А. Реан, П. В. Степанов, Н. Л. Селиванова [20], М. В. Фалей); теории деятельностного опосредования межличностных отношений А. В. Петровского [15].

Для достижения цели исследования был использован комплекс взаимодополняющих методов. На теоретическом уровне применялись: теоретико-методологический анализ для изучения генезиса и содержания ключевых понятий; контент-анализ психолого-педагогических исследований для выявления существующих классификаций воспитательных ресурсов и описания структуры воспитательного потенциала; анализ концептосферы воспитания для уточнения и операционализации понятийного аппарата: «воспитательный потенциал ученического коллектива», личностный результат «готовность к совместной разнообразной деятельности», метод теоретического моделирования структуры воспитательного потенциала ученического коллектива. В качестве методов опытно-экспериментальной работы использовались: для оценки воспитательного потенциала ученического коллектива — экспертная оценка воспитательного потенциала ученического коллектива [8]; для оценки готовности обучающегося к совместной разнообразной деятельности — диагностический инструментарий, сформированный на основе нескольких методик. Для обработки эмпирических данных использовались статистические методы: U-критерий Манна — Уитни и критерий Вилкоксона. Базой исследования выступили два 8-х класса с классными руководителями: экспериментальный ($n = 32$) и контрольный ($n = 28$).

Личностный результат (готовность к совместной разнообразной деятельности): содержание, критерии и уровни сформированности. В Федеральном госу-

дарственном образовательном стандарте основного общего образования личностные результаты определяются как готовность обучающихся руководствоваться системой позитивных ценностных ориентаций и расширение опыта деятельности на их основе. В научной литературе подчеркивается, что личностные результаты не могут быть сведены исключительно к декларируемым ценностям, поскольку они проявляются в деятельности обучающихся [3]. В этой связи актуализируется необходимость их операционализации через конкретные показатели, поддающиеся наблюдению и диагностике. В рамках настоящего исследования личностные результаты рассматриваются на примере готовности обучающихся основной школы к совместной разнообразной деятельности, так как данный результат обладает системообразующим характером, выступая ключевым механизмом социализации личности, в рамках которого происходит усвоение социальных норм, формирование ценностных ориентаций и развитие коммуникативных и регулятивных умений. Готовность к совместной разнообразной деятельности представляет собой интегративное личностное образование, включающее взаимосвязанные компоненты, отражающие различные аспекты включенности обучающегося в коллективные взаимодействия. К числу основных компонентов относятся:

1) ценностно-мотивационный компонент, отражающий отношения обучающегося к совместной деятельности, принятие ее значимости, готовность к сотрудничеству и ориентацию на достижение общего результата,

2) когнитивный компонент, характеризующий понимание обучающимся сущности совместной деятельности, ее целей, способов организации правил взаимодействия,

3) операционный компонент, проявляющийся в способности обучающегося реализовывать совместную деятельность на практике: распределять роли, координировать действия, принимать решения и нести ответственность за их выполнение.

4) рефлексивный компонент, включающий способность обучающегося анализировать процесс и результаты совместной деятельности, оценивать собственный вклад и вклад других участников, выявлять трудности и способы их преодоления.

Выделение данных компонентов и их показателей позволило перейти от декларативного описания личностного результата к его содержательной конкретизации и последующей диагностике. На основе выделенных компонентов было осуществлено определение уровней сформированности личностного результата: высокий уровень (характеризующийся устойчивой ориентацией на совместную деятельность, осознанным принятием ее целей и норм, самостоятельностью в организации взаимодействия и развитой рефлексией совместной деятельности); средний уровень (характеризующийся частичным принятием ценности совместной деятельности, неустойчивостью мотивов, нестабильным характером взаимодействия и ситуативной рефлексией); низкий уровень (характеризующийся восприятием совместной деятельности как внешне заданной необходимости, ситуативным или формальным характером участия, отсутствием осознания общей цели и ее значимости и отсутствием склонности к анализу деятельности и совместного результата).

Воспитательный потенциал ученического коллектива как средство формирования личностных результатов обучающихся. Формирование готовности к совместной разнообразной деятельности

не может рассматриваться вне контекста коллективной деятельности обучающихся, так как именно в системе взаимодействий, распределения ролей, совместного принятия решений и коллективной рефлексии происходит становление соответствующих личностных результатов. В этой связи воспитательный потенциал ученического коллектива выступает ключевым педагогическим средством формирования рассматриваемого личностного результата. В современной педагогической науке воспитательный потенциал рассматривается как совокупность возможностей образовательной среды, педагогического процесса и субъектов воспитания, которые при определенных условиях могут быть актуализированы и обеспечивать развитие личности обучающихся (Л. В. Байбородова) [2]. В отличие от ресурсов, фиксирующих уже используемые средства и активы, воспитательный потенциал отражает пространство возможного, перспективу развития воспитательной системы и ее субъектов (Л. Я. Дорфман, А. Ю. Калугин) [5]. Существующие классификации воспитательного ресурса могут рассматриваться как описание форм реализации воспитательного потенциала (Л. И. Ключкова [9], Л. И. Ларионова [12], Е. О. Галицких [6], Н. П. Терентьева [6] и др.).

Ученический коллектив рассматривается как особая социально-педагогическая общность, обладающая воспитательным потенциалом и способностью влиять на развитие личности обучающегося. В работах А. С. Макаренко, Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой [19] коллектив определяется как организованная, ценностно объединенная система, в которой совместная социально ориентированная деятельность и межличностные отношения выступают основой воспитательного воздействия. Специфика ученического

коллектива проявляется в его двойственной природе: с одной стороны, он выступает как социально-психологическая общность, в которой формируются межличностные отношения, ценности и нормы; с другой — как педагогически организованная система, целенаправленно формируемая в образовательном процессе [18]. В качестве ключевых характеристик ученического коллектива выделяются: общая цель и совместная деятельность, а также принятые коллективом его внутренние нормы и ценности [13]. Коллектив обладает собственной внутренней структурой, которая придает ему свойства целостной системы, позволяющей организовывать деятельность обучающихся и формировать социально значимые качества, такие как инициативность, самостоятельность, чувство ответственности, сотрудничество [10]. Ученический коллектив развивается поэтапно, проходя стадии формирования, становления и зрелости (А. С. Макаренко, А. Н. Лутошкин, Л. И. Уманский, Л. И. Новикова), каждая стадия предъявляет свои требования к организации совместной деятельности, самоуправлению, уровню автономии и характеру межличностных связей. На высших стадиях коллектив становится инструментом личностного развития обучающегося, создавая пространство для самоопределения. Многоуровневость структуры ученического коллектива по А. В. Петровскому позволяет выделить глубинный уровень ценностно-ориентационного единства (ЦОЕ), уровень совместной деятельности как основы опосредованных отношений, уровень непосредственных эмоциональных контактов и уровень референтных связей и внутригрупповой дифференциации, определяющих влияние значимых других [15; 22]. Данные уровни в совокупности образуют возможности для

выделения компонентов в структуре воспитательного потенциала ученического коллектива. Отношения в ученическом коллективе непосредственно влияют на восприятие и оценку школы, на психологические и эмоциональные реакции обучающихся, на вовлеченность и отстраненность в совместной деятельности, а также на академические достижения и прогресс [22].

Сам процесс воспитания проявляется через коммуникацию, взаимодействие, совместную деятельность, включенность в общность (коллектив), создание условий для личностного роста обучающегося (Л. И. Новикова, А. В. Петровский, Н. Л. Селиванова) [15; 18; 19]. Спецификой же подросткового возраста является высокая значимость отношений со сверстниками, что усиливает роль ученического коллектива. В этой связи психологический климат в классе, представления обучающихся об их отношениях с одноклассниками и чувство принадлежности в классе выступает важнейшим условием реализации воспитательного потенциала [23]. В формировании ученического коллектива значимую роль играет классный руководитель, уровень поддержки и вовлеченности которого в проблемы, волнующие коллектив, непосредственно влияет на классную среду [22].

Таким образом, ученический коллектив обладает воспитательным потенциалом, который включает ценностно-нормативную систему (традиции, нормы, символы), совместную деятельность, взаимоотношения в рамках деятельности, механизмы самоуправления и ротации ролей, эмоционально-психологический климат, накопленный социальный опыт. Структура воспитательного потенциала ученического коллектива включает следующие компоненты:

1) ценностно-нравственный компонент, отражающий устойчивые коллективные ценности, нормы, правила, традиции и символы, обеспечивающие нравственную направленность совместной деятельности и ценностно-ориентационное единство коллектива;

2) деятельностный компонент, включающий опыт совместной разнообразной деятельности, коллективные дела, ученические инициативы, механизмы самоуправления и ротации ролей, в которой формируются ответственность, инициативность и способность к сотрудничеству;

3) эмоционально-психологический компонент воспитательного потенциала ученического коллектива, характеризующий эмоционально-психологический климат, атмосферу поддержки, признания и доверия, создающую условия для самораскрытия личности и позитивного опыта взаимодействия;

4) социально-партнерский компонент, включающий систему связей коллектива с педагогами, семьей, другими ученическими коллективами, общественными и молодежными организациями, расширяющими воспитательное пространство и социальный опыт обучающихся.

Данная структура разработана на основе концепции А. В. Петровского (о многоуровневой структуре ученического коллектива) [15], положений концепции Л. И. Новиковой (рассмотрение ученического коллектива как целостного социально-психологического образования, обладающего собственными ценностями, нормами, традициями, системой деятельности, межличностными отношениями, связями с внешними сообществами) [18]; А. С. Макаренко (ключевые характеристики ученического коллектива, принцип системы перспективных линий — постановки коллективных целей

и их достижения) [13]; Н. Л. Селивановой (четыре ключевых параметра развития ученического коллектива: ценностно-нормативное содержание, деятельность, межличностные отношения и внешние связи) [20]; положения С. Л. Рубинштейна о природе направленности личности [26]; возрастные особенности подростков по Д. И. Фельдштейну [16]. В совокупности компоненты структуры воспитательного потенциала отражают ценностное содержание коллективной жизни, организацию совместной деятельности, характер межличностных отношений и систему внешних взаимодействий.

Выделенная структура воспитательного потенциала ученического коллектива послужила основанием для разработки диагностического инструментария и последующей эмпирической проверки динамики его актуализации.

Диагностический инструментарий и организация опытно-экспериментальной работы. Диагностика личностного результата «готовность к совместной разнообразной деятельности» осуществлялась на основе комплекса взаимодополня-

ющих методик, направленных на оценку его структурных компонентов (таблица 1).

Диагностика воспитательного потенциала ученического коллектива осуществлялась методом экспертной оценки [8] с помощью сформированной квалиметрической карты. Структура карты построена в соответствии с выделенными компонентами воспитательного потенциала и включает четыре блока: ценностно-нравственный, деятельностный, эмоционально-психологический, социально-партнерский. Каждый компонент представлен в системе индикаторов (таблица 2), позволяющих фиксировать как степень проявленности соответствующих характеристик в жизнедеятельности коллектива, так и их потенциальную готовность к развитию. Для обеспечения объективности результатов использовалась процедура двойной экспертной оценки. В качестве экспертов выступали классный руководитель и заместитель директора по воспитанию, социализации и безопасности, что позволило сопоставить оценки непосредственного участника воспитательного процесса и административного наблюдения.

Таблица 1

Компонент	Ценностно-мотивационный	Когнитивный	Операционный	Рефлексивный
Диагностический инструментарий	Диагностика готовности к сотрудничеству В. В. Курунова, Н. А. Айнулиной [11]	Контент-анализ письменных сообщений	Аппаратурная методика «Арка» А. С. Чернышева, С. В. Сарычева [17]	Тест рефлексии деятельности В. Д. Шадрикова, С. С. Кургияна [21]

Таблица 2

Соответствие индикаторов квалиметрической экспертной карты теоретической модели воспитательного потенциала ученического коллектива

Компонент потенциала	Примеры индикаторов (всего 5 в каждом компоненте)
Ценностно-нравственный	1) коллективные творческие дела регулярно проводятся и способствуют формированию общих моральных ориентиров; 2) социально ориентированные проекты отражают ценности ответственности, заботы, гражданственности и т. д.

Деятельностный	1) класс участвует в социально значимых делах, организованных по инициативе самих обучающихся; 2) коллективная деятельность включает этапы планирования, распределения ролей и анализа результатов и т. д.
Эмоционально-психологический	1) в коллективе присутствует атмосфера доверия, уважения и принятия; 2) обучающиеся выражают поддержку друг другу в процессе подготовки и реализации совместных мероприятий и т. д.
Социально-партнерский	1) родители принимают участие в организации и реализации КТД и социально ориентированных проектах; 2) класс взаимодействует с представителями внешней среды (музеи, библиотеки, волонтерские центры и т. д.)

Формирующий этап исследования проводился в течение шести месяцев в рамках воспитательной работы классного руководителя и был направлен на актуализацию воспитательного потенциала ученического коллектива посредством включения обучающихся в разнообразные формы совместной деятельности (коллективные творческие дела, социально ориентированные проекты, проекты ученического самоуправления, рефлексивные практики) с использованием цифровой среды (чат класса, онлайн-папка с материалами и планами, интерактивные приложения, «Яндекс GPT») (таблица 3). Цифровые инструменты использовались не только как средства коммуникации, но и как пространство совместного планирования, координации деятельности и коллективной рефлексии. Совместная деятельность обучающихся носила систематический характер и реализовывалась как в рамках внеурочной деятельности, так и в процессе организации классных и общешкольных мероприятий. В рамках данных форм создавались педагогические ситуации, предполагающие выбор, распределение ролей, принятие коллективных решений и совместную оценку результатов, включение обучающихся в данные ситуации обеспечивало формирование компонентов личностного результата «готовность к совместной разнообразной деятельности».

Все коллективные творческие дела реализовывались через проведение предварительной работы, коллективное планирование, проведение, подведение итогов и последствие на основе самоуправления и творческого подхода [7]. Были реализованы, например, такие формы, как «День рождения класса», «Неделя добрых дел», «Фестиваль наук Наутилус», направленные на формирование ценностных ориентиров и развитие сотрудничества. Обучающиеся были включены в реализацию социально ориентированных проектов, таких как «Благотворительный фестиваль», волонтерские инициативы по сбору корма для животных, экологические акции совместно с родителями, семьями обучающихся. В классе была организована модель проектного самоуправления, которая позволяла распределять разнообразно роли при организации мероприятий, принимать коллективные решения, что способствовало развитию субъектной позиции каждого (схема 1). По завершении всех мероприятий проводился «рефлексивный круг», с использованием талисмана класса, в котором обсуждался вклад каждого, что способствовало осмыслению опыта и укреплению межличностных отношений.

Оценка эффективности формирующего этапа осуществлялась на основе сопоставления результатов констатирующего и контрольного этапов по показателям

сформированности личностного результата и уровня актуализации воспитательного потенциала ученического коллектива. Исследование проводилось с участием обучающихся двух 8-х классов: 8-й экспериментальный ($n = 32$ обучающихся) и 8-й контрольный ($n = 29$ обучающихся). Экспериментальная и контрольная группа были сопоставимы по возрасту, численности и исходному уровню сформированности исследуемого личностного результата. Итоговый показатель по каждому компоненту рассчитывался как среднее арифметическое оценок классного руководителя и заместителя директора по воспитательной работе (таблица 3).

Анализ результатов контрольного этапа показывает выраженную положительную динамику в экспериментальной

группе по всем компонентам воспитательного потенциала ученического коллектива. Наиболее значимые изменения в экспериментальной группе наблюдаются в социально-партнерском и эмоционально-психологическом компонентах, что может объясняться активным включением обучающихся и их семей в совместные формы деятельности и систематическим использованием рефлексивных практик. В контрольной группе существенных изменений не выявлено: показатели остаются в пределах среднего и низкого уровней.

Результаты диагностики уровня сформированности готовности обучающихся к совместной разнообразной деятельности на констатирующем и контрольном этапах исследования представлены на рисунке 1.

Таблица 3

Ключевые инструменты актуализации воспитательного потенциала ученического коллектива

Компонент воспитательного потенциала	Ключевые инструменты актуализации воспитательного потенциала
Ценностно-нравственный	Социально ориентированные проекты, коллективные творческие дела (КТД)
Деятельностный	Социально ориентированные проекты, коллективные творческие дела (КТД), проектное самоуправление в классе
Эмоционально-психологический	Рефлексивные практики, ситуации взаимной поддержки
Социально-партнерский	Взаимодействие с семьями класса, общественными и молодежными организациями, культурными и спортивными учреждениями.



Схема 1. Модель проектного самоуправления в классе

Таблица 4

**Результаты диагностики воспитательного потенциала ученического коллектива
на констатирующем и контрольном этапах**

Компонент воспитательного потенциала	Экспериментальная группа								Контрольная группа							
	Констатирующий этап				Контрольный этап				Констатирующий этап				Контрольный этап			
	Классный руководитель	Зам. директора ВР	Средний балл	Уровень	Классный руководитель	Зам. директора ВР	Средний балл	Уровень	Классный руководитель	Зам. директора ВР	Средний балл	Уровень	Классный руководитель	Зам. директора ВР	Средний балл	Уровень
Ценностно- нравственный	11	10	10,5	Средний	18	18	18	Высокий	8	10	9	Низкий	11	10	10,5	Средний
Деятельностный	11	9	10	Средний	18	18	18	Высокий	10	10	10	Средний	12	11	11	Средний
Эмоционально- психологический	8	8	8	Низкий	17	17	17	Высокий	10	8	9	Низкий	11	10	10,5	Средний
Социально- партнерский	6	5	5,5	Низкий	18	16	17	Высокий	4	5	4,5	Низкий	5	5	5	Низкий

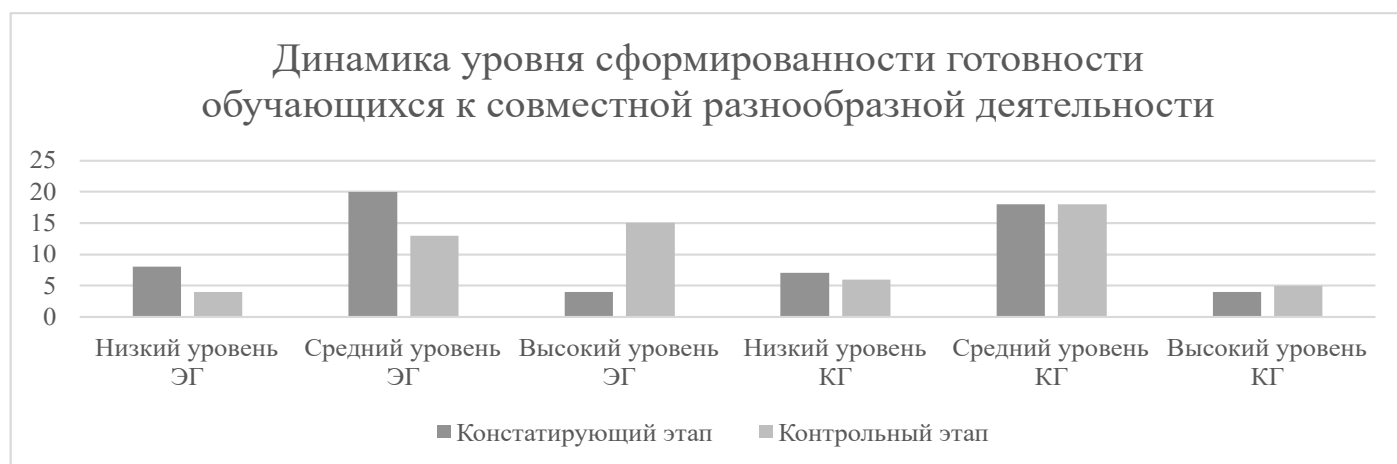


Рисунок 1. Результаты диагностики уровня сформированности готовности обучающихся к совместной разнообразной деятельности

На констатирующем этапе экспериментальная и контрольная группа характеризовались сопоставимым распределением уровней сформированности исследуемого личностного результата с преобладанием среднего уровня. По итогам контрольного этапа в экспериментальной группе зафиксирована выраженная положительная динамика, проявившаяся в увеличении числа обучающихся с высоким уровнем сформированности готовности к совместной разнообразной деятельности. В контрольной группе существенных изменений в распределении уровней не выявлено.

Для статистической проверки значимости различий использовались непараметрические методы: U-критерий Манна — Уитни и критерий Вилкоксона, подтвердившие статистически значимые различия между экспериментальной и контрольной группами, а также положительную динамику показателей в экспериментальной группе ($p < 0,05$).

Результаты опытно-экспериментальной работы подтверждают эффективность актуализации воспитательного потенциала ученического коллектива как средства формирования личностного результата обучающегося — готовности к совместной разнообразной деятельности. Выяв-

ленная положительная динамика свидетельствует о том, что целенаправленная организация коллективной деятельности обучающихся в виде коллективных творческих дел, социально ориентированных проектов, рефлексивных практик обеспечивает развитие их готовности к совместной разнообразной деятельности.

Заключение. Проведенное исследование подтвердило, что воспитательный потенциал ученического коллектива выступает значимым средством формирования личностных результатов обучающихся основной школы, прежде всего готовности к совместной разнообразной деятельности. В ходе исследования было уточнено понятие «воспитательный потенциал ученического коллектива» и обоснована его структура, включающая ценностно-нравственные, деятельностные, эмоционально-психологические и социально-партнерские компоненты.

Формирование личностного результата обеспечивается посредством целенаправленной актуализации воспитательного потенциала, организации коллективных творческих дел, социально ориентированных проектов, развития ученического самоуправления и использования рефлексивных практик. Реализация данных форм

деятельности способствует включению обучающихся в ситуации сотрудничества, распределения ответственности, коллективного принятия решений и совместной оценки результатов деятельности.

Результаты опытно-экспериментальной работы продемонстрировали положительную динамику уровня сформированности готовности обучающихся к совместной разнообразной деятельности в экспериментальной группе, а также повышение уровня актуализации воспитательного потенциала ученического коллектива. Статистическая обработка данных с использованием непараметрических критериев подтвердила значимость выявленных различий, что позволяет говорить об эффективности реализованной формирующей программы. Практическая значимость заключается в возможности использования разработанного диагно-

стического инструментария и системы педагогических средств актуализации воспитательного потенциала в деятельности классного руководителя при проектировании воспитательной работы в ученическом коллективе.

Таким образом, воспитательный потенциал ученического коллектива может рассматриваться как педагогическое средство, актуализация которого обеспечивает формирование личностных результатов обучающихся. Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением особенностей актуализации воспитательного потенциала ученического коллектива в условиях цифровой образовательной среды, а также с расширением выборки для разработки возрастнo-специфических моделей организации совместной деятельности обучающихся.

Список источников

1. Аминов Т. М., Андреева Ю. В. Педагогическая система А. С. Макаренко: законы развития воспитательного коллектива и концепция завтрашней радости / Т. М. Аминов, Ю. В. Андреева // Педагогический журнал Башкортостана. 2012. № 6. С. 161–166.
2. Байбородова Л. В. Пути и средства повышения воспитательного потенциала учебного процесса / Л. В. Байбородова // Ярославский педагогический вестник. 2007. № 4. С. 3–7.
3. Басюк В. С. Личностные результаты освоения основных образовательных программ обучающимися в условиях реализации ФГОС общего образования / В. С. Басюк // Развитие личности. 2017. № 3. С. 29–43.
4. Васильева О. Ю., Басюк В. С., Иванова С. В. Современная российская школа: этапы становления (1980–2020-е гг.) / О. Ю. Васильева, В. С. Басюк, С. В. Иванова // Ценности и смыслы. 2024. № 2 (90). С. 6–45.
5. Дорфман Л. Я., Калугин А. Ю. Соотношение ресурсов, потенциалов и академических достижений студентов / Л. Я. Дорфман, А. Ю. Калугин // Образование и наука. 2020. № 4. С. 64–88.
6. Галицких Е. О., Терентьева Н. П. Воспитательные ресурсы современного урока / Е. О. Галицких, Н. П. Терентьева // Вестник ВятГУ. 2018. № 1. С. 55–61.
7. Иванов И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел / И. П. Иванов. М.: Педагогика. 206 с.
8. Киселева Е. В. Педагогическая экспертиза в теории воспитания / Е. В. Киселева // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 4. С. 20–24.
9. Ключкова Л. И. Ресурсы развития воспитания школьников в контексте модернизации педагогического образования / Л. И. Ключкова // Сборник научных трудов Международного форума. Казань. 2015. С. 135–140.
10. Комарова А. В., Слотина Т. В. Современный взгляд на идеи А. С. Макаренко и И. П. Иванова о взаимосвязи личности и коллектива / А. В. Комарова, Т. В. Слотина // Российский гуманитарный журнал. 2014. № 2. С. 122–130.
11. Курунов В. В., Айнулина Н. А. Методика диагностики готовности к сотрудничеству в совместной деятельности / В. В. Курунов, Н. А. Айнулина // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 5.
12. Ларионова Л. И. Проблема ресурсного подхода в психолого-педагогической литературе / Л. И. Ларионова // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2017. Т. 6, № 6А. С. 50–58.
13. Макаренко А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко. Детгиз. 1955. 572 с.

14. Мазиллов В. В., Власов Н. А. Вклад А. В. Петровского в становление истории понятий психологической науки / В. В. Мазиллов, Н. А. Власов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2024. Т. 21, №2. С. 327–339.
15. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. М.: Политиздат. 1982. 255 с.
16. Психология развития: хрестоматия / сост. Л. А. Семчук, А. И. Янчий. Гродно: ГрГУ, 2006. 198 с.
17. Сарычев С. В., Чернышев А. С. Аппаратурная методика «Арка» как метод социально-психологического исследования / С. В. Сарычев, А. С. Чернышев // Вестник практической психологии образования. 2009. № 1 (18). С. 112–117.
18. Селиванова О. А., Рулев М. Н. Взгляды Л. И. Новиковой на процесс формирования коллектива в образовательном учреждении / О. А. Селиванова, М. Н. Рулев // Педагогический журнал. 2022. Т. 12, № 3А. С. 17–23.
19. Селиванова Н. Л. Особенности воспитания детей в эпоху цифровой среды: педагогические риски и возможности / Н. Л. Селиванова // Сибирский педагогический журнал. 2025. № 4. С. 19–31.
20. Селиванова Н. Л. Коллектив: вчерашний день или решающий фактор для развития личности сегодня? / Н. Л. Селиванова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 2. С. 10–15.
21. Шадриков В. Д., Кургиян С. С., Кузнецова М. Д. Тест рефлексии деятельности. М.: Университетская книга, 2015.
22. Ahmad A. R., Chew F. P., Zulnadi H., et al. Influence of School Culture and Classroom Environment in Improving Soft Skills amongst Secondary Schoolers // International Journal of Instruction. 2019. No. 12 (2). P. 259–274.
23. Astrid Hoås Mori. Teacher support and the social classroom environment as predictors of student loneliness // Social Psychology of Education. 2020. P. 1687–1707.

References

1. Aminov T. M., Andreeva Ju. V. Pedagogicheskaja sistema A. S. Makarenko: zakony razvitija vospitatel'nogo kollektiva i koncepcija zavtrashnej radosti / T. M. Aminov, Ju. V. Andreeva // Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana. 2012. № 6. S. 161–166. [In Rus].
2. Bajborodova L. V. Puti i sredstva povyshenija vospitatel'nogo potentsiala uchebnogo processa / L. V. Bajborodova // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2007. № 4. S. 3–7. [In Rus].
3. Basjuk V. S. Lichnostnye rezul'taty osvoenija osnovnyh obrazovatel'nyh programm obuchajushhimisja v uslovijah realizacii FGOS obshhego obrazovaniya / V. S. Basjuk // Razvitie lichnosti. 2017. № 3. S. 29–43. [In Rus].
4. Vasil'eva O. Ju., Basjuk V. S., Ivanova S. V. Sovremennaja rossijskaja shkola: jetapy stanovlenija (1980–2020-e gg.) / O. Ju. Vasil'eva, V. S. Basjuk, S. V. Ivanova // Cennosti i smysly. 2024. № 2 (90). S. 6–45. [In Rus].
5. Dorfman L. Ja., Kalugin A. Ju. Sootnoshenie resursov, potencialov i akademicheskikh dostizhenij studentov / L. Ja. Dorfman, A. Ju. Kalugin // Obrazovanie i nauka. 2020. № 4. S. 64–88. [In Rus].
6. Galickih E. O., Terent'eva N. P. Vospitatel'nye resursy sovremennogo uroka / E. O. Galickih, N. P. Terent'eva // Vestnik VjatGU. 2018. № 1. S. 55–61. [In Rus].
7. Ivanov I. P. Jenciklopedija kollektivnyh tvorcheskikh del / I. P. Ivanov. M.: Pedagogika. 206 s. [In Rus].
8. Kiseleva E. V. Pedagogicheskaja jekspertiza v teorii vospitaniya / E. V. Kiseleva // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2017. № 4. S. 20–24. [In Rus].
9. Klochkova L. I. Resursy razvitija vospitaniya shkol'nikov v kontekste modernizacii pedagogicheskogo obrazovaniya / L. I. Klochkova // Sbornik nauchnyh trudov Mezhdunarodnogo foruma. Kazan'. 2015. S. 135–140. [In Rus].
10. Komarova A. V., Slotina T. V. Sovremennij vzgljad na idei A. S. Makarenko i I. P. Ivanova o vzaimosvjazi lichnosti i kollektiva / A. V. Komarova, T. V. Slotina // Rossijskij gumanitarnyj zhurnal. 2014. № 2. S. 122–130. [In Rus].
11. Kurunov V. V., Ajnulina N. A. Metodika diagnostiki gotovnosti k sotrudnichestvu v sovmestnoj dejatel'nosti / V. V. Kurunov, N. A. Ajnulina // Mir nauki. Pedagogika i psihologija. 2020. № 5. [In Rus].
12. Larionova L. I. Problema resursnogo podhoda v psihologo-pedagogicheskoy literature / L. I. Larionova // Psihologija. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovanija. 2017. T. 6, № 6A. S. 50–58. [In Rus].
13. Makarenko A. S. Pedagogicheskaja pojema / A. S. Makarenko. Detgiz. 1955. 572 s. [In Rus].
14. Mazilov V. V., Vlasov N. A. Vklad A. V. Petrovskogo v stanovlenie istorii ponjatij psihologicheskoy nauki / V. V. Mazilov, N. A. Vlasov // Psihologija. Zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki. 2024. T. 21, №2. S. 327–339. [In Rus].
15. Petrovskij A. V. Lichnost'. Dejatel'nost'. Kollektiv / A. V. Petrovskij. M.: Politizdat. 1982. 255 s. [In Rus].
16. Psihologija razvitija: hrestomatija / sost. L. A. Semchuk, A. I. Janchij. Grodno: GrGU, 2006. 198 s. [In Rus].
17. Sarychev S. V., Chernyshev A. S. Apparturnaja metodika «Arka» kak metod social'no-psihologicheskogo issledovanija / S. V. Sarychev, A. S. Chernyshev // Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya. 2009. № 1 (18). S. 112–117. [In Rus].

18. *Selivanova O. A., Rulev M. N. Vzglyady L. I. Novikovej na process formirovanija kollektiva v obrazovatel'nom uchrezhdenii / O. A. Selivanova, M. N. Rulev // Pedagogicheskij zhurnal. 2022. T. 12, № 3A. S. 17–23. [In Rus].*
19. *Selivanova N. L. Osobennosti vospitaniya detej v jepohu cifrovoj sredy: pedagogicheskie riski i vozmozhnosti / N. L. Selivanova // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2025. № 4. S. 19–31. [In Rus].*
20. *Selivanova N. L. Kollektiv: vcherashnij den' ili reshajushhij faktor dlja razvitija lichnosti segodnja? / N. L. Selivanova // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika. 2025. T. 31, № 2. S. 10–15. [In Rus].*
21. *Shadrikov V. D., Kurginjan S. S., Kuznecova M. D. Test refleksii dejatel'nosti. M.: Universitetskaja kniga, 2015. [In Rus].*
22. *Ahmad A. R., Chew F. P., Zulnaidi H., et al. Influence of School Culture and Classroom Environment in Improving Soft Skills amongst Secondary Schoolers // International Journal of Instruction. 2019. No. 12 (2). P. 259–274.*
23. *Astrid Hoås Mori. Teacher support and the social classroom environment as predictors of student loneliness // Social Psychology of Education. 2020. P. 1687–1707.*

Информация об авторе

А. Г. Агаджанян — старший преподаватель

Information about the author

A. G. Agadzhanyan — Senior Lecturer

Статья поступила в редакцию 14.05.2026; одобрена после рецензирования 17.05.2026; принята к публикации 23.06.2026.

The article was submitted 14.05.2026; approved after reviewing 17.05.2026; accepted for publication 23.06.2026.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 4 (117). С. 111–120.
Domestic and foreign pedagogy. 2026. Vol. 1, no. 4 (117). P. 111–120.

Научная статья

УДК 373.1

doi: 10.24412/2224–0772–2026–117–111–120

ОРГАНИЗАЦИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА



С. А. Захарьян

Светлана Александровна Захарьян
ГБОУ «Школа № 1370», ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения имени В. С. Леднева», Москва, Россия, lady.zaharian@yandex.ru

Аннотация. Актуальность темы статьи обусловлена проблемой формирования у младших школьников коммуникативных универсальных учебных действий, проявляющихся в активном использовании диалога в совместной деятельности, для которой необходимыми качествами участников становятся умения слушать и слышать партнера-собеседника, выражать собственную позицию и находить в процессе продуктивного речевого взаимодействия оптимальные решения учебных задач. Исходя из этого, *цель статьи* — представить особенности диалогического взаимодействия на уроках в начальной школе, а также выделить и охарактеризовать педагогические условия организации учебного диалога при изучении различных учебных предметов. *Методы и материалы.* Теоретический анализ научных исследований по обозначенной проблеме, систематизация и обобщение психолого-педагогических подходов к обоснованию таких понятий, как «взаимодействие», «общение», «учебный диалог», анкетирование и опрос педагогов начальных классов, сравнительный анализ используемых в процессе обучения средств обучения по учебным предметам «Русский язык», «Литературное чтение», «Математика», «Окружающий мир».

Ключевые слова: диалогическое взаимодействие, учебный диалог, коммуникативные универсальные учебные действия, младший школьник, педагогические условия.

Для цитирования: Захарьян С. А. Организация диалогического взаимодействия младших школьников на уроках в начальной школе: теория и практика // Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 4 (117). С. 111–120. doi: 10.24412/2224-0772-2026-117-111-120

Original article

ORGANIZATION OF DIALOGICAL INTERACTION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN PRIMARY SCHOOL LESSONS: THEORY AND PRACTICE

Svetlana A. Zakharyan

State Budgetary Educational Institution "School No. 1370", The Federal State Budget Scientific Institution "Institute of Content and Teaching Methods", Moscow, Russia, lady.zaxarian@yandex.ru

Abstract. The relevance of the article's topic is due to the problem of forming communicative universal educational actions in primary school students, which manifests itself in the active use of dialogue in joint activities, where the participants need to be able to listen and hear each other, express their own positions, and find optimal solutions to educational tasks through productive speech interaction. Therefore, *the purpose* of the article is to present the features of dialogical interaction in primary school lessons, as well as to identify and characterize the pedagogical conditions for organizing educational dialogue in the study of various subjects. *Methods and materials.* Theoretical analysis of scientific research on the indicated problem, systematization and generalization of psychological and pedagogical approaches to substantiating such concepts as "interaction", "communication", "educational dialogue", questionnaires and surveys of primary school teachers, and a comparative analysis of the teaching tools used in the subjects "Russian Language", "Literary Reading", "Mathematics", and "World Around Us."

Keywords: dialogical interaction, educational dialogue, primary school student, pedagogical conditions.

For citation: Zakharyan S. A. Organization of Dialogical Interaction of Primary School Students in Primary School Lessons: Theory and Practice. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2026;4(1):111–120. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2026-117-111-120

Введение. Общение, речевое взаимодействие — необходимый и во многом ключевой навык в обществе, способствующий в динамично меняющемся мире росту качества жизни и профессиональному успеху человека, обеспечивая его успешную социализацию и вовлеченность в разнообразную совместную деятельность. Как отмечал в своих работах А. А. Бодалев, исследующий проблемы общения с психологических позиций, «это одно из основных условий жизнедеятельности человечества, любой общности людей и отдельного человека, ядро их бытия»

[15, с. 5]. О важности создания учебных ситуаций общения и взаимодействия для развития личности, особенностях и структуре диалога в процессе обучения говорится во многих работах психологов, дидактов, психолингвистов [2; 7; 8; 10; 12; 13], но, исходя из задач исследования, приведем определение, данное Г. М. Андреевой, которая рассматривает общение как характеристику совместной деятельности: «Общение — сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми (межличностное общение) и группами (ме-

жгрупповое общение), порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя как минимум три различных процесса: коммуникацию (обмен информацией), интеракцию (обмен действиями) и социальную перцепцию (восприятие и понимание партнера)» [1, с. 78]. Таким образом, совместная деятельность напрямую характеризуется как диалогическое взаимодействие, при котором речь выступает одновременно и целью, и средством развития личности — эта «та сторона, которая фиксирует не только обмен информацией, но и организацию совместных действий, позволяющих партнерам реализовать некоторую общую для них деятельность» [1, с. 78].

Однако в современном обществе в условиях активного развития информационных технологий социальные связи, обусловленные непосредственным речевым взаимодействием, трансформируются и видоизменяются, так как цифровизация создает собственные условия коммуникации в виртуальном мире. И эта проблема — сохранение ценности вербального общения, диалогического взаимодействия, направленного на «совместную смыслоорганизацию» [8, с. 328], как части духовно-нравственной жизни общества — становится основополагающей для системы образования и закрепляется в требованиях федеральных государственных образовательных стандартов и федеральных основных образовательных программ для каждого уровня обучения. Например, в федеральной образовательной программе начального общего образования отмечается, что коммуникативные универсальные учебные действия являются «основанием для формирования готовности обучающегося к информационному взаимодействию с окружающим миром» [17, пункт 169.5] и характеризуют-

ся четырьмя группами учебных действий, среди которых выделяется диалогическое взаимодействие, описанное как «знание и соблюдение правил учебного диалога... и результативное взаимодействие с участниками совместной деятельности (высказывание собственного мнения, учет суждений других собеседников, умение договариваться, уступать, вырабатывать общую точку зрения» [17, пункт 169.5].

Как же выстраивается работа по достижению этого результата в практике обучения? Создаются ли условия для формирования диалогического взаимодействия на уроках в начальной школе?

Результаты исследования. В первой части исследования были проведены анкетирование и опрос, в которых приняли участие 62 педагога начальных классов двух образовательных комплексов города Москвы: № 1370 и № 1208. Анализ полученных результатов позволил сделать вывод, что, с одной стороны, учителя осознают важность организации диалогического взаимодействия на уроках в начальной школе, но с другой — на практике педагоги сталкиваются с рядом трудностей, которые можно условно разделить на две группы: организационные и методические. К организационным трудностям относятся сложности, вызванные:

- объединением обучающихся в пары/группы для обсуждения предложенной информации, так как в классе присутствуют ученики с разным уровнем подготовки;
- выделением учебного материала, позволяющего организовать обсуждение, так как не каждый вопрос или задание заинтересовывают учеников и вызывают их активность;
- определением этапа урока для организации учебного диалога и наличием времени для предложенного обсуждения.

С методическими трудностями педагоги соотносят проблемы, обусловленные:

- низкой активностью партнеров-собеседников в парах/группах;
- недостаточным уровнем сформированных речевых навыков учеников (небольшой словарный запас, неумение задать соответствующий вопрос, бедность грамматических конструкций и т. д.);
- отсутствием положительного контакта между участниками диалога (эмоциональная закрытость, а иногда и агрессия при выстраивании обсуждения);
- ограниченным количеством заданий, способствующих формированию учебного диалога, на страницах используемых учебников.

Исходя из приведенных выводов, был проведен анализ содержания и типов заданий основных средств обучения, представленных в Федеральном перечне учебников [18]: учебники «Русский язык. 1–4 классы» (Канакина В. П., Горещкий В. Г.), «Литературное чтение. 1–4 классы» (Климанова Л. Ф., Горещкий В. Г., Голованова М. В. и др.), «Математика. 1–4 классы» (Моро М. И., Бантова М. А., Бельтюкова Г. В. и др.), «Окружающий мир» (Плешаков А. А.). Результаты исследования представлены в приведенных ниже таблицах.

На основе анализа таблицы 1 можно сделать вывод, что в учебниках для 1-го класса представлены задания, которые предлагаются для выполнения в парах и группах, и самое большое количество таких формулировок встречается в учебнике «Окружающий мир». И если на страницах учебников «Русский язык» и «Литературное чтение» обучение диалогическому взаимодействию заложено, то в «Математике» не удалось выделить заданий, ориентированных на становление учебного диалога. Выделенная особенность просле-

живается и в учебниках для 2-го класса: минимальное количество заданий для обсуждения в парах или группах в учебнике «Математика». Результаты представлены в таблице 2.

Приведенные таблицы, в которых представлен анализ учебников для 3-го и 4-го классов, также позволяют сделать вывод, что в процессе обучения математике на страницах основных средств обучения заданий, ориентированных на выполнение в парах или группах, недостаточно: в 3-м классе — 4%, а в 4-м классе — 5% при самом большом общем количестве заданий — 1252 и 1226 — для 3-го и 4-го классов соответственно.

Кроме этого, приведенные данные в таблице 3 и 4 подтверждают установленную характеристику на приоритет заданий в парах по отношению к организации групповой работы.

Проведенный анализ в целом показывает, что наиболее активно обсуждение учебного материала в парах или группах предлагается на материале учебного предмета «Окружающий мир» (1-й класс — 22%, 2-й класс — 30%, 3-й класс — 25%, 4-й класс — 44%). Это подтверждают и данные опроса педагогов, так как почти 80% учителей при ответе на вопрос «На каком учебном материале чаще всего вы используете учебный диалог?» выделили изучение «Окружающего мира». Однако необходимо отметить достаточно низкий процент заданий, связанных с учебным диалогом на уроках «Русского языка», хотя именно этот учебный предмет закладывает основы понимания диалога как предметного результата: «на первом этапе освоения этого действия проверяется овладение участниками диалога способом построения высказывания, соответствующего проблеме на материале предмета «Русский язык» [16, с. 118].

Таблица 1

1-й класс	Работа в паре	Количество заданий от общего числа (в %)	Работа в группе	Количество заданий от общего числа (в %)	Всего заданий	Количество заданий от общего числа (в %)
Математика	0	0%	0	0%	915	0%
Окружающий мир	41	16%	17	6%	264	22%
Русский язык (азбука + русский язык)	62	9%	0	0%	688	10,6%
Литературное чтение	15	5,1%	8	2,7%	293	9,2%

Таблица 2

2-й класс	Работа в паре	Количество заданий от общего числа (в %)	Работа в группе	Количество заданий от общего числа (в %)	Всего заданий	Количество заданий от общего числа (в %)
Математика	46	4%	0	0%	1113	4%
Окружающий мир	49	20%	24	10%	242	30%
Русский язык	24	5,4%	8	1,8%	447	7,8%
Литературное чтение	57	18,3%	18	5,8%	311	28%

Таблица 3

3-й класс	Работа в паре	Количество заданий от общего числа (в %)	Работа в группе	Количество заданий от общего числа (в %)	Всего заданий	Количество заданий от общего числа (в %)
Математика	51	4%	0	0%	1252	4%
Окружающий мир	41	18%	17	7%	233	25%
Русский язык	71	12,7%	12	2,2%	558	18,5%
Литературное чтение	44	14,5%	19	6,3%	303	22,8%

Таблица 4

4-й класс	Работа в паре	Количество заданий от общего числа (в %)	Работа в группе	Количество заданий от общего числа (в %)	Всего заданий	Количество заданий от общего числа (в %)
Математика	63	5%	0	0%	1226	5%
Окружающий мир	56	28%	32	16%	198	44%
Русский язык	48	7,6%	18	2,9%	628	14,6%
Литературное чтение	42	17,4%	23	9,5%	242	29,8%

Большинство же заданий на материале русского языка направлены на индивидуальное выполнение упражнений речевой направленности — это такие задания, как написание сочинений или изложений, что не способствует развитию навыков общения. При этом, даже если задания на развитие коммуникативных навыков присутствуют, они чаще всего носят формальный характер, имея маркировку «работа в паре» или «работа в группе», и сводятся к обмену ответами или чтению текста по ролям. Отметим также практически полное отсутствие заданий, ориентированных на учебный диалог, на материале учебного предмета «Математика». Данный вывод не может не тревожить, так как формирование учебного диалога в начальной школе должно обеспечивать движение от предметного к метапредметному действию [4; 7; 9; 14], при котором каждый учебный предмет «вносит свой вклад в осознание межпредметных понятий и терминов и развитие универсальных учебных действий» [14, с. 11]. Таким

образом, существует противоречие между задачами формирования учебного диалога в начальной школе как метапредметного действия и реализацией этого положения на практике.

Анализ научно-методической литературы подтверждает, что организация диалогического взаимодействия — это сложный процесс, требующий комплексного подхода и учета определенных педагогических условий в процессе обучения [3; 6; 8; 11; 13; 15].

Во-первых, в процессе обучения важно осознавать специфику учебного диалога как универсального действия и его речевую реализацию в совместной деятельности. В рамках нашей работы определенным интерес представляет определение, данное М. В. Каминской: «учебный диалог — это субъект-субъектное взаимодействие учителя и учащихся, также самих учащихся, которое перерастает в продуктивное учебное сотрудничество при организации внутригрупповой или общеклассной дискуссии в ходе постановки и решения учеб-



Схема 1

ных задач» [6], в котором подчеркивается, что учебный диалог — это субъект-субъектное взаимодействие, предполагающее выполнение участниками речевого взаимодействия определенных последовательных шагов-операций для достижения результата [5]. Представим эти шаги-операции в схеме:

Обратим внимание, что процесс формирования учебного диалога идет постепенно на материале разных учебных предметов и выстраивается с учетом индивидуальных возможностей учеников класса.

Во-вторых, отметим необходимость специального отбора заданий и вопросов, которые предлагаются для организации учебного диалога. Так как для каждого участника речевого взаимодействия особую роль играет «значимость информации» для обсуждения, «потому что люди не просто обмениваются высказываниями и суждениями, но и, как отмечает А. Н. Леонтьев, «стремятся при этом выработать общий смысл... Это возможно лишь при условии, что информация не просто принята, но понята, осмыслена» [11]. В связи с этим важно отбирать задания и предлагать такие вопросы, которые вызывают интерес учеников, актуальны для них и вызывают желание высказываться по обсуждаемой проблеме, то есть способствуют инициативности собеседников. Покажем это на примере фрагмента организации урока «Литературное чтение», проведенного в 2-м классе.

Формулировка задания. Поработайте в парах. Проанализируйте сказку В. Сухомлинского «Флейта и Ветер» и определите ее главную мысль.

Первая пара учеников (Марина и Катя): «Это сказка о музыканте и ветре, они разные, поэтому каждый делает то, что умеет».

Вторая пара учеников (Женя и Сережа): «Ветер не смог играть на флейте, потому что он этому не учился».

Третья пара учеников (Игорь и Саша): «Играть на музыкальных инструментах трудно: этому надо долго учиться. А ветер взял флейту и хотел сразу заиграть».

Учитель: «Спасибо за ответы, ребята, оцените работу пар».

Комментарии одноклассников:

– Да, это сказка о музыканте и ветре, но Марина и Катя определили, о ком эта сказка, а нам надо ответить на вопрос «Почему автор захотел нам ее рассказать?».

– Мы согласны с Игорем и Сашей: игре на музыкальных инструментах надо учиться.

Учитель: «Конечно, игра на музыкальных инструментах требует мастерства, но, ребята, определили ли мы, таким образом, главную мысль сказки? Что такое главная мысль произведения?»

Ответ учеников: «Это совет, который хотел бы дать нам автор текста».

Учитель: «Какой же совет нам дает автор? Вы его уже частично называли, дополните свои высказывания. Какую мысль нам хотел донести автор?»

Ответы учеников: «Играть на музыкальных инструментах трудно: этому надо долго учиться. Но это важно для любого дела, в котором хочешь достичь успеха. Поэтому если хочешь добиться хорошего мастерства в чем-то, то этому надо учиться».

Приведем также и другие примеры заданий, способствующие активному обсуждению в парах или группах и направленные на формирование действий учебного диалога: проявление собственной речевой реакции, сравнение и оценка высказанных суждений, приведение доказательств и аргументов для подтверждения своего мнения и др.

Формулировка задания. В своей книге «От двух до пяти» К. Чуковский собрал разные примеры детского словотворчества. Поработайте в группах и постарайтесь объяснить, как получились такие слова, как «копатка», «огонята», «распекатить».

Формулировка задания. Прочитайте отрывок из стихотворения М. Пляцковского «Какие бывают слова» и обсудите, о каких словах идет речь в тексте. Поработайте в парах и подберите свои примеры.

Формулировка задания. Поработайте в группе. Проанализируйте таблицу и обсудите, какое слово надо разместить в пустой ячейке. Дополните таблицу своими примерами.

код	род	пруд
кот	?	прут

Формулировка задания. Поработайте в парах. Прочитайте записку, которую Дима написал своему другу: «Приходи ко мне с м...чом, поиграем».

Обсудите, поняли ли мальчики друг друга? Обсудите почему.

Формулировка задания. Поработайте в группах. Прочитайте строчку из стихотворения В. Приходько «Пешком шагали мышки» и определите, сколько раз в ней встретился звук [ш]?

Пешком шагали мышки по узенькой дорожке

От деревушки Пешки до деревушки Ложки.

Формулировка задания. Поработайте в парах. Приведите примеры растений и животных, для которых среда обитания — луг.

Подводя итог, отметим целесообразность и необходимость регулярного включения в процесс обучения заданий на развитие диалогических умений обучающихся при организации работы в парах или группах на разных учебных предметах, так как именно системность и последовательность в этом направлении позволит обеспечить достижение коммуникативных универсальных учебных действий и будет способствовать совершенствованию качества речевых высказываний: полноте, логичности, выразительности и доказательности.

Выводы. Последовательная работа по организации диалогического взаимодействия на уроках в начальной школе должна быть выстроена в контексте деятельностного подхода и строиться с учетом выделенных операций-шагов. Еще одно условие, которое важно учитывать при формировании учебного диалога — это отбор заданий и вопросов, предлагаемых для обсуждения и обеспечивающих активизацию речевой реакции учеников.

Список источников

1. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник. М.: Наука. 1994. 324 с.
2. Виноградова Н. Ф. Учебный диалог — эффективный метод развития младших школьников // Начальное образование. 2010. № 1. С. 49–51.
3. Зайцева Е. А. Учебный диалог на уроках русского языка как средство развития социального интеллекта младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. А. Зайцева. ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет». Екатеринбург. 2015. 21 с.
4. Зверева А. А. Развитие умения участвовать в диалоге у младших школьников с использованием коллективных творческих дел // Молодые исследователи — современной науке: сб. ст. IX Междунар. науч.-практ. конф. Петрозаводск. 2024. С. 284–289.
5. Захарьян С. А. Развитие навыков диалогического взаимодействия на уроках в начальной школе // Начальное образование. 2026. Т. 14, № 2. С. 14–18.

6. Каминская М. В. Педагогический диалог в деятельности современного учителя. М.: Смысл. 2003. 270 с.
7. Коваленко Е. А. Диалог как средство развития коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников на уроках литературного чтения / Е. А. Коваленко, С. В. Бредихина // Материалы 68-й науч.-практ. конф. преподавателей и студентов: в 2 ч. Благовещенск. 2018. С. 236–239.
8. Коммуникативная компетентность, речевая деятельность, вербальное общение / И. А. Зимняя, И. А. Мазаева, М. Д. Лаптева; под ред. И. А. Зимней. М.: Издательство «Аспект Пресс». 2020. 400 с.
9. Кузнецова М. И., Романова В. Ю., Хомякова И. С. Дидактическое сопровождение процесса обучения в начальной школе: формирование коммуникативных универсальных учебных действий: метод. пособие / под ред. Н. Ф. Виноградовой. М.: Учебная литература. 2018. 157 с.
10. Леонтьев А. А. Психология общения. М.: Смысл, 1997. 365 с.
11. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность // Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. 2. М.: Педагогика. 1983. С. 94–231.
12. Леонтьев Д. А. Совместная деятельность, общение, взаимодействие (к обоснованию «педагогика сотрудничества») // Вестник высшей школы. 1989. № 11. С. 39–45.
13. Лукьяненко М. А. Межличностный диалог в учебном процессе как технология развития мотивационно-смысловой сферы младших школьников: автореф. дис. ... канд. психол. наук / М. А. Лукьяненко. Ростов н/Д. 2005. 23 с.
14. Метапредметные результаты обучения в начальной школе / Н. Ф. Виноградова, М. И. Кузнецова, М. В. Рожкова [и др.]. М.: Просвещение. 2025. 200 с.
15. Психология общения: Энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. М.: Когито-Центр. 2015. 672 с.
16. Романова В. Ю. Развитие умений и навыков диалогической речи у младших школьников // Образовательное пространство в информационную эпоху: сб. науч. трудов Междунар. науч.-практ. конф. Москва, 6–7 июня 2023 года. М.: Институт стратегии развития образования. 2023. С. 116–125.
17. Федеральная образовательная программа начального общего образования (утв. приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 372; зарегистрирован Минюстом России 12.07.2023 № 74229) [Электронный ресурс]. URL: <https://edsoo.ru/normativnyedokumenty/> (дата обращения: 12.03.2026).
18. Федеральный перечень учебников (утв. приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 26.06.2025 № 495; зарегистрирован Минюстом России 28.07.2025 № 83082) [Электронный ресурс]. URL: <https://fpu.edu.ru/> (дата обращения: 02.03.2026).

References

1. Andreeva G. M. Social'naja psihologija: uchebnik. M.: Nauka. 1994. 324 s. [In Rus].
2. Vinogradova N. F. Uchebnyj dialog — jeffektivnyj metod razvitija mladshih shkol'nikov // Nachal'noe obrazovanie. 2010. № 1. S. 49–51. [In Rus].
3. Zajceva E. A. Uchebnyj dialog na urokah russkogo jazyka kak sredstvo razvitija social'nogo intellekta mladshih shkol'nikov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / E. A. Zajceva. FGBOU VO «Ural'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet». Ekaterinburg. 2015. 21 s. [In Rus].
4. Zvereva A. A. Razvitie umenija uchastvovat' v dialoge u mladshih shkol'nikov s ispol'zovaniem kollektivnyh tvorcheskih del // Molodye issledovateli — sovremennoj nauke: sb. st. IX Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Petrozavodsk. 2024. S. 284–289. [In Rus].
5. Zahar'jan S. A. Razvitie navykov dialogicheskogo vzaimodejstvija na urokah v nachal'noj shkole // Nachal'noe obrazovanie. 2026. T. 14, № 2. S. 14–18. [In Rus].
6. Kaminskaja M. V. Pedagogicheskij dialog v dejatel'nosti sovremennogo uchitelja. M.: Smysl. 2003. 270 s. [In Rus].
7. Kovalenko E. A. Dialog kak sredstvo razvitija kommunikativnyh universal'nyh uchebnyh dejstvij u mladshih shkol'nikov na urokah literaturnogo chtenija / E. A. Kovalenko, S. V. Bredihina // Mater. 68-j nauch.-prakt. konf. prepodavatelej i studentov: v 2 ch. Blagoveshensk. 2018. S. 236–239. [In Rus].
8. Kommunikativnaja kompetentnost', rechevaja dejatel'nost', verbal'noe obshhenie / I. A. Zimnjaja, I. A. Mazaeva, M. D. Lapteva; pod red. I. A. Zimnej. M.: Izdatel'stvo «Aspekt Press». 2020. 400 s. [In Rus].
9. Kuznecova M. I., Romanova V. Ju., Homjakova I. S. Didakticheskoe soprovozhdenie processe obuchenija v nachal'noj shkole: formirovanie kommunikativnyh universal'nyh uchebnyh dejstvij: metod. posobie / pod red. N. F. Vinogradovoj. M.: Uchebnaja literatura. 2018. 157 s. [In Rus].
10. Leont'ev A. A. Psihologija obshhenija. M.: Smysl, 1997. 365 s. [In Rus].

11. *Leont'ev A. N.* Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' // Izbrannye psihologicheskie proizvedenija: v 2 t. T. 2. M.: Pedagogika. 1983. S. 94–231. [In Rus].
12. *Leont'ev D. A.* Sovmestnaja dejatel'nost', obshhenie, vzaimodejstvie (k obosnovaniju «pedagogika sotrudnichestva») // Vestnik vysshej shkoly. 1989. № 11. S. 39–45. [In Rus].
13. *Luk'janenko M. A.* Mezhlichnostnyj dialog v uchebnom processe kak tehnologija razvitija motivacionno-smyslovoj sfery mladshih shkol'nikov: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk / M. A. Luk'janenko. Rostov n/D. 2005. 23 s. [In Rus].
14. Metapredmetnye rezul'taty obuchenija v nachal'noj shkole / N. F. Vinogradova, M. I. Kuznecova, M. V. Rozhkova [i dr.]. M.: Prosveshhenie. 2025. 200 s. [In Rus].
15. Psihologija obshhenija: Jenciklopedicheskij slovar' / pod obshh. red. A. A. Bodaleva. M.: Kogito-Centr. 2015. 672 s. [In Rus].
16. *Romanova V. Ju.* Razvitie umenij i navykov dialogicheskoj rechi u mladshih shkol'nikov // Obrazovatel'noe prostranstvo v informacionnuju jepohu: sb. nauch. trudov Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Moskva, 6–7 ijunya 2023 goda. M.: Institut strategii razvitija obrazovanija. 2023. S. 116–125. [In Rus].
17. Federal'naja obrazovatel'naja programma nachal'nogo obshhego obrazovanija (utv. prikazom Ministerstva prosveshhenija Rossijskoj Federacii ot 18.05.2023 № 372; zaregistrirovan Minjustom Rossii 12.07.2023 № 74229) [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://edsoo.ru/normativnyedokumenty/> (data obrashhenija: 12.03.2026). [In Rus].
18. Federal'nyj perechen' uchebnikov (utv. prikazom Ministerstva prosveshhenija Rossijskoj Federacii ot 26.06.2025 № 495; zaregistrirovan Minjustom Rossii 28.07.2025 № 83082) [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://fpu.edu.ru/> (data obrashhenija: 02.03.2026). [In Rus].

Информация об авторе

С. А. Захарьян — учитель начальных классов, аспирант

Information about the author

S. A. Zakharyan — Primary school teacher, Graduate student

Статья поступила в редакцию 07.05.2026; одобрена после рецензирования 18.06.2026; принята к публикации 23.06.2026.

The article was submitted 07.05.2026; approved after reviewing 18.06.2026; accepted for publication 23.06.2026.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 4 (117). С. 121–133.
Domestic and foreign pedagogy. 2026. Vol. 1, no. 4 (117). P. 121–133.

Научная статья

УДК 373

doi: 10.24412/2224–0772–2026–117–121–133

ПРИМЕНЕНИЕ СЕРВИСОВ С ИСКУССТВЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ



Н. В. Гостева

Наталья Викторовна Гостева

ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения имени
В. С. Леднева», Москва, Россия, n.gosteva@instrao.ru, SPIN-код:
5407-2430

Аннотация. В статье представлены результаты исследования отношения к использованию искусственного интеллекта (ИИ) и практики применения сервисов с искусственным интеллектом учителями начальных классов. Опрос проводился среди педагогов, работающих в российских школах, и позволил выявить отношение учителей к интеграции технологий ИИ в образование, готовность их применять и опыт использования сервисов с ИИ в образовательном процессе. *Цель статьи* — изучение отношения учителей к применению сервисов с ИИ, выявление осведомленности о сервисах с ИИ, готовности применения и опыта применения данных сервисов при обучении младших школьников. *Методы.* Анализ нормативно-правовых документов, регламентирующих использование ИИ в образовании; изучение литературы по исследованию; опрос респондентов — учителей начальных классов. *Результаты.* В статье описаны результаты проведенного анкетирования учителей начальных классов с целью выявления их отношения к технологиям искусственного интеллекта в образовании, готовности к применению и существующего опыта использования сервисов с искусственным интеллектом в профессиональной деятельности. Сделан вывод об осознанности учителями потенциала технологий искусственного интеллекта в образовании. Респонденты выражают заинтересованность в применении новейших цифровых технологий. По их мнению, данные технологии способствуют активизации познавательного интереса, повышению мотивации у младших школьни-

ков, дают возможность адаптировать учебный материал под потребности конкретного школьника.

Ключевые слова: искусственный интеллект, сервисы с искусственным интеллектом, учитель начальных классов.

Для цитирования: Гостева Н. В. Применение сервисов с искусственным интеллектом в начальной школе // Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 4 (117). С. 121–133. doi: 10.24412/2224-0772-2026-117-121-133

Original article

APPLICATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE SERVICES IN PRIMARY SCHOOL

Natal'ja V. Gosteva

The Federal State Budget Scientific Institution "Institute of Content and Teaching Methods", Moscow, Russia, n.gosteva@instrao.ru, SPIN-code: 5407-2430

Abstract. The article presents the results of a study of attitudes towards the use of artificial intelligence and the practice of using artificial intelligence services by primary school teachers. The survey was conducted among teachers working in Russian schools and revealed the teachers' attitude to the integration of artificial intelligence technologies into education, their willingness to apply them and their experience of using artificial intelligence services in the educational process. The purpose of the article is to study the attitude of teachers towards the use of AI services, to identify awareness of AI services, willingness to use and experience using these services in teaching younger students. Methods. A theoretical analysis of the literature on the topic under study, a survey of respondents — primary school teachers. Results. The article describes the results of a survey of primary school teachers in order to identify their attitude to artificial intelligence technologies in education, their willingness to use them, and their existing experience using artificial intelligence services in their professional activities. Conclusions. It is concluded that teachers are aware of the potential of artificial intelligence technologies in education. Respondents express interest in using the latest digital technologies, noting the positive impact on the activation of cognitive interest, motivation of younger schoolchildren, and the implementation of an individual approach.

Keywords: artificial intelligence, artificial intelligence services, primary school teacher.

For citation: Gosteva N. V. Application of Artificial Intelligence Services in Primary School. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2026;4(1):121–133. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2026-117-121-133

Введение. Постановка проблемы. На фоне глобальной цифровой трансформации интеграция искусственного интеллекта затрагивает и сферу образования. Необходимость внедрения данных технологий в учебный процесс не только обусловлена мировыми трендами, но и закреплена на уровне государственной политики России.

Указ Президента Российской Федерации «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» (в редакции от 15.02.2024 № 124) предусматривает использование технологий ИИ в социальной сфере в качестве условия для повышения уровня жизни населения, в том числе за счет повышения качества образования [20]. Национальная стратегия развития

ИИ на период до 2030 года, утвержденная данным указом, определяющая цели, принципы, приоритетные направления развития технологий ИИ в России, предусматривает повышение уровня компетентности в области ИИ, уровня информированности о технологиях ИИ, а также повышение доли работников, имеющих навыки использования данных технологий.

В настоящее время искусственный интеллект (ИИ), являясь одним из наиболее перспективных направлений развития информационных технологий, оказывает значительное влияние на образование, в том числе на повышение качества образования [17].

ИИ в образовании нами рассматривается в качестве средства повышения эффективности процесса обучения в условиях приоритетной роли преподавателя, информационной безопасности личности субъектов образовательного процесса и сохранения их здоровья [9].

Многие ученые в своих исследованиях под технологиями ИИ подразумевают нейросети, чат-боты, виртуальных помощников и различные приложения, созданные на основе технологий ИИ. В данной статье будет использоваться понятие «сервисы с ИИ».

В настоящее время активно исследуются вопросы использования сервисов с ИИ в образовании, условия интеграции их в образовательный процесс [2; 5; 8; 9; 12] на уровне высшего и основного общего образования [6; 13; 16; 18; 21]. Отмечается, что сервисы с ИИ позволяют систематизировать и обрабатывать значительный массив информации, способствуют углубленному освоению дисциплин, персонализируют образовательный процесс в соответствии с индивидуальными потребностями и уровнем подготовки обучающихся, а так-

же предоставляют оперативную обратную связь для диагностики ошибок и совершенствования компетенций.

Увеличивается количество публикаций, посвященных применению возможностей сервисов с ИИ, в частности нейросетей, на уровне начального общего образования: на уроках литературного чтения для генерации изображения персонажей из литературных произведений, на уроках изобразительного искусства с целью создания иллюстраций [1]; для работы с мультимедийными материалами [10]; на уроках естествознания (на примере использования чат-бота в начальной школе Республики Казахстан) для создания интерактивных заданий и проведения мини-опросов, адаптивных образовательных платформ и приложений по распознаванию изображений для моделирования процессов, проведения виртуальных экспериментов поиска информации, проверки знаний [4].

В профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» отсутствуют прямые конкретные требования к учителю начальных классов по применению технологий ИИ, сервисов с ИИ. Однако указанный документ предъявляет требования к владению информационными и коммуникационными технологиями (ИКТ), формирующими основу для работы с современными цифровыми инструментами, которыми являются и нейросети [11].

Изучение отношения учителей начальных классов к применению сервисов с ИИ, а также выявление уровня их осведомленности, готовности и реального опыта применения данных инструментов представляется актуальной научно-практической задачей. Это обусловлено тем, что на уровне начальной школы именно педагог

выступает ключевым субъектом цифровой трансформации, определяя целесообразность и методическую безопасность использования цифровых технологий при обучении младших школьников.

Полученные эмпирические данные позволяют выявить дефицит профессиональных компетенций педагогов, определить основные барьеры (технологические, психологические, этические) на пути внедрения ИИ и разработать адресные программы повышения квалификации.

Ход и результаты исследования. Целью исследования стало изучение отношения учителей начальной школы к внедрению технологий ИИ в образование, их готовности к использованию сервисов с ИИ и практики их применения.

В качестве определения готовности к использованию сервисов с ИИ было принято определение «намерение или желание использовать ИИ-технологии в образовательном процессе» [15].

Анкетирование проводилось среди учителей начальных классов российских школ. Участниками опроса стали 189 учителей из пяти регионов Российской

Федерации: Московской, Белгородской и Липецкой областей, Хабаровского края, Удмуртской Республики. Выбор указанных регионов осуществлялся на основании согласия учителей принять участие в онлайн-опросе, организованном на платформе Yandex Forms.

При анализе возраста респондентов данные были распределены на четыре группы (распределение по возрасту представлено на рис. 1): 59% опрошенных в возрасте более 45 лет, 30% — от 36 до 45 лет, 11% от общего количества опрошенных составляют преподаватели от 26 до 35 лет. Учителя начальных классов в возрасте от 18 до 25 лет в анкетировании участия не принимали.

Для оценки уровня технической оснащенности кабинетов начальной школы (наличие ноутбуков/планшетов), информированности о возможностях применения сервисов с ИИ и фактического опыта использования технологий ИИ, имеющих-ся проблем, связанных с применением сервисов с ИИ в практике учителей начальных классов, а также для выявления отношения к внедрению новых техноло-

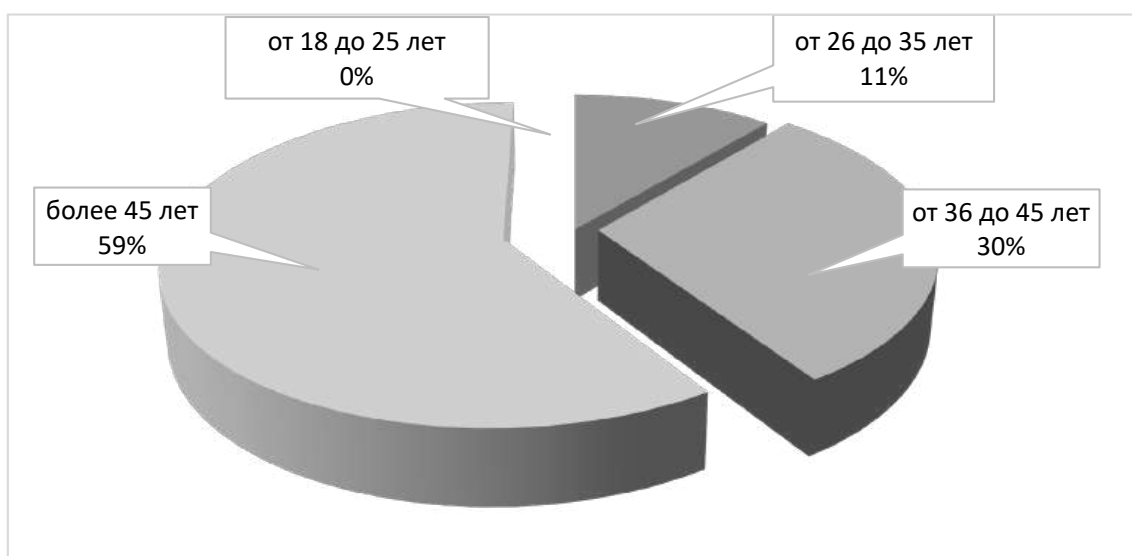


Рисунок 1. Распределение респондентов по возрасту

гий в образование была разработана анкета, состоящая из трех частей.

Вопросы первой части анкеты выявляют наличие технических средств в классах начальной школы и возможность их использования на уроках как учителями, так и обучающимися.

По результатам опроса обучающиеся начальных классов имеют возможность работать на ноутбуках/планшетах на уроках. Однако если большинство опрошенных преподавателей (91,4%) используют компьютерную технику ежедневно для подготовки к урокам, то работу непосредственно обучающихся на уроках с использованием ноутбуков/планшетов учителя организывают редко (32,1%) или никогда (66,7%) (табл. 1).

Причинами редкой организации данной работы или ее отсутствия могут быть

как отсутствие стабильного интернета, так и сложность организации: контроль за действиями обучающихся, подготовка заданий, требующая от учителя дополнительного времени и навыков. Также причиной может быть следование традиционным методам преподавания, использование классических форм работы.

Стоит отметить, что чаще всего учителя организуют работу обучающихся на ноутбуках/планшетах на уроках окружающего мира (27%) и меньше на уроках русского языка (16%) (табл. 2). Это может быть связано с тем, что, по мнению учителей, на данных уроках цифровые инструменты дают наибольшую наглядность.

Однако опрос показал, что большая часть педагогов (66,7%) не организует такую работу. Причинами этого может служить как недостаток оборудования,

Таблица 1

Сравнение регулярности использования компьютерной техники в начальной школе среди учителей и обучающихся, %

Варианты ответа	Как часто вы используете компьютерную технику (ноутбук/планшет) для подготовки к урокам?	Как часто обучающиеся вашего класса используют ноутбук/планшет на уроках?
Ежедневно	91,4	1,2
Редко	7,4	32,1
Никогда	1,2	66,7

Таблица 2

Учебные предметы, на которых организуется работа обучающихся с использованием ноутбуков/планшетов, %

Варианты ответа	На уроках по какому предмету вы чаще всего организуете работу обучающихся на ноутбуках/планшетах? Выберите один или несколько вариантов ответа
Математика	16,0
Русский язык	7,4
Литературное чтение	12,3
Окружающий мир	27,2
Труд/ИЗО	9,9
На моих уроках обучающиеся не работают на ноутбуках/планшетах	66,7

отсутствие стабильного интернета, устаревшее программное обеспечение, так и нежелание учителя пересмотреть подходы к организации учебного процесса. Данные результаты могут быть связаны и с тем, что учителя не видят в этом педагогической целесообразности или испытывают трудности в организации работы обучающихся на ноутбуках/планшетах.

Вторая часть анкеты направлена на определение степени *информированности* учителей начальных классов о сервисах с ИИ, то есть знание самих сервисов и *понимание возможностей* их применения в своей профессиональной деятельности, а также вопросы, отражающие текущий опыт использования сервисов с ИИ непосредственно на уроках в начальных классах.

Результаты анкетирования показывают, что 24,7% учителей не используют сервисы с ИИ в своей профессиональной деятельности. В общей сложности 66% опрошенных учителей активно используют и (или) планируют расширить использование сервисов с ИИ на уроках в начальной школе, 3% — против использования технологий ИИ в профессиональной деятельности (рис. 2).

В результате опроса было выявлено, что больше половины опрошенных учителей (56,8%) для подготовки к урокам используют нейросети, которые являются сервисами с ИИ, соответственно, 43,2% ответили, что не используют нейросети, что почти в два раза больше, чем процент учителей, которые не используют сервисы с ИИ. Это может свидетельствовать о недостаточной информированности педагогов о сервисах с ИИ, в частности о нейросетях.

Среди респондентов, применяющих сервисы с ИИ, педагогов старше 45 лет —

46% и по 16,6% — педагогов в возрасте 25–30 лет и 36–45 лет, что может свидетельствовать о профессиональном опыте, стремлении профессионально расти, осваивая современные технологии, об осознанной потребности использования данных технологий в образовании.

Для определения наиболее популярных среди респондентов сервисов с ИИ в исследовании были выделены четыре группы сервисов, связанные, по нашему мнению, с той деятельностью, с которой зачастую сталкиваются учителя начальных классов в своей работе.

Так, среди респондентов наиболее распространенными являются сервисы для генерации текста и поиска информации. Их указали 50,6% опрошенных учителей. Полученные данные показывают, что указанные сервисы являются наиболее популярными, что может быть связано с их возможностью экономить время на подготовку к урокам. 17,3% респондентов пользуются сервисами для генерации изображений, видео. Столь низкий процент может быть объяснен тем, что педагоги не видят их практической значимости или нуждаются в обучении работе с ними.

Исследование показало, что учителя используют сервисы с ИИ в своей профессиональной деятельности чаще всего для активизации познавательного интереса младших школьников (37%) и повышения их мотивации к обучению (32,1%). Одинаковое число учителей (22,2%) используют технологии ИИ для реализации индивидуального подхода и формирования исследовательских умений обучающихся и чуть менее — с целью отработки умений, навыков и организации самостоятельной работы младших школьников (19,8%). Всего лишь 7,4% — для развития коммуникативных навыков (табл. 3).



Рисунок 2. Планирование педагогами расширения использования сервисов с ИИ на уроках

Таблица 3

Цели использования учителями начальных классов сервисов с ИИ, %

Варианты ответа	Укажите, с какой целью вы использовали ранее или используете сейчас в своей профессиональной деятельности сервисы с ИИ (например, GigaChat, Kandinsky, «Шедеврум»). Выберите один или несколько вариантов ответа
Активизация познавательного интереса обучающихся	37,0
Повышение мотивации младших школьников к обучению	32,1
Формирование исследовательских умений младших школьников	22,2
Развитие творческих способностей младших школьников	17,3
Организация самостоятельной работы обучающихся	19,8
Реализация индивидуального подхода	22,2
Развитие коммуникативных навыков	7,4
Отработка умений и навыков	19,8

Также было проанализировано отношение учителей к использованию в начальной школе сервисов с ИИ. Этому аспекту была посвящена третья часть анкеты, вопросы которой связаны с мнением педагогов о внедрении сервисов с ИИ в образование, их преимуществ, недостатков и желанием осваивать новые технологии.

В качестве причины, по которой учителя начальных классов настороженно относятся к внедрению сервисов с ИИ и не используют их, была указана ограниченность технических ресурсов (компьютеры, доступ в интернет). Данную причину выбрали 60,5% респондентов. 30,9% учителей указали нехватку времени на обучение новым инструментам. Не доверяют точности результатов ИИ 29,6% респондентов. Негативное влияние технологий ИИ на младшего школьника в качестве главной проблемы для регулярного использования сервисов ИИ назвали 29,6%. И только 7,4% учителей не видят никаких препятствий, чтобы использовать технологии ИИ на уроках в начальной школе (табл. 4).

Среди отрицательных аспектов со стороны технологий ИИ учителя указали негативное влияние на младшего школьника — 18,5%, страх потери личного контакта с обучающимися — 14,8%. Недоверие родителей и (или) администрации ОО к новым технологиям в качестве одного из главных препятствий для регулярного использования технологий ИИ выбрали 11,1%.

Основными преимуществами применения сервисов с ИИ респонденты назвали экономию времени при подготовке к урокам (56,8%), повышение мотивации к обучению у младших школьников (32,1%) и только 16% учителей не видят для себя никаких преимуществ (табл. 5). Причиной может быть отсутствие опыта применения сервисов с ИИ, а следовательно, и невозможность по достоинству оценить их эффективность.

Преимущества чаще отмечают учителя, имеющие опыт использования сервисов с ИИ в своей работе (69,1% против 9,9% среди учителей, которые не использовали сервисы с ИИ).

Таблица 4

Причины, препятствующие регулярному использованию учителями начальных классов сервисов с ИИ, %

Варианты ответа	Что для вас является главным препятствием для регулярного использования сервисов с ИИ в начальной школе? Выберите один или несколько вариантов ответа
Ограниченность технических ресурсов (компьютеры, доступ в интернет)	60,5
Недоверие к точности результатов ИИ	29,6
Сложность освоения новых технологий	13,6
Нехватка времени на обучение новым инструментам	30,9
Страх потери личного контакта с учеником	14,8
Недоверие родителей и (или) администрации ОО к новым технологиям	11,1
Негативное влияние ИИ на младшего школьника	18,5
Не вижу препятствий	7,4

Позитивное отношение к внедрению технологий ИИ в образование высказали 53,1% респондентов и всего лишь 8,6% относятся к этому негативно, 38,3% — нейтрально (рис. 3).

Результаты исследования подтверждают потребность в обучении учителей применению сервисов с ИИ на уроках в начальных классах (табл. 6).

Таблица 5

Преимущества, по мнению учителей, использования сервисов с ИИ, %

Варианты ответа	Какие преимущества вы видите в применении сервисов с ИИ в начальной школе? Выберите один или несколько вариантов ответа
Экономия времени при подготовке к урокам	56,8
Повышение качества проверочных материалов (тестов, самостоятельных и контрольных работ)	24,7
Индивидуализация обучения	23,5
Повышение мотивации к обучению у младших школьников	32,1
Расширение возможностей учителя в формировании исследовательских умений	24,7
Развитие творческих способностей младших школьников	23,5
Организация самостоятельной работы обучающихся	22,2
Повышение познавательного интереса обучающихся	25,9
Преимуществ пока не вижу	16,0

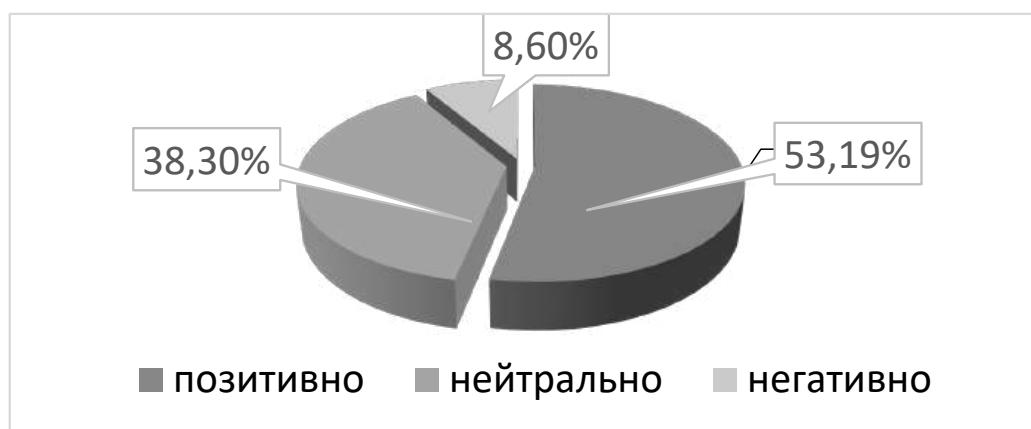


Рисунок 3. Отношение к интеграции технологий ИИ в образование, %

Таблица 6

Мнение учителей о необходимости курсов повышения квалификации по использованию сервисов с ИИ, %

Варианты ответа	Видите ли вы необходимость в курсах повышения квалификации учителей начальных классов по освоению сервисов с ИИ с последующим применением их на уроках в начальной школе?
Такие курсы повышения квалификации необходимы	76,5
Сомневаюсь в необходимости таких курсов	19,8
Совсем не нужны такие курсы повышения квалификации	3,7

О необходимости обучения работе с сервисами с ИИ на уроках в начальной школе высказалось большинство опрошенных — 76,5%. Сомнения выразили 19,8% респондентов.

Отрицают необходимость курсов повышения квалификации по применению сервисов с ИИ 3,7% учителей. Примечательно, что это педагоги старше 45 лет, большинство из них в своей практике используют технологии ИИ и не выразили негативного отношения к интеграции ИИ в образование.

Закключение. По результатам анализа данных опроса представлено описание опыта применения сервисов с ИИ респондентами (частота использования, разновидности используемых сервисов), целей использования, отношения к применению сервисов с ИИ в обучении (позитивные и негативные стороны). Проведен сравнительный анализ отношения преподавателей по предложенным вопросам.

Результаты исследования демонстрируют практику использования учителями в начальной школе технологий ИИ: более половины респондентов пользуется сервисами с ИИ, 24,7% не используют, хотя большинство из них позитивно относятся к внедрению технологий ИИ в образование. В качестве основных причин отказа от использования указанных сервисов пе-

дагоги называют ограниченность технических ресурсов и нехватку времени на обучение новым инструментам. Низкий процент выбора респондентами ответа, связанного с отсутствием преимуществ применения технологий ИИ в начальной школе, указывает на низкую осведомленность о позитивных сторонах и возможностях сервисов с ИИ при обучении младших школьников.

Стоит отметить расхождение количества ответов «не использую сервисы с ИИ» в разных вопросах анкеты. Данные результаты могут говорить о неосведомленности учителей начальных классов об этих сервисах. Современные информационные и коммуникационные технологии быстро развиваются, и связанные с ними понятия, непосредственно сами сервисы с ИИ и их возможности могут быть неизвестны учителям.

В рамках данного исследования принята попытка выявить отношение учителей к применению сервисов с ИИ в начальных классах. Исследование показало, что учителя с опытом использования сервисов с ИИ более позитивно относятся к технологиям ИИ в образовании.

Результаты исследования подтверждают необходимость в обучении учителей начальных классов применению сервисов с ИИ в связи с возрастающими возмож-

ностями технологий ИИ, недостаточным уровнем осведомленности о сервисах с ИИ и возможностях их применения в образовательном процессе.

Список источников

1. Атепалина Н. Е. Применение искусственного интеллекта на уроках в начальной школе / Н. Е. Атепалина // Наука и образование сегодня. 2025. № 4 (85). С. 30–31 (<https://publikacija.ru/images/PDF/2025/85/Science-and-education-today-4-85-.pdf>).
2. Богатырева Ю. И. Педагогические аспекты применения искусственного интеллекта в образовании: факторы риска и угрозы в цифровой образовательной среде / Ю. И. Богатырева, С. И. Кузнецова // Международный научно-исследовательский журнал. 2025. № 7 (157) [Электронный ресурс]. URL: <https://research-journal.org/archive/7-157-2025-july/10.60797/IRJ.2025.157.33> (дата обращения: 05.04.2026).
3. Димова А. Л. Формирование готовности учителя к обеспечению безопасности здоровья школьников при информационном взаимодействии в рамках учебной деятельности // Научно-методические основы проектирования и реализации образовательного процесса в цифровой образовательной среде: монография / авт.-сост.: И. В. Роберт, О. А. Козлов, И. Ш. Мухаметзянов и др. М.: ИСМО, 2024. 180 с.
4. Ергалиев А. С., Шукатова А. С. Интеграция технологий искусственного интеллекта в процесс преподавания естествознания в начальной школе / А. С. Ергалиев, А. С. Шукатова // Педагогические технологии. 2024. № 4. С. 12–19.
5. Касторнова В. А. К вопросу о внедрении технологий искусственного интеллекта в школьное образование // Педагогическая информатика. 2022. № 1. С. 18–29.
6. Левченко И. В., Садыкова А. Р., Меренкова П. А. Модель вариативного обучения учащихся основной школы в области искусственного интеллекта // Информатика и образование. 2024. Т. 39, № 2. С. 16–24.
7. Мухаметзянов И. Ш. Искусственный интеллект. Возможное негативное влияние на участников образовательной деятельности // Искусственный интеллект в образовании (коллективная монография). М.: ИСМО, 2024. 306 с. С. 103–122.
8. Немытых С. Л., Дьячкова А. В. Искусственный интеллект в образовании: вызовы, возможности, перспективы. Российские регионы в фокусе перемен: сборник докладов XVIII Международной конференции, Екатеринбург, 16–18 ноября 2023 г. Екатеринбург: Издательский дом «Ажур». 2023. Т. 1. С. 433–435.
9. Носова В. И. Искусственный интеллект в образовании // Молодой ученый. 2023. № 49 (496).
10. Ортина Н. А. О подходах к использованию нейронных сетей в качестве объекта и средства обучения в начальной и основной школе // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2025. Т. 22, № 1. С. 109–122 [Электронный ресурс]. URL: <http://doi.org/10.22363/2312-8631-2025-22-1-109-122> (дата обращения: 03.04.2026).
11. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 года № 544н «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)" (с изменениями и дополнениями)» [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 12.11.2025).
12. Роберт И. В. Искусственный интеллект в образовании: объект изучения в курсе информатики; средство повышения эффективности обучения // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. № 6 (179). С. 4–10.
13. Роберт И. В. Искусственный интеллект в образовании: объект изучения; средство повышения эффективности обучения // Инновационные процессы в высшем и среднем профессиональном образовании и профессиональном самоопределении: коллективная монография / авт.-сост.: Е. Н. Геворкян, Н. Д. Подуфалов, М. Н. Стриханов. М.: Экон-Информ, 2023. 540 с. С. 502–514.
14. Роберт И. В. Реализация возможностей искусственного интеллекта / И. В. Роберт // Пространство педагогических исследований. 2024. № 1 (1). С. 60–75.
15. Рыжова Н. И., Трубина И. И., Королева Н. Ю. и др. Искусственный интеллект как актуальный тренд содержания обучения информатики в условиях цифровизации // Преподаватель XXI век. 2022. № 2. Ч. 1. С. 11–22.
16. Садыкова А. Р., Левченко И. В. Искусственный интеллект как компонент инновационного содержания общего образования: анализ мирового опыта и отечественные перспективы // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2020. Т. 17, № 3. С. 201–209.
17. Самылкина Н. Н., Салахова А. А. Основы искусственного интеллекта в школьном курсе информатики: история вопроса и направления развития // Информатика в школе. 2019. Т. 18, № 7. С. 32–39.

18. Сысоев П. В. Искусственный интеллект в образовании: осведомленность, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности / П. В. Сысоев // Высшее образование в России. 2023. Т. 32, № 10. С. 9–33.
19. Трубина И. И., Пустыльник Ю. Ю. Искусственный интеллект в российской школе: монография / И. И. Трубина, Ю. Ю. Пустыльник. М.: Педагогический поиск. 2023. 144 с.
20. Указ Президента РФ от 10.10.2019 № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» (вместе с «Национальной стратегией развития искусственного интеллекта на период до 2030 года») // «Собрание законодательства Российской Федерации». 14.10.2019. № 41. ст. 5700.
21. Шихнабиева Т. III. Перспективы и риски внедрения технологий искусственного интеллекта в систему высшего образования / Т. III. Шихнабиева // Мониторинг. Наука и технологии. 2025. № 1 (63). С. 38–42.

References

1. Atepalina N. E. Primenenie iskusstvennogo intellekta na urokah v nachal'noj shkole / N. E. Atepalina // Nauka i obrazovanie segodnja. 2025. № 4 (85). S. 30–31 (<https://publikacija.ru/images/PDF/2025/85/Science-and-education-today-4-85-.pdf>). [In Rus].
2. Bogatyreva Ju. I. Pedagogicheskie aspekty primeneniya iskusstvennogo intellekta v obrazovanii: faktory riska i ugrozy v cifrovoj obrazovatel'noj srede / Ju. I. Bogatyreva, S. I. Kuznecova // Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. 2025. № 7 (157) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://research-journal.org/archive/7-157-2025-july/10.60797/IRJ.2025.157.33> (data obrashheniya: 05.04.2026). [In Rus].
3. Dimova A. L. Formirovanie gotovnosti uchitelja k obespecheniju bezopasnosti zdorov'ja shkol'nikov pri informacionnom vzaimodejstvii v ramkah uchebnoj dejatel'nosti // Nauchno-metodicheskie osnovy proektirovaniya i realizacii obrazovatel'nogo processa v cifrovoj obrazovatel'noj srede: monografija / avt.-sost.: I. V. Robert, O. A. Kozlov, I. Sh. Muhametdzjanov i dr. M.: ISMO, 2024. 180 s. [In Rus].
4. Ergaliev A. S., Shukatova A. S. Integracija tehnologij iskusstvennogo intellekta v process prepodavaniya estestvoznaniya v nachal'noj shkole / A. S. Ergaliev, A. S. Shukatova // Pedagogicheskie tehnologii. 2024. № 4. S. 12–19. [In Rus].
5. Kastornova V. A. K voprosu o vnedrenii tehnologij iskusstvennogo intellekta v shkol'noe obrazovanie // Pedagogicheskaja informatika. 2022. № 1. S. 18–29. [In Rus].
6. Levchenko I. V., Sadykova A. R., Merenkova P. A. Model' variativnogo obuchenija uchashhihsja osnovnoj shkoly v oblasti iskusstvennogo intellekta // Informatika i obrazovanie. 2024. T. 39, № 2. S. 16–24. [In Rus].
7. Muhametdzjanov I. Sh. Iskusstvennyj intellekt. Vozmozhnoe negativnoe vlijanie na uchastnikov obrazovatel'noj dejatel'nosti // Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii (kollektivnaja monografija). M.: ISMO, 2024. 306 s. С. 103–122. [In Rus].
8. Nemytyh S. L., D'jachkova A. V. Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: vyzovy, vozmozhnosti, perspektivy. Rossijskie regiony v fokuse peremen: sbornik dokladov XVIII Mezhdunarodnoj konferencii, Ekaterinburg, 16–18 nojabrja 2023 g. Ekaterinburg: Izdatel'skij dom «Azhar». 2023. T. 1. S. 433–435. [In Rus].
9. Nosova V. I. Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii // Molodoj uchenyj. 2023. № 49 (496). [In Rus].
10. Ortina N. A. O podhodah k ispol'zovaniju nejronnyh setej v kachestve ob#ekta i sredstva obuchenija v nachal'noj i osnovnoj shkole // Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Serija: Informatizacija obrazovanija. 2025. T. 22, № 1. S. 109–122 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://doi.org/10.22363/2312-8631-2025-22-1-109-122> (data obrashheniya: 03.04.2026). [In Rus].
11. Prikaz Ministerstva truda i social'noj zashhity RF ot 18 oktjabrja 2013 goda № 544n «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog (pedagogicheskaja dejatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshhego, osnovnogo obshhego, srednego obshhego obrazovanija) (vospitatel', uchitel')" (s izmenenijami i dopolnenijami)» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (data obrashheniya: 12.11.2025). [In Rus].
12. Robert I. V. Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: ob#ekt izuchenija v kurse informatiki; sredstvo povyshenija jeffektivnosti obuchenija // Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. № 6 (179). S. 4–10. [In Rus].
13. Robert I. V. Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: ob#ekt izuchenija; sredstvo povyshenija jeffektivnosti obuchenija // Innovacionnye processy v vysshem i srednem professional'nom obrazovanii i professional'nom samoopredelenii: kollektivnaja monografija / avt.-sost.: E. N. Gevorkjan, N. D. Podufalov, M. N. Ctrihanov. M.: Jekon-Info, 2023. 540 s. S. 502–514. [In Rus].
14. Robert I. V. Realizacija vozmozhnostej iskusstvennogo intellekta / I. V. Robert // Prostranstvo pedagogicheskikh issledovanij. 2024. № 1 (1). S. 60–75. [In Rus].

15. Ryzhova N. I., Trubina I. I., Koroleva N. Ju. i dr. Iskusstvennyj intellekt kak aktual'nyj trend sodержaniya obucheniya informatiki v usloviyah cifrovizacii // *Prepodavatel' XXI vek*. 2022. № 2. Ch. 1. S. 11–22. [In Rus].
16. Sadykova A. R., Levchenko I. V. Iskusstvennyj intellekt kak komponent innovacionnogo sodержaniya obshhego obrazovaniya: analiz mirovogo opyta i otechestvennye perspektivy // *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov*. Seriya: Informatizacija obrazovaniya. 2020. T. 17, № 3. S. 201–209. [In Rus].
17. Samylkina N. N., Salahova A. A. Osnovy iskusstvennogo intellekta v shkol'nom kurse informatiki: istoriya voprosa i napravleniya razvitiya // *Informatika v shkole*. 2019. T. 18, № 7. S. 32–39. [In Rus].
18. Sysoev P. V. Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: osvedomlennost', gotovnost' i praktika primeneniya prepodavateljami vysshej shkoly tehnologij iskusstvennogo intellekta v professional'noj dejatel'nosti / P. V. Sysoev // *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2023. T. 32, № 10. S. 9–33. [In Rus].
19. Trubina I. I., Pustyl'nik Ju. Ju. Iskusstvennyj intellekt v rossijskoj shkole: monografija / I. I. Trubina, Ju. Ju. Pustyl'nik. M.: Pedagogicheskij poisk. 2023. 144 s. [In Rus].
20. Ukaz Prezidenta RF ot 10.10.2019 № 490 «O razvitii iskusstvennogo intellekta v Rossijskoj Federacii» (vmeste s «Nacional'noj strategiej razvitiya iskusstvennogo intellekta na period do 2030 goda») // «Sobranie zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii». 14.10.2019. № 41. st. 5700. [In Rus].
21. Shihnabieva T. Sh. Perspektivy i riski vnedreniya tehnologij iskusstvennogo intellekta v sistemu vysshego obrazovaniya / T. Sh. Shihnabieva // *Monitoring. Nauka i tehnologii*. 2025. № 1 (63). S. 38–42. [In Rus].

Информация об авторе

Н. В. Гостева — ведущий эксперт управления педагогического проектирования

Information about the author

N. V. Gosteva — Leading Expert of the Department of Pedagogical Design

Статья поступила в редакцию 28.05.2026; одобрена после рецензирования 17.06.2026; принята к публикации 23.06.2026.

The article was submitted 28.05.2026; approved after reviewing 17.06.2026; accepted for publication 23.06.2026.



Е. М. Жимаева

Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 4 (117). С. 134–146.
Domestic and foreign pedagogy. 2026. Vol. 1, no. 4 (117). P. 134–146.

Научная статья

УДК 373

doi: 10.24412/2224-0772-2026-117-134-146

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Екатерина Михайловна Жимаева

ГБОУ «Школа № 1257», ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения имени В. С. Леднева», Москва, Россия, pyshnikova@gmail.com, SPIN-код: 2043-4900, ORCID: 0000-0003-0740-7092

Аннотация. Проблема и цель. Социальная активность является значимым личностным образованием, существенно влияющим на успешность социализации ребенка в обществе, в особенности ребенка с ограниченными возможностями здоровья, обучающегося в инклюзивной школе. Целью данной статьи является исследование особенностей развития социальной активности младших школьников, имеющих задержку психического развития, речевые и сенсорные особенности развития, а также соматические заболевания. **Методология.** В предлагаемой статье проанализированы философские, социологические, психологические и педагогические подходы к понятию «социальная активность», описываются ее компоненты. В рамках статьи раскрываются особенности формирования социальной активности у младших школьников с ОВЗ. **Результаты.** Автор статьи приходит к выводу, что компоненты социальной активности младших школьников формируются неравномерно и со значительной задержкой, приводит данные собственного исследования когнитивной и эмоционально-волевой сферы детей и анализирует данные других исследований. **Заключение.** В заключение сделан вывод о том, что при отсутствии планомерной коррекционно-развивающей и воспитательной работы социальная активность обучающихся с ОВЗ останется на низком уровне, что может негативно сказаться на их социализации в будущем. Для того чтобы избежать этих негативных последствий, коррекционно-развивающую

и воспитательную работу с детьми с ОВЗ следует направить на формирование социальной активности обучающихся на основе расширения их социального опыта, представлений об окружающем мире и о самих себе, развития коммуникативных навыков, когнитивной сферы личности, а также на формирование адекватной самооценки и уровня притязаний.

Ключевые слова: социальная активность, младший школьный возраст, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, компоненты социальной активности, младшие школьники, начальное общее образование.

Для цитирования: Жимаева Е. М. Особенности формирования социальной активности у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья // Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 4 (117). С. 134–146. doi: 10.24412/2224-0772-2026-117-134-146

Original article

FEATURES OF THE FORMATION OF SOCIAL ACTIVITY IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES

Ekaterina M. Zhimaeva

State Budgetary Educational Institution "School No. 1257", The Federal State Budget Scientific Institution "Institute of Content and Teaching Methods", Moscow, Russia, pyshnikova@gmail.com, SPIN-code: 2043-4900, ORCID: 0000-0003-0740-7092

Abstract. Introduction. Social activity is a significant personal formation that significantly affects the success of a child's socialization in society, especially for a child with disabilities who attends an inclusive school. The purpose of this article is to explore the development of social activity in younger students with mental retardation, speech and sensory impairments, and somatic diseases. *Purpose of the article.* The proposed article analyzes philosophical, sociological, psychological, and pedagogical approaches to the concept of "social activity" and describes its components. The article also explores the specifics of developing social activity in younger students with disabilities. *Research Methods.* The author of the article concludes that the components of social activity in primary school students are formed unevenly and with a significant delay, and provides both data from his own study of children's cognitive and emotional-volitional spheres and data from other studies. *Conclusions.* In conclusion, it is concluded that in the absence of systematic correctional, developmental, and educational work, the social activity of students with disabilities will remain at a low level, which may have a negative impact on their socialization in the future. In order to avoid these negative consequences, correctional, developmental and educational work with children with disabilities should be aimed at developing the social activity of students based on expanding their social experience, understanding of the world around them and themselves, developing communication skills, the cognitive sphere of the individual, and forming adequate self-esteem and level of aspirations.

Keywords: social activity, primary school age, students with disabilities, components of social activity, primary school students, primary general education.

For citation: Zhimaeva E. M. Features of the Formation of Social Activity in Primary School Children with Disabilities. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2026;4(1):134–146. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2026-117-134-146

Введение. В настоящее время перед системой обучения и воспитания ставится задача формирования гармонически развитой, высоконравственной личности, способной реализовать свой потенциал.

Воспитание такой личности невозможно без формирования у школьников системы ценностей, социальных мотивов, представлений об окружающем мире, деятельного отношения к своей жизни и жизни общества в целом, без развития социальной активности личности.

Активность личности в широком смысле этого слова понимается в научной литературе как способность индивида вступать во взаимодействие с социальной средой. В свою очередь, социальная активность может трактоваться как готовность и способность принимать активное участие в целенаправленном изменении социальной среды и системы общественных отношений.

Социальная активность школьника не только позволяет ему преодолевать трудности в учебной деятельности и формирует его активную жизненную позицию, но и помогает сформировать личностные качества, необходимые для преобразования социальной среды и взаимодействия с ней [28]. Особенно важно развитие социальной активности у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), так как она является одним из важных компенсаторных механизмов социальной адаптации таких детей в образовательной среде, а также их социальной интеграции в общество в будущем.

Цель статьи. Социальная активность младших школьников с ОВЗ ввиду их психофизических особенностей и особой социальной ситуации развития формируется со значительной задержкой. Целью данной статьи является исследование особенностей развития компо-

нентов социальной активности младших школьников.

Обзор научной литературы по проблеме. Рассмотрение и изучение термина «социальная активность» на современном этапе развития научного знания происходило в рамках философских, социологических, психологических и педагогических концепций. Так, в рамках философских работ Е. А. Ануфриева [2], Н. Ф. Третьякова, Р. М. Шамяникова [34] социальная активность рассматривается как деятельность личности, направленной на изменение и преобразование социальных объектов и среды, в которой она проявляется. Однако, как отмечает в своих работах С. Д. Смирнов [29], не любая деятельность является активностью, поскольку она может быть навязана извне. Поэтому исследователи отмечают, что изменения социальной реальности, происходящие в результате социальной активности, обязательно учитывают мотивы, потребности и интересы личности и способствуют определенным изменениям личностных характеристик. Кроме того, Д. В. Шалимова [33] указывает на то, что социальная активность основана на ценностном отношении к достижению общественного блага, конструктивному преобразованию условий жизни не только самой личности, но и целой группы людей.

В социологических исследованиях социальная активность рассматривается в рамках личностного и деятельностного подходов [8]. Представителями личностного подхода (Е. А. Якубо, А. А. Кратко [19], Н. В. Пилипчевская [12] и др.) социальная активность личности понимается как социальное качество личности, которое отражает глубину и полноту связей с социумом, а также степень преобразования личности в субъект общественных отношений. Уровень социальной актив-

ности, по мнению Н. В. Пилипчевской, находится в тесной взаимосвязи с уровнем культуры, знаний, потребностей, интересов, стремлений личности.

Социальная активность, с точки зрения сторонников деятельностного подхода (Е. М. Бабосова, Г. Е. Зборовского, Е. М. Токарева, С. С. Фролова, А. Г. Ковалева), понимается как целенаправленная деятельность личности по изменению социальной среды и формированию качеств личности, позволяющих успешно интегрироваться в общество.

Психологические исследования социальную активность личности также рассматривают с позиций деятельностного подхода (А. Н. Леонтьев [21], С. Л. Рубинштейн, В. З. Коган [15]), субъектно-деятельностного подхода (В. С. Мухина [24], А. И. Альбуханова-Славская, Г. А. Караваев [11]), а также субъектно-средового подхода (А. О. Заграничный [10], А. В. Григорьев).

И. Ф. Бережная и А. О. Зыкова, проанализировав труды А. Н. Ломова, пришли к выводу, что социальная активность лежит в основе активной жизненной позиции личности. По их мнению, активность, являющаяся врожденным свойством индивида, с его взрослением постепенно трансформируется в познавательную, а затем и в социальную активность. Далее социальная активность перерастает в активную жизненную позицию личности, что происходит на завершающем этапе ее взросления. Исследователи понимают социальную активность как выполнение индивидом социально полезных действий, детерминированных личными мотивами и стимулами, тесно связанных с общественно значимыми потребностями [5].

В педагогических исследованиях социальная активность личности рассматривается как качество или свойство

личности (Н. Н. Башаев, Е. М. Харланова, Л. П. Конвисарева, Н. А. Куричкис, С. С. Керкис, С. И. Карпенко), как процесс взаимодействия индивида с окружающей средой (Э. Ф. Шакирова, А. О. Алексеева, А. В. Мудрик), как целенаправленная деятельность (М. О. Костюченко, А. В. Иванов), как стратегия социального поведения (И. В. Колесов [16], Н. Ю. Наркевич [25]).

Социальная активность личности как процесс взаимодействия с социальной средой направлен на активное постижение социальной действительности в целях самоопределения и саморазвития личности в обществе (А. О. Алексеева). Этот процесс детерминирован экологическими, социальными, экономическими, психологическими факторами, действующими в социальной среде (Э. Ф. Шакирова [32]) и влияющими на усвоение социальных норм и правил, приобретение социальных умений и навыков (А. В. Мудрик [23]).

Трактовка социальной активности как целенаправленной деятельности, по мнению М. О. Костюченко [18], подразумевает «выполнение общественно значимой творческой работы на основе социально значимых мотивов и нравственных качеств, формирующихся под влиянием окружающей среды, организованного педагогического взаимодействия и личностного саморазвития».

В работах Л. П. Конвисаревой, С. С. Керкиса, С. И. Карпенко, рассматривающих социальную активность как качество личности, были выделены конкретные качества, которыми обладает социально активная личность. Это такие качества, как инициативность, самостоятельность, ответственность, исполнительность. Кроме того, такая личность должна иметь сформированную систему ценностей, быть способной к социальному творчеству и быть готовой действовать в интере-

сах социальной общности, которую она представляет.

С учетом проведенного анализа в рамках нашего исследования мы будем понимать социальную активность личности как ее «способность и готовность к включению в систему социальных отношений, поиску способов реализации в различных видах деятельности и социальных отношениях, приводящих как к изменениям самой социальной действительности, так и изменениям личности самого человека».

Социальная активность является сложной социально обусловленной структурой личности, состоящей из взаимосвязанных компонентов. Традиционно авторы выделяют когнитивный, мотивационный, эмоциональный и деятельностный компоненты. При этом отметим, что различными авторами, в зависимости от возрастных особенностей исследуемой ими группы, выделяются и различные дополнительные компоненты социальной активности личности. Так, например, в работах Г. В. Палаткиной, Л. В. Азизовой, Р. М. Шамионова, М. В. Григорьевой, Е. М. Харлановой, изучавших особенности и методы формирования социальной активности у студентов, наряду с указанными нами выше элементами структуры социальной активности рассматриваются также рефлексивный, ценностно-потребностный (Г. В. Палаткина, Л. В. Азизова), поведенческий (Р. М. Шамионов, М. В. Григорьева), организационно-коммуникативный, ориентационно-целевой, содержательно-гностический (Е. М. Харланова) компоненты.

Структура социальной активности школьников изучалась в трудах уже упомянутых нами М. О. Костюченко, И. В. Колесова, Н. Ю. Наркевич, а также Л. К. Иванова, Т. Н. Мальковской [22]. С точки зрения этих авторов, социальная активность

старшеклассников состоит из мотивационного, ориентировочного, регулирующего, рефлексивного, поведенческого, ценностно-потребностного компонентов.

Что касается структуры социальной активности младших школьников, то в рамках нашего исследования мы пришли к выводу, что она включает следующие компоненты:

- когнитивный (включает знания о себе и об окружающем мире, нормах и правилах поведения в обществе, предъявляемых им требованиях);
- мотивационный (связан с установками и мотивами личности);
- эмоционально-ценностный (включает ценностные ориентации, личностные смыслы и эмоциональное отношение к деятельности);
- деятельностный (предполагает целенаправленную деятельность и поведение).

В социологической и психологической научной литературе сензитивным возрастом формирования и становления социальной активности личности считается подростковый и юношеский возраст (А. О. Заграничный [10], Э. Ф. Шакирова, Н. Н. Башаев, Д. В. Шалимова, В. Н. Мясищев, А. Н. Леонтьев и др.). Однако педагогические исследования последних лет говорят нам о том, что становление и развитие социальной активности происходит уже в младшем школьном возрасте, поскольку именно в этот период у ребенка активно развивается произвольность деятельности и поведения, формируются ценностные ориентации, появляются социальные мотивы деятельности.

Так, по мнению Н. В. Бабкиной [3], формирование социальной активности личности напрямую связано со становлением в младшем школьном возрасте системы саморегуляции деятельности и поведения.

Н. Г. Глушкова [7] в своих работах отмечает, что социальная активность младших школьников проявляется в поведении, цель которого — соблюдение имеющихся обязательных школьных правил. В основе такого поведения лежит стремление к самоутверждению как в глазах педагога, так и сверстников.

Также в педагогических работах были выделены критерии сформированности социальной активности младших школьников, основными из которых являются: стремление оказать помощь окружающим, овладение знаниями о свойствах предметов и способах действий с ними, развитые коммуникативные навыки, настойчивость и инициативность при выполнении намеченного, а также самостоятельность в деятельности и способность нести ответственность за ее результат.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что социальная активность является, по сути, сложным социально обусловленным качеством, проявляющимся в способности и готовности личности к включению в систему социальных отношений. Младший школьный возраст является наиболее благоприятным периодом для развития социальной активности, поскольку в этот период у ребенка появляются собственные интересы и потребности, связанные с успешной адаптацией и интеграцией в школьную среду.

У младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в силу их психофизических особенностей и социальной ситуации развития все вышеперечисленные нами компоненты социальной активности развиваются неравномерно. Так, по результатам проведенных психолого-педагогических и социально-педагогических исследований их авторами (Е. С. Ивановой, Т. А. Власовой, М. С. Певзнер, Т. В. Егоровой, Н. Г. Поддубной,

В. В. Лебединского, З. Тржесоглава, Л. Ф. Чупрова, У. В. Ульяновской, И. Ф. Марковской, С. Г. Шевченко, Н. Л. Белопольской) у детей с ограниченными возможностями здоровья выявлены особенности развития таких познавательных процессов, как внимание, память, речь, мышление. В силу этих особенностей у обучающихся с ОВЗ наблюдается снижение темпа деятельности, недостаточная сформированность компонентов внимания и памяти, ограниченный словарный запас, задержка формирования и развития мыслительных процессов.

Все указанные нами нарушения познавательных процессов существенно затрудняют развитие когнитивного компонента социальной активности, так как они затрудняют накопление и расширение знаний, представлений об окружающем мире, а также присвоение полученного социального опыта.

Что касается эмоционального компонента социальной активности школьников с особенностями в развитии, то его становление и развитие также у них затруднено.

По мнению исследователей А. Е. Васильченко [6], В. Б. Никишиной, А. В. Запорожца, Я. З. Неверович, эмоционально-волевая сфера детей с ОВЗ характеризуется различными расстройствами аффективной сферы, нерешительностью, ранимостью, чувствительностью, наличием страхов [27], повышенной тревожностью, быстрой истощаемостью эмоционально-волевой сферы, внушаемостью [26; 35]. Наличие у младших школьников с ОВЗ различных эмоционально-волевых нарушений негативно сказывается на их волевой и когнитивной активности, а значит, способности устанавливать социальные контакты, конструктивно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, пре-

одолевать трудности на пути к достижению каких-либо целей.

Что касается ценностных ориентаций школьников с ОВЗ, то исследователи М. Н. Акимова [1], Г. И. Чижакова, И. В. Дуда [31], А. В. Гузева [9], изучавшие формирование системы ценностных ориентаций и мотивационной сферы детей и подростков с ОВЗ, пришли к выводу, что самой большой ценностью для таких детей является здоровье. На втором месте в иерархии ценностей у детей с особенностями находится семья или материальное благополучие. Кроме того, Г. И. Чижакова и И. В. Дуда, делают выводы о том, что у младших школьников с особенностями слуха практически отсутствуют ценностные ориентации на выполнение социальных функций.

Похожие результаты исследования ценностных ориентаций и мотивационной сферы подростков с ОВЗ представлены в работах А. В. Гузевой. Автор считает, что высокая значимость ценности «семья» может означать, что подростки с ОВЗ несамостоятельны, не уверены в себе и испытывают недостаток общения. Умеренная значимость ценностей «служение», «материальная обеспеченность» и «отдых» в совокупности с особенностями развития когнитивной сферы и ориентацией на неудачи также может говорить о «неуверенности в себе, заниженной самооценке, недостатке в общении, страхе быть отвергнутыми и одинокими».

М. Н. Акимова в своем исследовании также отмечает высокую значимость здоровья и материальной обеспеченности для детей с задержкой психического развития. При этом отметим, что такие ценности, как активность, помощь и милосердие, занимают в иерархии ценностей детей с ЗПР самые низкие ранговые места.

Высокая значимость в иерархии ценностей детей и подростков с ОВЗ собственного физического и материального благополучия препятствует возникновению у них потребности учитывать интересы общества, заниматься продуктивной деятельностью ради его позитивных изменений в нем.

Мотивационная сфера младших школьников с ОВЗ, по данным исследователей, характеризуется незрелостью и неустойчивостью мотивации, доминированием игровых и позиционных мотивов, преобладанием внешних мотивов (например, избегания наказания, неуспеха, стремление не расстраивать родителей), наличием трудностей в целеполагании.

Кроме того, исследователи отмечают, что дети с особенностями развития могут обладать некоторыми представлениями о ценностях и нормах социально приемлемого поведения, но в силу незрелости эмоционально-волевой и мотивационной сферы не руководствоваться этими знаниями в реальной жизни.

Таким образом, рассмотрев особенности формирования компонентов социальной активности детей с ОВЗ в онтогенезе, можно сделать вывод о том, что их социальная активность характеризуется неравномерностью, фрагментарностью, неустойчивостью ее мотивов, а также отсутствием ценностных ориентаций, связанных с выполнением социальных функций.

Методология и методы исследования.

Описанный выше тезис основывается на проведенном анализе и обобщении философской, социологической литературы, современных психолого-педагогических исследованиях социальной активности и особенностях когнитивного, эмоционально-личностного и социального становления младших школьников с ОВЗ.

Кроме того, нами было проведено эмпирическое изучение когнитивного, эмоционально-ценностного компонентов социальной активности 21 младшего школьника ГБОУ «Школа № 1257» с задержкой психического развития, нарушениями речи различной степени тяжести, а также сенсорными нарушениями и соматическими заболеваниями. Так, в рамках исследования особенностей когнитивного компонента нами были изучены уровень саморегуляции, организации деятельности, концентрация, объем и переключаемость внимания, объем кратковременной памяти. Исследование перечисленных выше особенностей проводилось посредством использования методики «Интеллектуальная лабильность» (модификация С. Н. Костроминой). Выбор данной методики обуславливался возможностью быстрой фронтальной оценки уровня произвольной памяти и внимания, быстроты реакции, умения ориентироваться в задании и учитывать одновременно несколько условий его выполнения.

Кроме того, в ходе нашего исследования анализировался эмоционально-ценностный компонент социальной активности младших школьников с ОВЗ. Особенности его развития оценивались с помощью методик «Лесенка» (В. Г. Щур), «Шкала тревожности» (Р. С. Кондаш) и «Определение уровня притязаний» (Й. Шварцландер).

Методика «Лесенка» В. Г. Щур позволяет понять, как ребенок оценивает сам себя, как, по его мнению, его оценивают окружающие и насколько эти представления совпадают.

«Шкала тревожности» Р. С. Кондаша помогает выявить те области социальной действительности, которые вызывают у ребенка тревогу или страх, а следовательно, влияют на эмоциональное отношение к деятельности.

Методика Й. Шварцландера позволяет оценить степень трудностей, с которыми ребенок готов справляться, а также то, насколько реалистичные цели он перед собой ставит.

Результаты исследования, обсуждение. Результаты диагностики интеллектуальных умений обучающихся с ОВЗ показали, что 49% детей относятся к группе учеников с устойчивой неуспеваемостью. Скорость познавательных процессов и другие свойства их нервной системы не соответствуют возрастной норме, что приводит к тому, что эти дети без создания им специальных условий не могут осваивать учебный материал в полном объеме. Еще 51% детей входят в группу обучающихся, у которых их общие способности находятся на уровне ниже среднего. Такие дети не сразу включаются в ритм урока и понимают новое задание, им требуется для этого больше времени. Такие дети могут испытывать трудности в обучении из-за небольшого объема кратковременной памяти и слабой способности переключать внимание с одного вида деятельности на другой.

Что касается самооценки личности, то она у 29% обследованных детей (дети с ЗПР) является завышенной. Общая самооценка у 33% обучающихся (дети с нарушениями речи и соматическими заболеваниями) оказалась на среднем уровне. Еще у 38% детей, имеющих сенсорные нарушения, и у некоторых детей с задержкой психического развития, общая самооценка находится на низком уровне. Завышенная самооценка у детей с задержкой психического развития исследователями З. Н. Платоновой и И. П. Борисовой объясняется тем, что зачастую такие дети недостаточно критичны к себе и своим поступкам и считают себя достаточно развитыми [26]. Дети с сенсорными нарушениями, имею-

щие заниженную самооценку, часто осознают, что у них имеются те или иные особенности развития, и переживают это.

Уровень притязаний у 57% обследованных детей находится на среднем уровне. В то же время у 23% детей уровень притязаний оказался высоким. Мы связываем это с их неадекватной оценкой себя и своих возможностей. Еще у 20% детей нами был констатирован низкий уровень притязаний, что, по нашему мнению, может быть объяснено их заниженной самооценкой.

Уровень тревожности у большинства детей (71%) находится в норме. У 29% обучающихся уровень тревожности оказался несколько завышен. Причем у детей, уровень тревоги которых несколько завышен, высоким оказался уровень школьной тревожности. Наличие у данных обучающихся с ОВЗ повышенного уровня школьной тревожности мы связываем с высоким образовательным и социальным статусом их семей, который приводит к завышенным ожиданиям родителей в отношении академической успеваемости ребенка.

Таким образом, рассмотрев описанные выше результаты наших и других исследований, мы можем сделать ряд следующих выводов.

Во-первых, различные нарушения познавательного развития детей с задержкой психического развития, различными сенсорными и речевыми особенностями, а также соматическими заболеваниями значительно тормозят развитие когнитивного компонента социальной активности, поскольку обучающиеся, как правило, могут не обладать достаточными представлениями об окружающем мире и социальных нормах и правилах, позволяющих успешно интегрировать в образовательную и социальную среду в целом. Кроме того, обучающиеся, имеющие задержку психического развития, речевые и

сенсорные нарушения, а также соматические заболевания, в силу их психофизических нарушений не обладают достаточно развитой саморегуляцией своих познавательных процессов, что затрудняет развитие их произвольной деятельности и поведения.

Во-вторых, развитие эмоционально-ценностного компонента социальной активности младших школьников с ОВЗ также оказывается замедленным по причине их неадекватной оценки себя и своих возможностей. Кроме того, ценностные ориентиры обучающихся с ОВЗ оказываются сформированными прежде всего по отношению к своему здоровью, семье и материальному благополучию. В то время как такие ценности, как сотрудничество, милосердие, помощь другому, имеют низкую значимость для детей с особенностями развития, что без соответствующей работы практически исключает социально направленную деятельность таких детей.

Заключение. В заключение нашей работы отметим, что социальная активность личности играет значимую роль в ее социализации, в особенности детей, имеющих ограниченные возможности здоровья. Она является одним из основных инструментов социализации, увеличивающих глубину интеграции и взаимосвязи индивида и общества. Периодом формирования и становления социальной активности личности является младший школьный возраст.

Социальная активность младшего школьника, понимаемая нами как личностное качество, проявляющееся в готовности и способности индивида к включению личности в социальные отношения и поиску способов самореализации в социальной деятельности, состоит из когнитивного, эмоционально-ценност-

ного, мотивационного и деятельностного компонентов.

У обучающихся начальной школы, имеющих задержку психического развития, речевые и сенсорные нарушения, а также соматические заболевания, указанные компоненты развиваются неравномерно со значительной задержкой. Прежде всего это касается эмоционально-ценностного и когнитивного компонентов, и без специальной коррекционно-развивающей и воспитательной работы социальная активность младшего школьника с ОВЗ

останется на низком уровне, что, в свою очередь, негативно повлияет на его социализацию и качество жизни в будущем. Для того чтобы избежать этих негативных последствий, коррекционно-развивающую и воспитательную работу с младшими школьниками с ОВЗ следует направить на развитие когнитивной сферы обучающихся, расширение представлений об окружающем мире и самих себе, формирование адекватной самооценки и уровня притязаний.

Список источников

1. *Акимова М. Н.* Формирование ценностных ориентаций учащихся с ОВЗ (ЗПР) [Электронный ресурс]. URL: https://iro86.ru/images/Documents/materialy/ovz/tn4/3_02_14 (дата обращения: 29.03.2026).
2. *Ануфриев Е. А.* Социальная активность личности / Е. А. Ануфриев. М.: Знание, 1969. С. 151.
3. *Бабкина Н. В.* Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития: учеб. пособие / Н. В. Бабкина. М.: ВЛАДОС, 2021. 143 с.
4. *Башаев Н. Н.* Роль физического воспитания в формировании социальной активности социальной активности студентов: дис. ... канд. пед. наук / Н. Н. Башаев. Л., 1979. 238 с.
5. *Бережная И. Ф., Зыкова А. О.* Содержание категории «социальная активность» в педагогике и психологии // Вестник Воронежского государственного технического университета. Воронеж. 2012. Т. 8, № 10.2. С. 171–177.
6. *Васильченко А. Е.* Особенности эмоционально-волевого развития дошкольников с ограниченными возможностями здоровья // Материалы Всерос. науч.-практ. конф. «Наука и социум». 2018. № 9.
7. *Глушкова Н. Г.* Активность младшего школьника / Н. Г. Глушкова // Материалы педагогической конференции. Йошкар-Ола, 2009. 250 с.
8. *Гончарова Н. В., Поповкина О. П.* Социальная активность личности: теоретический аспект в научной литературе // Евразийский Союз Ученых. 2019. № 4–5. С. 17–19.
9. *Гузева А. В.* Особенности мотивационно-ценностной сферы подростков с ограниченными возможностями здоровья // Педагогическая перспектива. 2022. № 2 (6). С. 45–52.
10. *Заграничный А. О.* Структура и психолого-педагогические факторы социальной активности обучающихся среднего и старшего звена школы: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / А. О. Заграничный. ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского. Саратов, 2022.
11. *Караваев Г. А.* Внутренний мир и социальная активность личности (из опыта работы). Всякая активность есть деятельность? Что мы исследуем: 177 деятельность или активность? / Г. А. Караваев, Н. В. Васильева // Вопросы преподавания философии и общественных наук. 2001. С. 64–69.
12. *Каргаполова Ю. В.* Теоретический анализ основных подходов к определению понятия «социальная активность» / Ю. В. Каргаполова // Молодой ученый. 2014. № 21 (80). С. 575–577.
13. *Карпенко С. И.* Ученическое самоуправление как средство формирования социальной активности школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С. И. Карпенко. Ставрополь, 2005. 198 с.
14. *Керкис С. С.* Взаимодействие семьи и школы в формировании социальной активности подростков: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С. С. Керкис. Пятигорский государственный лингвистический университет. Пятигорск, 2009. 182 с.
15. *Коган В. З.* Общественная активность личности как социально-психологическая проблема: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1970. 19 с.

16. Колесов И. В. Формирование социальной активности подростков средствами клубной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / И. В. Колесов. Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина. Тамбов, 2016. 254 с.
17. Конвисарева Л. П. Волонтерское движение как фактор развития социальной активности молодежи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л. П. Конвисарева. Кострома, 2006. 211 с.
18. Костюченко М. О. Развитие социальной активности студентов в воспитательном процессе вуза: на примере волонтерской деятельности: диссертация... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / М. О. Костюченко. Воронежский государственный университет. Воронеж, 2017. 188 с.
19. Кратко А. А., Якуба Е. А. Социология. Харьков: Константа, 1996. 192 с.
20. Куричкис Н. А. Воспитание социальной активности учащихся-сирот учреждений начального профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. А. Куричкис. Ин-т образования взрослых Рос. акад. образования. СПб., 2011. 265 с.
21. Леонтьев А. Н. Психологическая теория деятельности / А. Н. Леонтьев // Избр. психолог. произв.: в 2 т. / под ред. В. В. Давыдова [и др.]. М.: Педагогика, 1983. Т. 2.
22. Мальковская Т. Н. Социальная активность старшеклассников / Т. Н. Мальковская. М.: Эксмо, 2013. 139 с.
23. Мудрик А. В. Социальная педагогика / А. В. Мудрик. М.: Академия, 2002. 194 с.
24. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. 4-е изд., стереотип. / В. С. Мухина. М.: Издательский центр «Академия», 1999. 608 с.
25. Наркевич Н. Ю. Формирование социальной активности в условиях взаимодействия семьи и школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. Ю. Наркевич. Н. Новгород, 2007. 142 с.
26. Платонова З. Н., Борисова И. П. Особенности самооценки детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития // Педагогика. Психология. Философия. 2018. № 4 (12).
27. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович. М.: Педагогика, 1986.
28. Ситаров В. А., Алимова Н. М. Сущность формирования социальной активности школьников в условиях интеграции общего и дополнительного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 84-4. С. 214–216.
29. Смирнов С. Д. Активность. Деятельность. Личность // Мир психологии 2006. № 3. С. 11–23.
30. Харланова Е. М. Развитие социальной активности студентов педвуза в деятельности студенческого педагогического отряда: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е. М. Харланова. Челябинск, 2002. 182 с.
31. Чижаклова Г. И., Дуда И. В. Формирование ценностных ориентаций учащихся с ограниченными возможностями здоровья в современной школе // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2017. № 3 (41).
32. Шакирова Э. Ф. Формирование социальной активности студентов педагогического колледжа во внеучебной деятельности: дис. ... канд. пед. наук / Э. Ф. Шакирова. М., 2010. 197 с.
33. Шалимова Д. В. Формирование социальной активности будущих специалистов в воспитательной среде вуза: дис. ... канд. пед. наук / Д. В. Шалимова. Кемерово, 2010. 278 с.
34. Шамионов Р. М. Социальная активность личности и группы: определение, структура и механизмы // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Психология и педагогика. 2018. Т. 15, № 4. С. 379–391.
35. Щетинина Е. В. Особенности эмоциональной сферы детей с проблемами психического развития: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Е. В. Щетинина. М., 2002. 288 с.

References

1. Akimova M. N. Formirovanie cennostnyh orientacij uchashhihsja s OVZ (ZPR) [Elektronnyj resurs]. URL: https://iro86.ru/images/Documents/materialy/ovz/tn4/3_02_14 (data obrashhenija: 29.03.2026). [In Rus].
2. Anufriev E. A. Social'naja aktivnost' lichnosti / E. A. Anufriev. M.: Znanie, 1969. S. 151. [In Rus].
3. Babkina N. V. Samoreguljacija v poznavatel'noj dejatel'nosti u detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija: ucheb. posobie / N. V. Babkina. M.: VLADOS, 2021. 143 c. [In Rus].
4. Bashaev N. N. Rol' fizicheskogo vospitaniya v formirovanii social'noj aktivnosti social'noj aktivnosti studentov: dis. ... канд. пед. наук / N. N. Bashaev. L., 1979. 238 c. [In Rus].
5. Berezhnaja I. F., Zyкова A. O. Soderzhanie kategorii «social'naja aktivnost'» v pedagogike i psihologii // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta. Voronezh. 2012. T. 8, № 10.2. S. 171–177. [In Rus].
6. Vasil'chenko A. E. Osobennosti jemocional'no-volevogo razvitija doshkol'nikov s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja // Mater. Vseros. nauch.-prakt. konf. «Nauka i socium». 2018. № 9. [In Rus].

7. *Glushkova N. G.* Aktivnost' mladshogo shkol'nika / N. G. Glushkova // Materialy pedagogicheskoy konferencii. Joshkar-Ola, 2009. 250 s. [In Rus].
8. *Goncharova N. V., Popovkina O. P.* Social'naja aktivnost' lichnosti: teoreticheskij aspekt v nauchnoj literature // Evrazijskij Sojuz Uchenyh. 2019. № 4–5. S. 17–19. [In Rus].
9. *Guzeva A. V.* Osobennosti motivacionno-cennostnoj sfery podrostkov s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja // Pedagogicheskaja perspektiva. 2022. № 2 (6). S. 45–52. [In Rus].
10. *Zagranichnyj A. O.* Struktura i psihologo-pedagogicheskie faktory social'noj aktivnosti obuchajushhihsja srednego i starshego zvena shkoly: dis. ... kand. psihol. nauk: 19.00.07 / A. O. Zagranichnyj. FGBOU VO «Saratovskij nacional'nyj issledovatel'skij gosudarstvennyj universitet im. N. G. Chernyshevskogo. Saratov, 2022. [In Rus].
11. *Karavaev G. A.* Vnutrennij mir i social'naja aktivnost' lichnosti (iz opyta raboty). Vsjakaja aktivnost' est' dejatel'nost'? Chto my issleduem: 177 dejatel'nost' ili aktivnost'? / G. A. Karavaev, N. V. Vasil'eva // Voprosy prepodavaniya filosofii i obshhestvennyh nauk. 2001. S. 64–69. [In Rus].
12. *Kargapolova Ju. V.* Teoreticheskij analiz osnovnyh podhodov k opredeleniju ponjatija «social'naja aktivnost'» / Ju. V. Kargapolova // Molodoj uchenyj. 2014. № 21 (80). S. 575–577. [In Rus].
13. *Karpenko S. I.* Uchenicheskoe samoupravlenie kak sredstvo formirovaniya social'noj aktivnosti shkol'nikov: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / S. I. Karpenko. Stavropol', 2005. 198 c. [In Rus].
14. *Kerkis S. S.* Vzaimodejstvie sem'i i shkoly v formirovanii social'noj aktivnosti podrostkov: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / S. S. Kerkis. Pjatigorskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet. Pjatigorsk, 2009. 182 c. [In Rus].
15. *Kogan V. Z.* Obshhestvennaja aktivnost' lichnosti kak social'no-psihologicheskaja problema: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. M., 1970. 19 c. [In Rus].
16. *Kolesov I. V.* Formirovanie social'noj aktivnosti podrostkov sredstvami klubnoj dejatel'nosti: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / I. V. Kolesov. Tambovskij gosudarstvennyj universitet im. G. R. Derzhavina. Tambov, 2016. 254 c. [In Rus].
17. *Konvisareva L. P.* Volonterskoe dvizhenie kak faktor razvitiya social'noj aktivnosti molodezhi: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / L. P. Konvisareva. Kostroma, 2006. 211 c. [In Rus].
18. *Kostjuchenko M. O.* Razvitie social'noe aktivnosti studentov v vospitatel'nom processe vuza: na primere volonterskoj dejatel'nosti: dissertacija... kandidata pedagogicheskikh nauk: 13.00.01 / M. O. Kostjuchenko. Voronezhskij gosudarstvennyj universitet. Voronezh, 2017. 188 c. [In Rus].
19. *Kratko A. A., Jakuba E. A.* Sociologija. Har'kov: Konstanta, 1996. 192 s. [In Rus].
20. *Kurichkis N. A.* Vospitanie social'noj aktivnosti uchashhihsja-sirot uchrezhdenij nachal'nogo professional'nogo obrazovaniya: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / N. A. Kurichkis. In-t obrazovaniya vzroslyh Ros. akad. obrazovaniya. SPb., 2011. 265 c. [In Rus].
21. *Leont'ev A. N.* Psihologicheskaja teorija dejatel'nosti / A. N. Leont'ev // Izbr. psiholog. proizv.: v 2 t. / pod red. V. V. Davydova [i dr.]. M.: Pedagogika, 1983. T. 2. [In Rus].
22. *Mal'kovskaja T. N.* Social'naja aktivnost' starsheklassnikov / T. N. Mal'kovskaja. M.: Jeksmo, 2013. 139 c. [In Rus].
23. *Mudrik A. V.* Social'naja pedagogika / A. V. Mudrik. M.: Akademija, 2002. 194 s. [In Rus].
24. *Muhina V. S.* Vozrastnaja psihologija: fenomenologija razvitiya, detstvo, otrochestvo: Uchebnik dlja stud. vuzov. 4-e izd., stereotip. / V. S. Muhina. M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 1999. 608 c. [In Rus].
25. *Narkevich N. Ju.* Formirovanie social'noj aktivnosti v uslovijah vzaimodejstvija sem'i i shkoly: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / N. Ju. Narkevich. N. Novgorod, 2007. 142 c. [In Rus].
26. *Platonova Z. N., Borisova I. P.* Osobennosti samoocenki detej mladshogo shkol'nogo vozrasta s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya // Pedagogika. Psihologija. Filosofija. 2018. № 4 (12). [In Rus].
27. *Razvitie social'nyh jemocij u detej doskol'nogo vozrasta / pod red. A. V. Zaporozhca, Ja. Z. Neverovich. M.: Pedagogika, 1986. [In Rus].*
28. *Sitarov V. A., Alimova N. M.* Sushhnost' formirovaniya social'noj aktivnosti shkol'nikov v uslovijah integracii obshhego i dopolnitel'nogo obrazovaniya // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2024. № 84-4. S. 214–216. [In Rus].
29. *Smirnov S. D.* Aktivnost'. Dejatel'nost'. Lichnost' // Mir psihologii 2006. № 3. C. 11–23. [In Rus].
30. *Harlanova E. M.* Razvitie social'noj aktivnosti studentov pedvuza v dejatel'nosti studencheskogo pedagogicheskogo otrjada: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / E. M. Harlanova. Cheljabinsk, 2002. 182 c. [In Rus].
31. *Chizhakova G. I., Duda I. V.* Formirovanie cennostnyh orientacij uchashhihsja s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja v sovremennoj shkole // Vestnik KGPU im. V. P. Astaf'eva. 2017. № 3 (41). [In Rus].
32. *Shakirova Je. F.* Formirovanie social'noj aktivnosti studentov pedagogicheskogo kolledzha vo vneuchebnoj dejatel'nosti: dis. ... kand. ped. nauk / Je. F. Shakirova. M., 2010. 197 s. [In Rus].

33. *Shalimova D. V.* Formirovanie social'noj aktivnosti budushhih specialistov v vospitatel'noj srede vuza: dis. ... kand. ped. nauk / D. V. Shalimova. Kemerovo, 2010. 278 s. [In Rus].
34. *Shamionov R. M.* Social'naja aktivnost' lichnosti i gruppy: opredelenie, struktura i mehanizmy // Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Ser. Psihologija i pedagogika. 2018. T. 15, № 4. S. 379–391. [In Rus].
35. *Shhetinina E. V.* Osobennosti jemocional'noj sfery detej s problemami psihicheskogo razvitija: dis. ... kand. psihol. nauk: 19.00.01 / E. V. Shhetinina. M., 2002. 288 s. [In Rus].

Информация об авторе

Е. М. Жимаева — педагог-психолог, аспирант

Information about the author

E. M. Zhimaeva — Educational psychologist, Graduate student

Статья поступила в редакцию 03.04.2026; одобрена после рецензирования 29.05.2026; принята к публикации 23.06.2026.

The article was submitted 03.04.2026; approved after reviewing 29.05.2026; accepted for publication 23.06.2026.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 4 (117). С. 147–158.
Domestic and foreign pedagogy. 2026. Vol. 1, no. 4 (117). P. 147–158.

Научная статья

УДК 373

doi: 10.24412/2224–0772–2026–117–147–158

РАЗВИТИЕ ГРАЖДАНСКОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ: ОПЫТ КИТАЯ

Люй Сяотун

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, 1774169147@qq.com



Люй Сяотун

Аннотация. В статье анализируется, как в системе педагогического образования Китая формируется гражданская и профессиональная позиция будущего учителя и почему именно их связка стала ключевым условием реализации принципа «ли дэ шу жэнь» (воспитывать добродетель и возвращать человека), закрепленного в государственных стратегических документах. На материале нормативных актов КНР и результатов эмпирических исследований китайских авторов рассматриваются: институциональные механизмы интеграции гражданского воспитания в подготовку учителя; противоречия между декларируемой значимостью гражданской субъектности и фактическим растворением гражданского образования в идеолого-политических дисциплинах; дефициты в целеполагании, курсах и оценивании гражданско-образовательных компетенций у студентов педагогических направлений; влияние регионально-культурной специфики национальных районов на содержание и педагогические форматы работы. Сопоставление с российскими педагогическими источниками позволяет высветить специфику китайской модели и наметить направления для сравнительных исследований. Показано, что гражданская позиция в китайской традиции проектируется как ядро профессиональной миссии учителя, отвечающего за базовое образование и социальную интеграцию.

Ключевые слова: педагогическое образование КНР, гражданская позиция, профессиональная позиция учителя, гражданское образование, идеолого-политическое воспитание, учительская профессиональная идентичность.

Для цитирования: Люй Сяотун. Развитие гражданской и профессиональной позиции будущих учителей: опыт Китая // Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 4 (117). С. 147–158. doi: 10.24412/2224–0772–2026–117–147–158

Original article

DEVELOPING CIVIC AND PROFESSIONAL POSITIONS OF FUTURE TEACHERS: THE CHINESE EXPERIENCE

Ljui Sjaotun

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, 1774169147@qq.com

Abstract. The article analyzes how the civic and professional stance of a future teacher is formed within the system of teacher education in China, and why their combination has become a key condition for implementing the principle of *li de shu ren* (cultivate virtue and nurture a person), enshrined in state strategic documents. Based on the analysis of China regulatory acts and the results of empirical research by Chinese authors, the following aspects are examined: the institutional mechanisms for integrating civic education into teacher training; the contradictions between the declared importance of civic subjectivity and the actual "dissolution" of civic education within ideological-political disciplines; the deficits in goal-setting, courses, and the assessment of civic-educational competencies among students in teacher education programs; and the influence of the regional-cultural specifics of national (ethnic) areas on the content and pedagogical formats of this work. Here is the English translation in a formal academic style. Comparison with Russian pedagogical sources allows to highlight the specificity of the Chinese model and to outline directions for comparative research. It is shown that, within the Chinese tradition, the civic stance is designed as the core of a teacher's professional mission, responsible for both basic education and social integration.

Keywords: teacher education in the PRC, civic stance, professional stance of a teacher, civic education, ideological-political education, teacher professional identity.

For citation: Ljui Sjaotun. Developing Civic and Professional Positions of Future Teachers: The Chinese Experience. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2026;4(1):147–158. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2026–117–147–158

Введение. В образовательной политике как Китая, так и России последних десятилетий прослеживается устойчивая тенденция к усилению ценностно-нормативного основания педагогического образования. Если в России дискуссия о гражданской идентичности и духовно-нравственном воспитании разворачивается в контексте постсоветского переопределения национальной идеи, то в Китае эта линия реализуется через последовательную институционализацию принципа 立德树人 («ли дэ шу жэнь» — воспитывать добродетель и возвращать человека). В «Государствен-

ном плане реформ и развития образования (2010–2020)» прямо фиксируется приоритет нравственного воспитания и требование «усиливать образование гражданского сознания» в логике воспитания «социалистически квалифицированных граждан». Эта установка усиливается реформой учительского корпуса: «Мнение ЦК КПК и Госсовета о всестороннем углублении реформы строительства учительских кадров новой эпохи» (2018) задает рамку, где профессионализм учителя мыслится через политико-нравственную состоятельность, а «План возрождения пе-

дагогического образования (2018–2022)» структурирует инструменты обновления подготовки.

Однако полевые исследования, выполненные в педагогических вузах Китая, фиксируют парадокс: при высокой декларативной значимости гражданского воспитания в нормативных документах, на институциональном уровне оно нередко остается методически неразвернутым. Эмпирические данные свидетельствуют об отсутствии специальных курсов, размытости критериев оценивания и фактической редукции гражданского воспитания к идеолого-политическому блоку и внеучебной работе. Этот разрыв между риторикой и институциональной практикой составляет ключевую проблему, требующую сравнительно-педагогического осмысления.

Проблема статьи формулируется как противоречие между нормативной установкой на воспитание гражданина и институциональной практикой подготовки учителя в Китае, где гражданская позиция часто не выделена в явный образовательный результат, а профессиональная позиция редуцируется до «компетентностного набора». Данная проблема приобретает особую остроту в сравнительной перспективе: если в российской традиции профессиональная позиция учителя исторически включала элементы гражданской миссии (земский учитель, интеллигенция), то в современном Китае эта связка конструируется преимущественно «сверху», через государственные стратегии. Вопрос в том, насколько такая модель оказывается устойчивой в условиях регионального и этнокультурного разнообразия.

Материалы и методы. Исследование выполнено как теоретико-аналитическая работа с опорой на документальный и сравнительно-аналитический подходы.

Материалы исследования включают две группы источников: 1) нормативные документы КНР, регулирующие подготовку учителей и гражданское воспитание; 2) научные публикации китайских исследователей по проблеме формирования гражданской позиции студентов педагогических направлений. Для уточнения понятийного поля профессиональной позиции привлекались русскоязычные педагогические источники.

Основной метод — качественный контент-анализ, направленный на выделение ключевых понятий, сопоставление нормативных установок с эмпирическими данными и реконструкцию механизмов формирования позиции будущего учителя.

Литературный обзор. В китайской научной традиции обсуждение гражданского образования разворачивается на стыке педагогики, политического образования и морального воспитания [5, с. 3]. Сходная междисциплинарность характерна и для российской исследовательской традиции, однако с существенным смещением акцентов: если в Китае дискуссия институционально закреплена в рамках государственной политики «ли дэ шу жэнь», то в постсоветской России она развивалась как поиск новых оснований национальной идентичности после крушения коммунистической идеологии. Как отмечает А. Ожиганова, российская модель «духовно-нравственного воспитания» строится на синтезе традиционных ценностей (православие, патриотизм, семья) и государственного заказа на формирование гражданской идентичности. Это принципиальное различие в генезисе двух систем задает особую оптику для сравнительного анализа: если китайская модель стремится к институциональной интеграции гражданского и профессионального в учителе, то российская — к преодолению разрыва

между ценностным вакуумом 1990-х и новой этатистской повесткой 2000-х.

В интервью-обсуждении, отражающем позицию директора исследовательского центра Пекинского педагогического университета Тань Чуаньбао, подчеркнуто принципиальное различие гражданского образования и нравственного воспитания. Первое связано с формированием гражданского статуса в политико-правовом смысле и включает компонент общественной морали, но не сводится к нему. Эта дискуссия о разграничении понятий имеет прямую параллель в российском академическом дискурсе: философско-педагогическая традиция, восходящая к С. И. Гессену, последовательно проводила различие между «образованием гражданина» (формирование правосознания и политической субъектности) и «нравственным воспитанием» (формирование моральных качеств). В современных российских исследованиях, однако, это различие часто размывается в пользу интегративной модели «духовно-нравственного воспитания гражданина», где религиозные, этические и гражданские компоненты объединяются в единый педагогический комплекс [4; 8].

Существенно и другое замечание Тань Чуаньбао о том, что в Китае сохраняется дефицит системной теории гражданского образования и профессионального знания о зарубежном опыте, что вынуждает исследователей формулировать выводы «осторожно» и указывает на незавершенность концептуализации целей и содержания гражданских курсов [5, с. 4]. В этом отношении российская педагогика также переживает период концептуального поиска: после отказа от советской модели «гражданского воспитания» в 1990-е годы и последующей реинституционализации в 2000-е, российские исследователи фик-

сируют аналогичные проблемы — разрыв между декларируемой значимостью гражданского воспитания и отсутствием единой методической базы, а также фрагментарность соответствующих компетенций в подготовке будущих учителей [11].

Эмпирические работы, представленные китайскими авторами, концентрируются вокруг двух следующих взаимосвязанных тем:

- реальное состояние гражданского сознания и гражданско-образовательной компетентности у студентов педагогических направлений;

- институциональные условия (курсы, практики, воспитательная среда), в которых это состояние формируется.

Интересно, что аналогичная проблематика доминирует и в современных российских эмпирических исследованиях. Так, в работах В. С. Собкина и Д. В. Адамчука фиксируется сходный парадокс: при высокой декларативной значимости гражданского воспитания в нормативных документах реальная готовность будущих педагогов к реализации этой задачи остается низкой, а само гражданское воспитание нередко подменяется либо абстрактным патриотическим дискурсом, либо сведением к мероприятиям разового характера [12].

Возвращаясь к китайскому контексту: Хэ Цзяди на материале педагогического вуза Нинся (район компактного проживания хуэйцев) фиксирует «пустотность» гражданского образования, то есть отсутствие специальных курсов и системы оценивания, а также восприятие гражданского образования как приложения к идеолого-политическому воспитанию [13, с. 331]. Этот феномен растворения гражданского компонента в идеологической повестке имеет свою параллель в российской практике, где гражданское воспита-

ние часто поглощается более широкой и институционально закреплённой категорией «духовно-нравственное воспитание», что также ведет к потере специфики гражданско-правовой составляющей [9].

В другом регионе Лян Цяньцзянь, исследуя гражданско-образовательную компетентность студентов-педагогов из национальных меньшинств Синьцзяна, показывает, что даже при выраженной патриотической ориентации часть респондентов слабо понимает смысл и значимость гражданского образования как педагогической задачи [7, с. 98]. Проблема соотношения этнической идентичности и гражданской лояльности не менее остро стоит и в российских полиэтнических регионах (Татарстан, Северный Кавказ). Исследования Хахлаковой (2020) демонстрируют, что будущие учителя в национальных республиках РФ сталкиваются с аналогичными трудностями: необходимостью сочетать уважение к локальным этнокультурным традициям с формированием общероссийской гражданской идентичности, при отсутствии четких методических ориентиров.

Лю Линьюй переносит фокус на организационно-педагогическую сторону: гражданское сознание будущего учителя рассматривается как фактор мировоззренческого развития и профессиональной миссии; подчеркивается необходимость сочетать аудиторию (теорию, этику) и практику (социальное участие, опыт ответственности), чтобы гражданское воспитание не оставалось декларацией [6, с. 357]. Этот вывод созвучен позиции российских исследователей, акцентирующих значение практико-ориентированных форматов и «воспитывающей среды» в педагогическом образовании [1].

Несмотря на ценность этих исследований, выявляются устойчивые про-

белы, значимые как для китайской, так и для российской педагогической компаративистики.

Во-первых, гражданская позиция и профессиональная позиция будущего учителя часто анализируются отдельно: гражданское образование — в логике воспитательной политики, профессиональная позиция — в логике профессионализации. При этом в обеих традициях слабо концептуализирован вопрос о том, как гражданская позиция встраивается в структуру профессиональной идентичности педагога [2].

Во-вторых, в эмпирике национальных районов (как в Китае, так и в России) описываются дефициты гражданского образования, но недостаточно раскрываются механизмы того, как эти дефициты влияют на профессиональное становление студента-педагога [3].

В-третьих, мало исследована роль учебного плана как архитектуры формирования позиции. И в китайской, и в российской системе декларируется значимость гражданского компонента, но отсутствует анализ того, как именно он распределен по дисциплинам и какой сигнал это посылает студенту.

Результаты и обсуждение. Исторически китайская система педагогического образования развивалась как институциональный ответ на задачу модернизации государства через школу и учителя. Символично, что одна из центральных институций — Пекинский педагогический университет — ведет происхождение от Учительского отделения столичного университета, созданного в 1902 году; далее институт прошел ряд реорганизаций, сохраняя миссию подготовки учителя как общественной фигуры. Здесь просматривается ключевой для темы статьи тезис: учитель в китайской

традиции — публичный агент, обеспечивающий культурную и политико-нормативную интеграцию. Университетская формула «сюэ вэй жэнь ши, син вэй ши фань» (учением быть учителем, поведением быть образцом) в данном контексте выступает принципом проектирования профессиональной позиции. Профессионализм понимается как единство знания и поведения, а поведение — как гражданско-нравственная репрезентация нормы. В этом отношении китайская традиция обнаруживает неожиданную параллель с российской: фигура земского учителя в дореволюционной России также мыслилась как носитель культурной миссии и гражданского просвещения, однако в советский период эта миссия была перепределена в логике строителя коммунизма, а в постсоветский — вновь поставлена под вопрос. Сравнение показывает: если в Китае историческая преемственность учительской миссии сохранялась (пусть и в трансформированном виде), то в России она претерпела серию разрывов, что задает разные контексты для современного конструирования гражданско-профессиональной позиции учителя.

В современных документах КНР это единство фиксируется через связку «ли дэ шу жэнь» и «цян ши» (укрепление учительского корпуса). «Государственный план (2010–2020)» задает одновременно рамку ценностей (включая воспитание гражданского сознания) и требование системного проникновения воспитания во все звенья образовательного процесса. «Мнение о реформе учительских кадров» (2018) и «План возрождения педагогического образования» (2018–2022) дополняют это институциональными инструментами: обновление подготовки, практик, повышения квалификации, укрепление этики и статуса учителя. Важно, что эти

документы, будучи надвузовскими, не описывают детально, как именно гражданская позиция должна формироваться в конкретной образовательной программе. Поэтому решающим становится уровень учебного плана и образовательной архитектуры педагогического вуза.

Материалы Хэ Цзяди позволяют увидеть механизм «растворения без результата». В исследуемом вузе (Нинся) фиксируется отсутствие специальных курсов гражданского образования и системы оценивания, а гражданское образование воспринимается как часть идеолого-политического воспитания, где формы работы однообразны [13, с. 331]. Сами студенты выражают ожидание, что вуз даст им системные гражданские знания и повысит гражданскую грамотность. Уже в этом противоречии проявляется ключевой педагогический эффект: при отсутствии явного курса и критериев оценивания студент не получает сигнала о том, что гражданская компетентность является профессионально значимым результатом, а не общим фоном. В результате гражданская позиция формируется стихийно — через медиаконтент, семейные нормы, локальные сообщества, религиозные практики, что особенно заметно в национальных районах. Аналогичный феномен «стихийной социализации» фиксируют и российские исследователи в полиэтнических регионах, отмечая, что при отсутствии системной педагогической работы гражданские представления студентов нередко формируются под влиянием локальных этнокультурных и религиозных авторитетов, и это может вступать в противоречие с задачами формирования единой гражданской идентичности (Хахлакова, 2020).

Полевые наблюдения Хэ Цзяди в школах практики показывают, почему этот вузовский «дефицит проектирования»

становится проблемой для базового образования: во многих школах нет отдельного курса гражданского образования, а учителя оказываются не готовы объяснять базовые гражданско-правовые различия (в исследовании отмечено, что почти 70% затрудняются ответить на вопрос о различии понятий «народ» и «гражданин») [13, с. 332]. Это индикатор несформированности профессиональной позиции учителя как проводника гражданского образования. Если учитель не владеет содержанием и языком гражданской тематики, он неизбежно подменяет ее нравоведением или общими призывами, что и описывается как замена гражданского образования «уроками нравственности/этики». В российской практике эта подмена принимает форму редукции гражданского воспитания к духовно-нравственному компоненту, где правовые и политические аспекты гражданственности оказываются на периферии педагогического внимания (Полякова, 2017).

В Синьцзяне, по данным Лян Цяньцян, ситуация проявляется иначе, но ведет к сходному выводу. С одной стороны, фиксируется высокий уровень осознанности в патриотическом воспитании и склонность считать его основным содержанием гражданского образования. С другой — отмечается, что часть студентов неясно понимает внутренний смысл гражданского образования и не всегда может правильно оценить его значимость [7, с. 99].

Здесь обнаруживается методически важный момент. Патриотическая ориентация сама по себе не формирует гражданско-образовательную компетентность, если она не сопровождается пониманием прав, обязанностей, процедур, норм публичной жизни и педагогических способов их освоения. Иначе говоря, гражданская позиция в системе педагогического

образования должна включать не только ценностную лояльность, но и профессионально-педагогическую способность «делать гражданское образование» — проектировать содержание, организовывать обсуждение, связывать правовые и моральные нормы с возрастной психологией и школьной практикой.

Анализ учебного плана (на примере специальности «Идейно-политическое образование») показывает возможную архитектуру сквозной интеграции и одновременно ее риск. В программе выделяются платформы общего образования, профессионального образования, педагогической подготовки и практики; внутри общего образования присутствует модуль «теоретические курсы идеологико-политической подготовки», а также модуль «профессиональное самоопределение, профессиональная грамотность и развитие». Гражданские смыслы могут встраиваться в разные платформы. Однако, как показывает Хэ Цзяди, при отсутствии специальных курсов и оценивания это легко превращается в «рассредоточение без ответственности»: каждый модуль «немного касается» гражданского воспитания, но ни один не отвечает за измеримый результат.

Отсюда первый результат статьи: в китайском педагогическом образовании ключевым условием развития гражданской позиции является не столько наличие идеологико-политического блока как такового, сколько институциональная операционализация гражданского компонента — через цели подготовки, учебные результаты, курсы или модули, практики и критерии оценивания.

Второй результат связан с профессиональной позицией. Профессиональная позиция учителя формируется как этико-миссионерская: учитель рассматри-

вается как образец, а педагогический вуз — как пространство, где соединяются профессиональная этика и гражданское сознание будущего учителя (согласно нормативной линии 2019 года, где строительство учительской этики и стиля институционализируется как системная политика, проходящая через управление учителями и ответственность организаций). В педагогическом плане принципиально, что учительская этика здесь не равна моральному наставничеству. Она превращается в профессиональный стандарт поведения и принятия решений, то есть в ядро профессиональной позиции. Сопоставление с российской педагогической традицией позволяет уточнить категориально: профессиональная позиция педагога — это не набор функций, а система отношений и ценностно-волевых установок, определяющих активность и стиль деятельности (эта логика фиксируется в учебнике В. А. Сластенина и соавторов) [10]. В китайском контексте такая позиция неизбежно включает гражданское измерение, поскольку учитель — агент реализации базовых ценностей образования.

Третий результат касается специфики национальных районов как «проверки на прочность» гражданско-профессиональной позиции. В Нинся описывается влияние этнических представлений, этнорелигии и групповых норм, способных ослаблять гражданское сознание и формировать закрытость или недостаток толерантной открытой установки. Универсальная модель гражданского воспитания требует культурно-чувствительной адаптации, иначе она воспринимается как внешняя идеологическая надстройка. Именно поэтому Хэ Цзяди настаивает на разработке содержания и способов гражданского образования, подходящих для конкретных национальных районов, и

видит стартовую площадку в педагогическом вузе как более свободной от школьного давления экзаменационизма среде.

Далее становится возможным сформулировать модель развития гражданской и профессиональной позиции будущего учителя в системе педагогического образования КНР как трехконтурную.

Контур 1 — нормативно-ценностный (что считается «правильным» учителем-гражданином). Он задается государственными документами: ориентацией на «ли дэ шу жэнь», включением гражданского сознания в цели образования, реформой учительских кадров и усилением этики. На этом уровне формируется рамочная гражданская позиция: признание конституционного порядка, ценностей, общественной ответственности, готовности служить базовому образованию и общественной интеграции.

Контур 2 — образовательная архитектура (как рамка превращается в учебный результат). Здесь решают учебный план и практики: наличие модулей общего образования, идеолого-политической подготовки, профессионального самоопределения и обширной практической подготовки. Риск контура — «растворение»: если гражданское образование не имеет опорной дисциплины/модуля и критериев оценивания, оно остается фоном. Условие успеха — проектирование гражданско-образовательной компетентности как обязательного результата подготовки и обеспечение ее методического сопровождения.

Контур 3 — деятельностно-опытный (как позиция становится «моей», а не декларируемой). Китайские авторы подчеркивают необходимость социального участия студентов, чтобы теоретические знания превращались во внутренний опыт ответственности. Что сопрягается с

логикой большого идеологического курса («да сы чжэн кэ» — большая система идеолого-политического воспитания), где значимую роль играют практики и социальные ресурсы. Гражданская позиция формируется не только через лекционные форматы, но и через практику — педагогическую, социальную, волонтерскую, исследовательскую — при условии рефлексивного сопровождения (иначе опыт не становится компетентностью).

Из модели следуют и конкретные направления развития, которые можно считать педагогически обоснованными и одновременно согласованными с нормативной рамкой КНР.

Во-первых, требуется явное закрепление гражданско-образовательной компетентности в целевых результатах подготовки учителя. Это решение прямо отвечает на проблему выпадения гражданского компонента, описанную в исследованиях национальных районов, и соответствует общей логике модернизации учительского образования, заданной «Планом возрождения педагогического образования (2018–2022)». Закрепление результата важно не декларативно, а операционально: через описание того, что выпускник должен уметь делать (объяснять базовые гражданско-правовые понятия; проектировать занятия/воспитательные события; организовывать дискуссии и практики; оценивать развитие гражданских установок обучающихся в этически корректных формах).

Во-вторых, нужна структурная развертка в учебном плане: либо специальная дисциплина, либо модуль с явной ответственностью за результат и оцениванием. Наблюдение о том, что в вузе нет специальных курсов и нет системы оценивания, показывает: без оценивания гражданская компетентность воспринимается студен-

том как факультативная. При этом важно сохранить китайскую специфику различения гражданского образования и морального воспитания (они пересекаются, но не тождественны), иначе гражданский курс будет редуцирован до нравственных наставлений.

В-третьих, следует связать гражданскую позицию с профессиональной идентичностью через учительскую этику и стандарты профессии. Документы о профессиональных стандартах учителя (2012) задают рамку профессиональных требований, а политика по усилению этики и стиль преподавания (2019) институционализируют этическую компоненту как управленческую и культурную норму. На уровне педагогического образования это означает: этика должна изучаться не абстрактно, а через анализ типичных профессиональных дилемм (оценивание, справедливость, взаимодействие с семьей, публичное поведение учителя, границы допустимого), где гражданская ответственность выступает критерием решения. Именно так гражданская позиция перестает быть идеологической надстройкой и становится внутренним механизмом профессионального выбора.

В-четвертых, критически важна практико-ориентированная социализация: участие студентов в социальных практиках, образовательном волонтерстве, проектах сообществ — с последующей рефлексией и методическим переводом опыта в педагогические умения. Для национальных районов это особенно значимо, потому что именно в практике обнаруживается необходимость культурно-чувствительного языка гражданского образования: учитель должен уметь соединять уважение к локальной идентичности с воспитанием гражданской общности, не подменяя одно другим и не создавая конфликтов

идентичностей.

Наконец, в-пятых, требуется методическое усиление подготовки преподавателей педагогических вузов, отвечающих за гражданско-образовательный компонент. Проблема «нехватки системной теории и исследований» в области гражданского образования, на которую указывает Тань Чуаньбао, означает, что без научно-методической базы преподаватели будут воспроизводить однообразные формы работы, фиксируемые в эмпирике.

Заключение. Проведенный анализ показывает: в системе педагогического образования КНР гражданская и профессиональная позиция будущего учителя формируются как единый нормативно-педагогический конструкт, но в реальной практике нередко расходятся. Нормативные документы фиксируют приоритет «ли дэ шу жэнь» и необходимость воспитания гражданского сознания, а политика реформ учительских кадров и возрождения педагогического образования задает институциональные механизмы обновления подготовки. Однако эмпирические данные, полученные китайскими исследователями в педагогических вузах и школах практики, демонстрируют дефицит операционализации гражданского компонента: отсутствие специальных курсов и оцени-

вания, растворение гражданского образования в идеолого-политическом блоке, а также недостаточную готовность учителей к объяснению базовых гражданских понятий [13, с. 331]. В национальных районах эта проблема усиливается конкуренцией идентичностей и необходимостью культурно-чувствительной педагогики.

Ключевой вывод в том, что развитие гражданской позиции будущего учителя становится результативным только тогда, когда оно проектируется как часть профессиональной позиции — через явные цели подготовки, структурирование в учебном плане, практико-ориентированные форматы и этико-профессиональные стандарты. В противном случае гражданское воспитание остается либо декларацией, либо общим фоном, не превращаясь в педагогическую компетентность. Перспективным направлением для дальнейших исследований в рамках специальности является сравнительный анализ моделей сквозной интеграции гражданского компонента в педагогическое образование (как различить реальную сквозность и «растворение»), а также разработка измеряемых индикаторов гражданско-профессиональной позиции будущего учителя, релевантных многонациональным регионам Китая.

Список источников

1. Бондаревская Е. В. Гуманитарная миссия воспитания в современном мире // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы IX Междунар. науч.-практ. конф., Москва, РУДН, 21–22 апреля 2016 года: в 2 ч. М., 2016. Ч. 1. С. 26–44.
2. Гукаленко О. В. Гражданская позиция педагога в реализации задач социального образования детей и молодежи на основе традиционных российских ценностей // Педагогика. 2023. Т. 87, № 9. С. 23–32.
3. Гукаленко О. В., Сериков В. В. Формирование гражданско-патриотической идентичности будущих педагогов в классическом университете // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2024. Т. 22, № 1. С. 205–221.
4. Дивногорцева С. Ю. Духовно-нравственное воспитание в теории и опыте православной педагогической культуры. М.: ПСТГУ, 2012. С. 147.
5. Ли Фань. Исследование и развитие гражданского образования с китайской спецификой: интервью с директором Центра исследований гражданского и нравственного образования Пекинского педагогического университета Тань Чуаньбао // Народное образование. 2008. № 18. С. 2–5.

6. Лю Линьюй. Трудности и меры по формированию гражданского сознания у студентов педагогических вузов // Сюэ Лилунь. 2013. № 32. С. 356–357.
7. Лян Цяньцянь. Современное состояние гражданско-образовательной компетентности студентов-педагогов из национальных меньшинств Синьцзяна и пути ее повышения // Вестник Синьцзянского профессионального университета. 2017. Т. 25, № 4. С. 97–100.
8. Метлик И. В. Православие в русской школе: трудный путь возвращения // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. 2010. Вып. 1 (16). С. 7–30.
9. Полякова Л. В. Формирование гражданской идентичности учащихся в контексте духовно-нравственного воспитания // Преподавание истории и обществознания в школе. 2017. № 3. С. 48–50.
10. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Слостенина. М.: Издательский центр «Академия», 2013. С. 460.
11. Собкин В. С., Адамчук Д. В. Современный российский педагог: эскиз к социологическому портрету. М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2015. С. 60.
12. Собкин В. С., Адамчук Д. В. Социология образования. Труды по социологии образования. Т. XXV. Вып. XXXVII. Ценностные ориентации и профессиональные установки педагогов. М.: ФГБНУ «Институт управления образованием РАО», 2021. С. 180.
13. Хэ Цзяди. Исследование современного гражданского образования студентов педагогических вузов в районах компактного проживания хуэйцев // Сюэ Лилунь. 2013. № 26. С. 331–332.

References

1. Bondarevskaja E. V. Gumanitarnaja missija vospitaniya v sovremennom mire // Vysshaja shkola: opyt, problemy, perspektivy: materialy IX Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Moskva, RUDN, 21–22 aprlja 2016 goda: v 2 ch. M., 2016. Ch. 1. S. 26–44. [In Rus].
2. Gukalenko O. V. Grazhdanskaja pozicija pedagoga v realizacii zadach social'nogo obrazovaniya detej i molodezhi na osnove tradicionnyh rossijskih cennostej // Pedagogika. 2023. T. 87, № 9. S. 23–32. [In Rus].
3. Gukalenko O. V., Serikov V. V. Formirovanie grazhdansko-patrioticheskoy identichnosti budushhih pedagogov v klassicheskom universitete // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2024. T. 22, № 1. S. 205–221. [In Rus].
4. Divnogorceva S. Ju. Duhovno-nravstvennoe vospitanie v teorii i opyte pravoslavnoj pedagogicheskoy kul'tury. M.: PSTGU, 2012. С. 147. [In Rus].
5. Li Fan'. Issledovanie i razvitie grazhdanskogo obrazovaniya s kitajskoj specifikoj: interv'ju s direktorom Centra issledovanij grazhdanskogo i нравstvennogo obrazovaniya Pekinskogo pedagogicheskogo universiteta Tan' Chuan'bao // Narodnoe obrazovanie. 2008. № 18. С. 2–5. [In Rus].
6. Lju Lin'juj. Trudnosti i mery po formirovaniju grazhdanskogo soznaniya u studentov pedagogicheskikh vuzov // Sjuje Lilun'. 2013. № 32. С. 356–357. [In Rus].
7. Ljan Cjan'cjan'. Sovremennoe sostojanie grazhdansko-obrazovatel'noj kompetentnosti studentov-pedagogov iz nacional'nyh men'shinstv Sin'czjana i puti ee povyshenija // Vestnik Sin'czjanskogo professional'nogo universiteta. 2017. T. 25, № 4. С. 97–100. [In Rus].
8. Metlik I. V. Pravoslavie v russkoj shkole: trudnyj put' vozvrashhenija // Vestnik PSTGU. Serija IV: Pedagogika. Psihologija. 2010. Vyp. 1 (16). С. 7–30. [In Rus].
9. Poljakova L. V. Formirovanie grazhdanskoj identichnosti uchashhihsja v kontekste duhovno-nravstvennogo vospitaniya // Prepodavanie istorii i obshhestvoznaniya v shkole. 2017. № 3. С. 48–50. [In Rus].
10. Slastenin V. A., Isaev I. F., Shijanov E. N. Pedagogika : ucheb. posobie dlja stud. vyssh. pед. ucheb. zavedenij / pod red. V. A. Slastenina. M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2013. С. 460. [In Rus].
11. Sobkin V. S., Adamchuk D. V. Sovremennij rossijskij pedagog: jeskiz k sociologicheskomu portretu. M.: Nekommercheskoe partnerstvo «Avtorskij klub», 2015. С. 60. [In Rus].
12. Sobkin V. S., Adamchuk D. V. Sociologija obrazovaniya. Trudy po sociologii obrazovaniya. T. XXV. Vyp. XXXVII. Cennostnye orientacii i professional'nye ustanovki pedagogov. M.: FGBNU «Institut upravlenija obrazovaniem RAO», 2021. С. 180. [In Rus].
13. Hje Czjadi. Issledovanie sovremennogo grazhdanskogo obrazovaniya studentov pedagogicheskikh vuzov v rajonah kompaktного prozhivaniya hujejcev // Sjuje Lilun'. 2013. № 26. С. 331–332. [In Rus].

Информация об авторе

Люй Сяотун — аспирант

Information about the author

Ljuj Sjaotun —Graduate student

Статья поступила в редакцию 19.06.2026; одобрена после рецензирования 22.06.2026; принята к публикации 23.06.2026.

The article was submitted 19.06.2026; approved after reviewing 22.06.2026; accepted for publication 23.06.2026.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 4 (117). С. 159–170.
Domestic and foreign pedagogy. 2026. Vol. 1, no. 4 (117). P. 159–170.

Научная статья

УДК 159.9.072:37.091.113

doi: 10.24412/2224-0772-2026-117-159-170

ШКОЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ИННОВАЦИОННОЙ СРЕДЕ: МОТИВАЦИОННЫЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРЕДИКТОРЫ

Альбина Александровна Бучек¹, Мария Витальевна Щетинина²
Мария Андреева Янсон³

^{1,3} ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения имени
В. С. Леднева», Москва, Россия

² МОУ «Майская гимназия», Белгородская обл., пос. Майский,
Россия

¹ buchek@instrao.ru, SPIN-код: 3891-4188, ORCID: 0000-0002-
6689-7389

² maria.vtl@yandex.ru, SPIN-код: 7624-0020, ORCID: 0000-0001-
8954-8694

³ mariiayanson@yandex.ru, ORCID: 0009-0007-6920-4959

Аннотация. В статье обосновывается необходимость смены парадигмы оценки эффективности образовательных инноваций: от сугубо академических результатов (успеваемость) к интегральному показателю субъективного благополучия участников образовательного процесса. На основе эмпирического исследования выявлены ключевые мотивационные (внутренняя учебная мотивация, автономия) и образовательные (академическая успешность, удовлетворенность средой) предикторы школьного благополучия. Показано, что инновации, игнорирующие психологическую безопасность и базовые потребности субъектов образовательных отношений (позитивный характер учебной и профессиональной деятельности, вовлеченность в обучение, интерес к учебным предметам, эмоциональный комфорт и безопасность), приводят к снижению эффективности в долгосрочной перспективе.

Ключевые слова: школьное благополучие, образовательные инновации, субъекты образовательных отношений, внутренняя мотивация, психологическая безопасность.



А. А. Бучек



М. В. Щетинина



М. А. Янсон

Для цитирования: Бучек А. А., Щетинина М. В., Янсон М.А. Школьное благополучие субъектов образовательных отношений в инновационной среде: мотивационные и образовательные предикторы // Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 4 (117). С. 159–170. doi: 10.24412/2224-0772-2026-117-159-170

Original article

SCHOOL WELL-BEING OF EDUCATIONAL RELATIONSHIPS IN AN INNOVATIVE ENVIRONMENT: MOTIVATIONAL AND EDUCATIONAL PREDICTORS

Albina A. Buchek¹, Maria V. Shchetinina², Maria A. Janson³

^{1,3} The Federal State Budget Scientific Institution "Institute of Content and Teaching Methods", Moscow, Russia

² Mayskaya Gymnasium, Belgorod Region, Maysky Settlement, Russia

¹ buchek@instrao.ru, SPIN-code: 3891-4188, ORCID: 0000-0002-6689-7389

² maria.vtl@yandex.ru, SPIN-code: 7624-0020, ORCID: 0000-0001-8954-8694

³ mariiayanson@yandex.ru, ORCID: 0009-0007-6920-4959

Abstract. This article substantiates the necessity of shifting the paradigm for evaluating the effectiveness of educational innovations — from a narrow focus on purely academic outcomes (academic performance) to an integrative indicator of the subjective well-being of participants in the educational process. Drawing on empirical research, the study identifies key motivational (intrinsic academic motivation, autonomy) and educational (academic success, satisfaction with the learning environment) predictors of school well-being. It is demonstrated that innovations which disregard psychological safety and the basic needs of the subjects of educational relations — including the positive nature of learning and professional activities, engagement in the learning process, interest in academic subjects, and emotional comfort and security — result in diminished long-term effectiveness.

Keywords: school well-being, educational innovations, subjects of educational relations, intrinsic motivation, psychological safety.

For citation: Buchek A. A., Shchetinina M. V. School Well-being of Educational Relationships in an Innovative Environment: Motivational and Educational Predictors. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2026;4(1):159–170. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2026-117-159-170

Введение. Современная образовательная политика в России характеризуется перманентным внедрением инноваций: от цифровизации и трансформации образовательной среды до внедрения новых педагогических технологий.

Усиление интереса к оценке эффективности инновационных процессов в современной школе вызвано противоречием между необходимостью создания психолого-педагогических условий, спо-

собствующих развитию школы с сохранением здоровья всех участников образовательного процесса, и недостаточной разработанностью этих проблем в теории и практике управления образованием.

Важнейшим принципом организации системы школьного образования выступает единство образовательного пространства Российской Федерации, защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций. Институты воспитания и обу-

чения, предназначенные для образования, развития и совершенствования личности, входят в перечень национальных интересов России. Педагогическое образование и педагогическая наука имеют универсальное значение и являются национальным достоянием, обеспечивающим устойчивость всей системы образования [13, с. 12–13]. Таким образом, эффективность инноваций должна оцениваться не только на уровне отдельной школы, но и на институциональном уровне — как вклад в укрепление единого образовательного пространства и воспроизводство коллективного мировоззрения.

Однако, как справедливо отмечает А. А. Марголис, «зачастую эффективность инноваций оценивается исключительно через призму инструментальных показателей — успеваемости или соответствия ФГОС, в то время как субъективное переживание участников образовательного процесса остается за скобками» [7, с. 45]. Существующая традиционная парадигма оценки эффективности инноваций, строящаяся преимущественно на академической успеваемости и формальных показателях, демонстрирует свою ограниченность. Как справедливо отмечает А. А. Реан, «образование, ориентированное исключительно на когнитивные достижения, игнорирует психоэмоциональное состояние субъектов, что в долгосрочной перспективе ведет к деформации личности и снижению мотивации» [10, с. 45]. Такой подход создает риск формального реформирования, приводящего к росту тревожности, выгорания педагогов и снижению учебной мотивации обучающихся. В психологической науке последних лет ключевым конструктом, интегрирующим объективные достижения и субъективное состояние, выступает школьное благополучие. В рамках данного

исследования мы опираемся на определение, данное Е. Н. Волковой и И. А. Баевой: школьное благополучие — это интегральное психолого-педагогическое условие, характеризующееся преобладанием позитивных эмоциональных состояний, удовлетворенностью ключевыми аспектами школьной жизни и реализацией базовых психологических потребностей всех субъектов образовательных отношений [4].

В последние годы в психолого-педагогической науке нарастает интерес к феномену субъективного благополучия участников образовательных отношений. Это связано с признанием того факта, что устойчивое развитие школы возможно только при условии психологической безопасности, удовлетворенности трудом и внутренней мотивации педагогов, а также вовлеченности и эмоционального комфорта обучающихся. В противном случае, как показывают исследования, инновационные проекты, внедряемые сверху, без учета человеческого фактора, не только теряют свою эффективность, но и могут оказывать деструктивное влияние на всех субъектов образовательного процесса.

Проблематика благополучия в образовательной среде активно разрабатывается как в зарубежной, так и в отечественной психологии. В зарубежной традиции ключевыми являются исследования субъективного благополучия [16], психологического благополучия [20] и теория самодетерминации [15]. Последняя на сегодняшний день является одной из наиболее влиятельных концепций, объясняющих механизмы формирования внутренней мотивации и благополучия через удовлетворение базовых потребностей в автономии, компетентности и связанности с другими.

Как подчеркивается в работе R. M. Ryan и E. L. Deci, «когда образовательная сре-

да поддерживает автономию учащихся и учителей, это приводит к усилению внутренней мотивации, вовлеченности и более высокому субъективному благополучию» [15, р. 427]. В ряде эмпирических исследований последних лет [19; 21] показано, что благополучие педагогов является критическим фактором, влияющим на психологический климат в классе и академические достижения учеников. Модель М. Селигмана, включающая позитивные эмоции, вовлеченность, отношения, смысл и достижения, предлагает комплексный взгляд на структуру благополучия, который может быть адаптирован и к школьной среде [21].

В отечественной науке проблематика удовлетворенности трудом педагогов и их мотивации исследовалась в работах А. К. Марковой, Л. М. Митиной, А. А. Реана, В. А. Ясвина. Л. М. Митина утверждает, что «профессиональное развитие педагога невозможно без интеграции личностного и деятельностного компонентов, где мотивация самореализации играет системообразующую роль» [8, с. 112]. В последние годы внимание исследователей все чаще обращается к изучению предикторов профессионального благополучия. Так, в исследовании Е. Н. Волковой и И. А. Баевой [1; 3] установлено, что психологическая безопасность образовательной среды является базовым условием как для эффективной работы педагога, так и для психического здоровья школьников. Авторы доказывают, что дефицит безопасности и поддержки нивелирует эффекты даже самых прогрессивных методических новшеств.

Школьное благополучие в научной литературе рассматривается как «позитивное восприятие учебы, школы и своего академического потенциала. В поддержание школьного благополучия вносят

вклад как внешние, педагогические (отношения с учителем, система обучения, климат в классе), так и собственно психологические факторы, такие как внутренняя мотивация и непродуктивные типы внешней мотивации школьников» [6, с. 33].

В зарубежной психологии проблема благополучия в образовании активно разрабатывается в рамках исследования М. Селигмана [21]. Применительно к школе, согласно исследованию S. Halliday и соавторов, высокий уровень благополучия коррелирует не только с эмоциональным комфортом, но и с академической резильентностью [17]. Анализ данных, полученных в исследовании S. Bucker и соавторов [14], показал, что связь между субъективным благополучием и академическими достижениями весьма слаба, что приводит авторов к выводу: хорошо успевающие школьники необязательно благополучны, и наоборот. Следовательно, когнитивные и некогнитивные результаты должны рассматриваться как самостоятельные цели образования.

В отечественной науке принципиально важным является тезис о субъектном характере благополучия. В. И. Слободчиков указывает, что «развитие образовательной системы имеет смысл лишь тогда, когда оно способствует антропологическому росту — становлению субъектности всех участников» [11, с. 22]. Инновацию нельзя признать эффективной, если она достигла краткосрочных образовательных результатов ценой деформации субъектности педагога или ученика. Поддержание психологической безопасности личности в этом случае становится ключевым условием эффективности ее деятельности: «устойчивость инновации напрямую зависит от того, насколько она вписана в существующую мотивацион-

ную структуру субъекта и поддерживает его психологическую безопасность» [9, с. 89].

Вместе с тем, как показывает анализ литературы (И. А. Зимняя, 2019; Н. Е. Щуркова, 2022), существует определенный разрыв между теоретическим осмыслением феномена благополучия и его практической операционализацией в качестве критерия эффективности инноваций. Большинство исследований либо сосредоточены на отдельных аспектах (например, на эмоциональном выгорании педагогов), либо рассматривают благополучие как второстепенный результат, а не как основной индикатор качества образовательного процесса.

В нашем исследовании мы исходим из того, что школьное благополучие — это многоуровневое интегративное образование, включающее как мотивационные, так и образовательные предикторы. Мотивационный компонент мы рассматриваем через призму внутренней и внешней мотивации, а также ориентации на самореализацию и достижения. Теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана постулирует, что удовлетворение базовых потребностей в автономии, компетентности и связанности является необходимым условием внутренней мотивации и психологического благополучия [15]. Инновации, ограничивающие автономию учителя (жесткие регламенты) или ученика (отсутствие выбора), выступают деструктивными факторами. Исследование Т. О. Гордеевой, О. А. Сычева, М. В. Лункиной [6] подтверждают, что «в российской школьной практике именно внутренняя мотивация выступает наиболее мощным буфером против стресса и ключевым предиктором не только успешности, но и субъективного благополучия» [5, с. 12]. На выборке младших школьников ($N = 1006$) с примене-

нием структурного моделирования было доказано, что автономная мотивация (внутренняя познавательная, саморазвитие, идентифицированная) является наиболее мощным позитивным предиктором школьного благополучия и учебной самооценки. Напротив, экстернальная мотивация (контроль со стороны учителей и родителей) дает слабый, но статистически значимый негативный эффект. Удовлетворенность отношениями с учителем также вносит прямой вклад в благополучие и, кроме того, опосредованно влияет через автономную мотивацию. Т. О. Гордеева с соавторами (2019) показали, что система развивающего обучения (по В. В. Давыдову — Д. Б. Эльконину) дает небольшое, но значимое преимущество перед традиционной системой по показателям школьного благополучия, самооценки способностей к учебе и старательности. Однако эффект системы обучения опосредован отношением к учителю и мотивацией: прямое влияние системы на благополучие оказалось слабее, чем влияние мотивационных факторов [6, с. 38–39]. Таким образом, признано, что доминирование внутренней мотивации является маркером здорового функционирования личности и связано с высокой удовлетворенностью деятельностью. В то же время мы признаем значимость образовательного компонента, который не сводится к формальной успеваемости, а интерпретируется через субъективное восприятие педагогом академической успешности своих учеников как результата совместного труда. Этот тезис перекликается с идеей «накопленного впечатления» (выражение Э. Гуссерля в феноменологической трактовке), которая в педагогическом контексте означает долгосрочную рефлексивную оценку эффективности педагогической деятельности, основанную не на сиюминутных

контрольных срезах, а на целостном восприятии прогресса учащихся. Как пишет В. И. Слободчиков, «подлинная образовательная результативность открывается не в цифрах успеваемости, а в качестве тех человеческих изменений, которые происходят с учениками и учителями в совместном бытии» [12, с. 88].

Таким образом, современные исследования свидетельствуют о переходе к человекоцентрированному, аксиологическому подходу в понимании эффективности образования, где благополучие участников образовательных отношений становится не просто желаемым фоном, а ключевым критерием качества и устойчивости инновационных процессов.

Цель статьи. Цель исследования — выявить мотивационные и образовательные предикторы школьного благополучия субъектов образовательных отношений как критерия эффективности внедряемых инноваций.

В качестве методологической опоры нашего исследования выступили принципы: субъектности, согласно которому педагог и обучающийся рассматриваются как активные участники образовательных отношений, а не как пассивные объекты управленческих воздействий; принцип системности, требующий учета взаимосвязи мотивационных, эмоциональных и результативных аспектов деятельности; принцип практической ориентированности, предполагающий использование диагностического инструментария, который может быть внедрен в массовую школьную практику для оценки готовности к инновациям.

Мы предположили, что субъективное благополучие педагога, определяемое внутренней мотивацией, стремлением к самореализации и позитивным восприятием академических результатов учени-

ков, выступает значимым предиктором эффективности его профессиональной деятельности и, следовательно, является необходимым условием успешной реализации образовательных инноваций.

Методология и методы исследования. Исследование было организовано с привлечением в качестве выборки 371 сотрудника общеобразовательных организаций (педагоги) в возрасте от 23 до 73 лет. В качестве исследовательской базы выступили школы Удмуртской Республики, Курской, Московской, Ленинградской и Саратовской областей.

На первом этапе с помощью опросника А. В. Батаршева «Интегральная удовлетворенность трудом» был определен уровень удовлетворенности педагогов профессиональной деятельностью в отношении интереса к работе и достижениям, взаимоотношений с сотрудниками и руководством, уровень профессиональных притязаний, предпочтения работы высокому заработку, условий труда, профессиональной ответственности, что в обобщенном виде позволяет определить общую профессиональную удовлетворенность. Как отмечает сам автор, «удовлетворенность трудом является результирующей оценкой соответствия между ожиданиями субъекта и реальными условиями деятельности» [2, с. 54], что делает данный инструмент релевантным для изучения школьного благополучия.

Для измерения мотивационного компонента педагогической деятельности (мотивация самореализации, достижения, внешняя, внутренняя, профессиональная, социальная, познавательная, прагматическая) мы использовали методику «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир в модификации А. А. Реана), которая выделяет внутреннюю, внешнюю положительную и внешнюю отри-

цательную мотивацию, и методику «Профессиональное развитие и мотивация» (М. В. Лазарева), оценивающую более тонкие аспекты (профессиональная, социальная, познавательная, прагматическая мотивация). Это позволило дифференцировать глубинные, личностно-смысловые мотивы (самореализация, познание) от ситуативных, внешних стимулов. В качестве академического критерия оценки образовательной эффективности, вслед за рядом исследователей [9; 18]), была использована годовая успеваемость обучающихся. Эмпирическая обработка данных осуществлялась с применением методов описательной и статистической (U-критерий Манна — Уитни, множественный регрессионный анализ) обработки данных с применением программы SPSS Statistic 23.

Результаты исследования. В таблице 1 отражены результаты диагностики психологических особенностей (удовлетворенность трудом, мотивация) субъектов образовательных отношений.

Анализ компонентов удовлетворенности трудом показал, что наиболее высокие оценки получены по параметрам «интерес к работе» и «взаимоотношения с сотрудниками», что свидетельствует о заинтересованности в содержании профессиональной деятельности и значимости благоприятного социально-психологического климата. Наиболее низкие значения зафиксированы по шкалам «достижения в работе» и «профессиональная ответственность», что указывает на наличие у современных педагогов незакрытой потребности в признании профессиональных

Таблица 1

Результаты диагностики удовлетворенности трудом и мотивации у педагогов

Удовлетворенность трудом			
Компоненты	Среднее значение	М	SD
Интерес к работе	7,12	6	1,70
Достижения в работе	1,87	4	1,22
Взаимоотношения с сотрудниками	6,26	6	1,73
Взаимоотношения с руководством	4,01	6	1,73
Уровень притязаний	5,74	4	1,69
Предпочтение работы высокому заработку	5,62	4	1,19
Условия труда	3,64	4	1,24
Профессиональная ответственность	2,55	2	0,66
Общая удовлетворенность трудом	42,81	36	3,59
Мотивация профессиональной деятельности			
Внутренняя мотивация	4	4	0,56
Внешняя положительная мотивация	3,3	3	0,56
Внешняя отрицательная мотивация	3,4	3	0,83
Профессиональная мотивация	5,1	5	0,53
Социальная мотивация	4,3	4	0,49
Познавательная мотивация	4,6	5	0,46
Прагматическая мотивация	4,4	4	0,41
Мотивация достижения	4,7	5	0,44
Мотивация самореализации	4,8	5	0,51

успехов и снижении уровня ответственности в условиях бюрократизации. Общая удовлетворенность трудом при этом соответствует среднему уровню, что характеризует школьную среду как не лишенную недостатков, но при этом поддерживающую педагогическую вовлеченность.

Исследуя профессиональную мотивацию, мы видим, что внутренняя мотивация преобладает над внешней положительной и внешней отрицательной, однако нарушено оптимальное соотношение, что свидетельствует о наличии стрессогенных факторов. Содержательно отметим, что наиболее выражены мотивация самореализации, достижения и познавательная мотивация, что демонстрирует ориентированность педагогов на личностно-профессиональный рост, достижение личных целей и интерес к новым образовательным технологиям и методикам. По результатам диагностики можно заключить, что благополучие педагогов и руководителей образовательных организацией характеризуется внутренним противоречием: при высоком личном ресурсе (интерес, самореализация, стремление к достижениям) педагоги испытывают дефицит признания и отягощены ответственностью.

Анализ различий в академической успеваемости с помощью критерия Манна — Уитни отражен в таблице 2. В группу педагогов с высоким уровнем удовлетво-

ренности вошел 151 испытуемый, со средним — 102, с низким — 118. Испытуемые со средними значениями были исключены из дальнейшего анализа.

По всем трем объективным показателям успеваемости установлены достоверные статистические значения, анализ средних значений при этом показывает, что в группе педагогов с высокой удовлетворенностью результаты обучения выше как по среднему баллу (4,1 против 3,8), так и по числу успешных обучающихся (68,2 против 52,4). Доля удовлетворительно обучающихся при этом выше в группе с низкой удовлетворенностью (47,6 против 31,8). Получившиеся результаты указывают на существование закономерности между субъективной удовлетворенностью педагога, его вовлеченностью в учебный процесс, отсутствием эмоционального напряжения и академическими результатами его учеников.

Затем полученные данные были подвергнуты обработке посредством множественного регрессионного анализа. В качестве зависимой переменной выступил показатель общей удовлетворенности трудом ($R = 0,830$; $R^2 = 0,689$; скорректированный $R^2 = 0,601$; $F = 7,122$; $p \leq 0,001$). Модель характеризует 69% выборки, что говорит о ее прогностической надежности (таблица 3).

Таблица 2

Успеваемость обучающихся у педагогов с различной профессиональной удовлетворенностью

Показатель успеваемости обучающихся	Удовлетворенность педагогов		U-эмп; p-уровень
	Высокая	Низкая	
Средний балл (учебный год)	4,1	3,8	0,002; $p \leq 0,01$
Доля учащихся, успевающих на «4» и «5»	68,2	52,4	0,004; $p \leq 0,01$
Доля обучающихся, успевающих на «3»	31,8	47,6	0,040; $p \leq 0,05$

Таблица 3

**Мотивационные и образовательные предикторы профессиональной
удовлетворенности**

Показатели мотивации педагогов	Нестандартизированные коэффициенты		Стандартизированные коэффициенты		
	B	SD	β	t-критерий	p-уровень
Внутренняя мотивация	2,410	0,350	0,380	6,890	$p < 0,001$
Внешняя отрицательная мотивация	-0,564	0,259	-0,211	-2,110	$p < 0,05$
Мотивация достижения	0,061	0,272	0,036	0,225	$p < 0,05$
Мотивация самореализации	1,820	0,310	0,260	5,870	$p < 0,001$
Доля учащихся, успевающих на «4» и «5»	0,450	0,150	0,180	3,000	$p < 0,01$

Среди мотивационных предикторов наибольший вклад в педагогическую удовлетворенность вносят мотивация самореализации ($\beta = 0,260$) и внутренняя мотивация ($\beta = 0,380$), и это позволяет их рассматривать как значимый ресурс школьного благополучия. Наличие личной заинтересованности в содержании деятельности не просто характеризует удовлетворенного педагога, но и открывает перспективу, в которой школьная жизнь становится пространством для личностного роста, творчества и воплощения идей. Это соответствует удовлетворению базовой потребности в компетентности и автономии и, таким образом, обеспечивает субъективное благополучие.

Внутренняя отрицательная мотивация ($\beta = -0,211$) и мотивация достижения ($\beta = 0,036$) также могут быть рассмотрены как мотивационные предикторы, хоть обладающие меньшим вкладом. Оба этих мотива являются внешне ориентированными и потому характеризуют внешние условия, которые обеспечивают мотивацию, поддерживающую благополучие: отсутствие дисциплинарных взысканий, санкций, наличие поддерживающей атмосферы, в которой есть возможность получить внешнее признание за достижение профессионально значимых целей.

Внутренняя мотивация и мотивация самореализации вносят больший вклад в удовлетворенность трудом, чем внешние мотивы.

В числе образовательных предикторов, обеспечивающих удовлетворенность, мы можем назвать только долю учащихся, успевающих на «хорошо» и «отлично» ($\beta = 0,180$). Примечательно, что статистической значимостью обладает показатель, характеризующийся большей гибкостью, чем, например, среднее значение успеваемости, и большей содержательной позитивностью, чем измерение числа удовлетворительно успевающих учеников. Успешность собственных учеников традиционно связывается с удовлетворенностью педагога своим трудом, однако наши результаты показывают, что эта успешность не может быть измерена формально: значимость накопленного субъективного впечатления об успеваемости своих учеников за продолжительный период времени выше, чем формальные единичные результаты их учебы.

Заключение. В ходе исследования предпринята попытка комплексного эмпирического изучения мотивационных и образовательных предикторов школьного благополучия в их взаимосвязи и с учетом их вклада в эффективность инновацион-

ной деятельности. Теоретический анализ показал, что академическая успеваемость, традиционно рассматриваемая как цель инноваций, в современных условиях выступает скорее как один из результатов благополучия педагога, а не как его независимый детерминант.

Результаты проведенного исследования раскрывают особенности достижения благополучия в современной школе и показывают, что в числе его предикторов можно выделить мотивационные (внутренняя мотивация, самостоятельное стремление к самореализации, ориентация на достижения) и образовательные (накопленное впечатление об академической успешности). Выявлено, что для прогнозирования эффективности инноваций значима не столько сама по себе успеваемость, сколько субъективное, накопленное впечатление о ней педагога, что вносит вклад в развитие феноменологического подхода в педагогической психологии. Кроме того, доказана необходимость включения показателей психологического благополучия (удовлетворенность трудом, автономия, внутренняя мотивация) в число критериев оценки образовательных инноваций наряду с академическими достижениями. Эффективность образовательных инноваций неразрывно связана с их способностью поддерживать и развивать мотивационные ресурсы субъектов. Игнорирование психологической составляющей превращает инновации в формальный акт, лишенный развивающего потенциала.

Таким образом, исследование доказывает, что современная образовательная организация не может быть сведена к сугубо академическим результатам, потому как на настоящем этапе даже успеваемость в качестве предиктора благополучия раскрывается с иной стороны, подчеркивая

его многогранность. Благополучие также не может быть рассмотрено в отрыве от его мотивационных предикторов, которые при этом тоже демонстрируют уход от ценностей системы к личным целям, потребностям и стремлениям. Все это указывает на смену стиля взаимодействия всех участников образовательных отношений: в приоритете собственная психологическая безопасность, удовлетворение своих потребностей и амбиций, согласованность происходящего с собственным мировоззрением.

Мы видим, что в современной школе академические результаты не могут быть рассмотрены в отрыве от удовлетворенности процессом. Это обосновывает необходимость смены парадигмы эффективности образовательных инноваций. Отвечая современным тенденциям, внедряемые в образовательный процесс инновации должны быть не только ориентированы на прогрессию академических показателей, но и обеспечивать рост психологического благополучия участников образовательных отношений: позитивного характера учебной и профессиональной деятельности, вовлеченности в обучение, интереса к учебным предметам, эмоционального комфорта и безопасности. Мы полагаем, что в долгосрочной перспективе инновации, игнорирующие тенденции современной школы, приводят к снижению эффективности деятельности всей образовательной организации. Полученные данные могут служить основой для корректировки программ внедрения инноваций, организации системы психолого-педагогического сопровождения педагогов, а также для пересмотра критериев эффективности труда учителей в сторону признания не только количественных, но и качественных показателей их деятельности и состояния.

Список источников

1. Баева И. А. Психологическая безопасность образовательной среды как ресурс развития субъектов образования. Психологическая наука и образование. 2021. № 26 (4). С. 12–22.
2. Батаршев А. В. Интегральная диагностика удовлетворенности трудом // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2020. Т. 17, № 1. С. 50–62.
3. Волкова Е. Н., Баева И. А. Психологическая безопасность образовательной среды как условие профессионального благополучия педагога // Вестник практической психологии образования. 2020. № 4. С. 15–22.
4. Волкова Е. Н., Баева И. А. Школьное благополучие как предмет психолого-педагогических исследований // Вестник Мининского университета. 2022. № 10 (2). С. 5.
5. Гордеева Т. О. Теория самодетерминации и ее применение в образовательной практике // Современная зарубежная психология. 2021. Т. 10. № 2. С. 7–16.
6. Гордеева Т. О., Сычев О. А., Лункина М. В. Школьное благополучие младших школьников: мотивационные и образовательные предикторы // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24, № 3. С. 32–42. doi: 10.17759/pse.2019240303.
7. Марголис А. А. Психолого-педагогические кадры: инновации в подготовке и оценка эффективности // Психолого-педагогические исследования. 2021. № 13 (1). С. 42–56.
8. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя: от традиций к инновациям. М.: МПСУ, 2021. 320 с.
9. Поддьяков А. Н. Инновации и противодействие инновациям: психологические аспекты // Организационная психология. 2020. № 10 (4). С. 84–97.
10. Реан А. А. Психология личности и образования. СПб.: Питер, 2020. 288 с.
11. Слободчиков В. И. Концептуальные основы антропологии современного образования // Образование и наука. 2010. № 1(69). С. 11–21.
12. Слободчиков В. И. Психологические основы личностно-ориентированного образования // Мир образования–образование в мире. 2001. № 1. С. 14–28.
13. Сухоруков В. Д., Бучек А. А. Принципы государственного институционализма школьного образования в России // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. 2023. № 4. С. 8–15. doi: 10.12737/2306-1731-2024-12-4-8-15.
14. Buckner S., Nuraydin S., Simonsmeier B. A., et al. Subjective well-being and academic achievement: a meta-analysis // Journal of Research in Personality. 2018. Vol. 74. P. 83–94. doi: 10.1016/j.jrp.2018.02.007.
15. Deci E. L., Ryan R. M. Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York: Guilford Press, 2017. 756 p.
16. Diener E., Seligman M. E. P. Beyond money: toward an economy of well-being // Psychological Science in the Public Interest. 2018. Vol. 5, no. 1. P. 1–31.
17. Halliday A. J., Kern M. L., Garrett D. K., et al. The student voice in well-being: a case study of participatory action research in a school setting // Educational Action Research. 2020. No. 28 (5). P. 769–787.
18. Hattie J. Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge, 2022. 392 p.
19. Mercer S., Gregersen T. Teacher wellbeing. Oxford: Oxford University press, 2020. 184 p.
20. Ryff C. D. Psychological well-being revisited: advances in science and practice // Psychotherapy and Psychosomatics. 2019. Vol. 88, no. 4. P. 197–207.
21. Seligman M. PERMA and the building blocks of well-being // The Journal of Positive Psychology. 2018. Vol. 13, no. 4. P. 333–335.

References

1. Baeva I. A. Psihologicheskaia bezopasnost' obrazovatel'noj sredy kak resurs razvitija sub#ektov obrazovanija. Psihologicheskaia nauka i obrazovanie. 2021. № 26 (4). S. 12–22. [In Rus].
2. Batarashev A. V. Integral'naja diagnostika udovletvorennosti trudom // Psihologija. Zhurnal Vyshej shkoly jekonomiki. 2020. T. 17, № 1. S. 50–62. [In Rus].
3. Volkova E. N., Baeva I. A. Psihologicheskaia bezopasnost' obrazovatel'noj sredy kak uslovie professional'nogo blagopoluchija pedagoga // Vestnik prakticheskoj psihologii obrazovanija. 2020. № 4. S. 15–22. [In Rus].
4. Volkova E. N., Baeva I. A. Shkol'noe blagopoluchie kak predmet psihologo-pedagogicheskikh issledovanij // Vestnik Mininskogo universiteta. 2022. № 10 (2). S. 5. [In Rus].

5. Gordeeva T. O. Teorija samodeterminacii i ee primenenie v obrazovatel'noj praktike // *Sovremennaja zarubezhnaja psihologija*. 2021. T. 10. № 2. S. 7–16. [In Rus].
6. Gordeeva T. O., Sychev O. A., Lunkina M. V. Shkol'noe blagopoluchie mladshih shkol'nikov: motivacionnye i obrazovatel'nye prediktory // *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie*. 2019. T. 24, № 3. С. 32–42. doi: 10.17759/pse.2019240303. [In Rus].
7. Margolis A. A. Psihologo-pedagogicheskie kadry: innovacii v podgotovke i ocenka jeffektivnosti // *Psihologo-pedagogicheskie issledovanija*. 2021. № 13 (1). S. 42–56. [In Rus].
8. Mitina L. M. Psihologija professional'nogo razvitija uchitelja: ot tradicij k innovacijam. M.: MPSU, 2021. 320 s. [In Rus].
9. Podd'jakov A. N. Innovacii i protivodejstvie innovacijam: psihologicheskie aspekty // *Organizacionnaja psihologija*. 2020. № 10 (4). S. 84–97. [In Rus].
10. Rean A. A. Psihologija lichnosti i obrazovanija. SPb.: Piter, 2020. 288 s. [In Rus].
11. Slobodchikov V. I. Konceptual'nye osnovy antropologii sovremennogo obrazovaniya // *Obrazovanie i nauka*. 2010. № 1 (69). S. 11–21. [In Rus].
12. Slobodchikov V. I. Psihologicheskoe osnovy lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya // *Mir obrazovaniya — obrazovanie v mire*. 2001. № 1. S. 14–28. [In Rus].
13. Suhorukov V. D., Buchek A. A. Principy gosudarstvennogo institucionalizma shkol'nogo obrazovaniya v Rossii // *Nauchnye issledovanija i razrabotki. Social'no-gumanitarnye issledovanija i tehnologii*. 2023. № 4. S. 8–15. doi: 10.12737/2306-1731-2024-12-4-8-15. [In Rus].
14. Bucker S., Nuraydin S., Simonsmeier B. A., et al. Subjective well-being and academic achievement: a meta-analysis // *Journal of Research in Personality*. 2018. Vol. 74. P. 83–94. doi: 10.1016/j.jrp.2018.02.007.
15. Deci E. L., Ryan R. M. Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York: Guilford Press, 2017. 756 p.
16. Diener E., Seligman M. E. P. Beyond money: toward an economy of well-being // *Psychological Science in the Public Interest*. 2018. Vol. 5, no. 1. P. 1–31.
17. Halliday A. J., Kern M. L., Garrett D. K., et al. The student voice in well-being: a case study of participatory action research in a school setting // *Educational Action Research*. 2020. No. 28 (5). R. 769–787.
18. Hattie J. Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge, 2022. 392 p.
19. Mercer S., Gregersen T. Teacher wellbeing. Oxford: Oxford University press, 2020. 184 p.
20. Ryff C. D. Psychological well-being revisited: advances in science and practice // *Psychotherapy and Psychosomatics*. 2019. Vol. 88, no. 4. P. 197–207.
21. Seligman M. PERMA and the building blocks of well-being // *The Journal of Positive Psychology*. 2018. Vol. 13, no. 4. P. 333–335.

Информация об авторах

А. А. Бучек — доктор психологических наук, доцент, заместитель заведующего Центром развития научных исследований и подготовки кадров высшей квалификации

М. В. Щетинина — педагог-психолог

М. А. Янсон — ведущий эксперт отдела по продвижению образовательных продуктов

Information about the authors

A. A. Buchek — Dr. Sc. (Psychological), Associate Professor, Deputy Head of the Center for the Development of Scientific Research and Training of Highly Qualified Personnel

M. V. Shchetinina — Educational Psychologist

M. A. Janson — leading expert of the department for the promotion of educational products

Статья поступила в редакцию 10.06.2026; одобрена после рецензирования 16.06.2026; принята к публикации 23.06.2026.

The article was submitted 10.06.2026; approved after reviewing 16.06.2026; accepted for publication 23.06.2026.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 4 (117). С. 171–177.
Domestic and foreign pedagogy. 2026. Vol. 1, no. 4 (117). P. 171–177.

Научная статья

УДК 37

doi: 10.24412/2224–0772–2026–117–171–177

ЭМПИРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ



В. А. Руднева

Вероника Александровна Руднева

Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал) Ростовского государственного экономического университета (РИНХ), Таганрог, Россия, akchinorev@yandex.ru

Аннотация. В статье представлен эмпирический анализ эффективности педагогической практики как компонента подготовки будущих педагогов. Исследование основано на результатах анкетирования студентов, прошедших педагогическую практику в детском лагере в роли вожатых. Цель работы — оценить проблемные позиции, а также вклад практики в развитие профессиональных компетенций, формирование педагогической идентичности и подготовки к дальнейшей деятельности в системе образования. Основные параметры исследования охватывали уровень формирования коммуникативных и управленческих навыков, опыт работы в стрессовых и конфликтных ситуациях, развитие психологической устойчивости, мотивацию к выбору профессии и самооценку профессионального роста.

Ключевые слова: педагогическая практика, детский лагерь, вожатый, личностный рост, конфликтная ситуация, студенческий возраст, высшая школа, исследование, воспитание.

Для цитирования: Руднева В. А. Эмпирический анализ эффективности педагогической практики для подготовки будущих педагогов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 4 (117). С. 171–177. doi: 10.24412/2224–0772–2026–117–171–177

Original article

EMPIRICAL ANALYSIS OF THE EFFECTIVENESS OF PEDAGOGICAL PRACTICE FOR THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS

Veronika A. Rudneva

Taganrog Institute named after A. Chekhov (branch) Rostov State Economic University (RINH), Taganrog, Russia, akchinorev@yandex.ru

Abstract. The article presents an empirical analysis of the effectiveness of camp teaching practice as a component of the training of future teachers. The study is based on the results of a questionnaire survey of students who have completed their teaching practice in a children's camp as counselors. The purpose of the study is to assess the problematic aspects and the contribution of camp teaching practice to the development of professional competencies, the formation of pedagogical identity, and preparation for further activities in the education system. The main parameters of the study include the level of development of communication and management skills, experience in dealing with stressful and conflict situations, the development of psychological resilience, motivation for choosing a profession, and self-assessment of professional growth.

Keywords: teaching practice, children's camp, counselor, personal growth, conflict situation, student age, higher education, research, education.

For citation: Rudneva V. A. Empirical Analysis of the Effectiveness of Pedagogical Practice for the Training of Future Teachers. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2026;4(1):171–177. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2026-117-171-177

Современная подготовка педагогических кадров сталкивается с необходимостью более тесной интеграции теоретических знаний и практических навыков. В условиях динамично развивающегося школьного образования и расширения внеурочных форм работы особенно актуальна лагерная педагогическая практика как один из эффективных форм формирования профессиональных компетенций будущих учителей. Лагерная среда предлагает уникальные условия для отработки управленческих умений, коммуникативной адаптации к детям разного возраста, планирования занятий, обеспечения безопасности и решения нестандартных педагогических задач вне рамок школьной аудитории. В таких условиях студенты имеют возможность развивать устойчивую педагогическую идентичность, применять современные образовательные

технологии и методики, а также осознавать профессиональные ценности и ответственность, связанные с воспитанием обучающихся в неформальной обстановке.

Несмотря на широкую применяемость лагерной практики в вузовских программах подготовки педагогов, вопрос ее эффективности остается недостаточно исследованным. Существенными являются такие аспекты, как степень воздействия лагерной педпрактики на формирование профессиональных компетенций (планирование занятий, организация внеурочной деятельности, работа в команде, риск-менеджмент и безопасность), влияние практики на мотивацию к профессии, а также на развитие психологической устойчивости и коммуникативных навыков в условиях реального взаимодействия с детьми. Важной является информация о том, какие элементы лагерной программы

наиболее полезны для подготовки учителей и какие ограничения требуют коррекции в образовательных траекториях. Ответы на эти вопросы имеют практическую ценность для разработки эффективных модулей подготовки учителей, совершенствования наставничества, создания методических материалов и оценки результатов лагерной практики.

Вопросы и особенности подготовки будущих вожатых и учителей к взаимодействию с временным детским коллективом поднимали такие исследователи, как Л. Д. Бриль [1], А. Ю. Горбачева [3], Н. А. Едалина, А. А. Киреева, Е. А. Кузнецова [4], Ю. В. Кудинова [16], М. П. Кулаченко [5], Т. В. Левченкова [3], М. С. Леонтьева [3], Е. А. Леванова [6], Н. Ю. Лесконог [7], О. С. Лопатина [8], А. В. Машляковская [9], З. В. Медведева [10], Е. Б. Медведева [11], Р. И. Платонова [12], О. К. Позднякова [13], О. М. Семенова [13], А. А. Семенова [15], А. В. Савченко [14], А. С. Фетисов [16], Л. Ф. Шаламова [7] и др.

Многие авторы отмечают, что работа студента-практиканта в качестве вожатого в лагере — одна из самых сложных за весь период обучения. Это обусловлено высоким уровнем ответственности за жизнь и здоровье детей, огромной самоотдачей, энергозатратными личностными ресурсами, ограничением личного пространства и времени на себя и др. [16]. С целью выявления основных проблемных позиций, точек роста и анализа педагогических затруднений в рамках организации вожатской деятельности нами было проведено анкетирование среди студентов Таганрогского института имени А. П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ). В исследовании приняли участие студенты, прошедшие педагогическую практику в летнем оздоровительном лагере.

Опишем результаты эмпирического эксперимента ниже.

Ответы на вопрос о том, как студенты оценивают свой опыт педагогической практики в лагере, отражены на рисунке 1. Мы видим, что большинство респон-

Как вы оцениваете ваш опыт педагогической практики в роли вожатого?

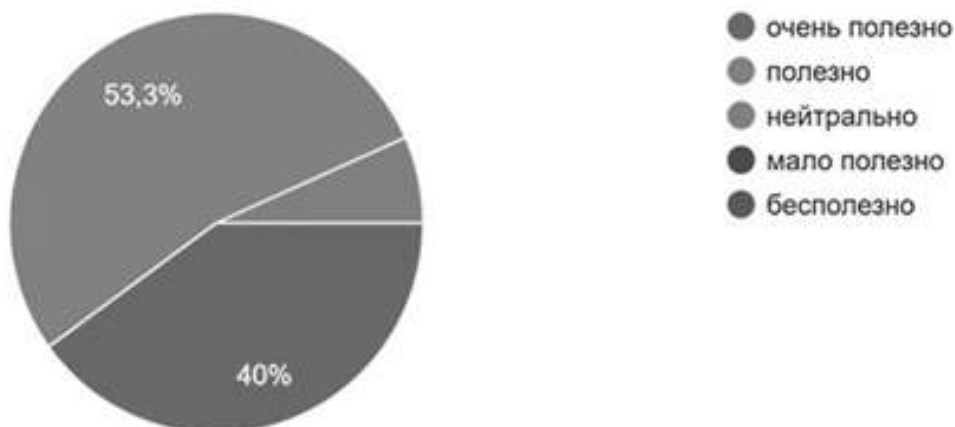


Рисунок 1. Оценка опыта педагогической практики в лагере, % от общего числа опрошиваемых

дентов отмечают важность опыта, в ходе устного опроса опрашиваемые говорили о том, что это «колоссальный педагогический опыт», «школа жизни», «опыт на всю жизнь» и др.

В продолжение исследования мы решили уточнить, что по результатам педагогической практики было наиболее полезно для их профессионального развития. Участники эксперимента отметили: «коммуникация с разными по уровню развития детьми» (76%), «общение с детьми в различных педагогических ситуациях» (64%), «работа над стрессоустойчивостью» (62%), «разные ситуации, требующие быстрых решений» (67%), «работа с большой группой детей» (64%), «опыт общения с родителями» (39%), «решение конфликтов» (57%), «организация конкурсов» (48%) и т. д.

В дальнейшем расширенный анализ проблематики показал и обозначил, какие задачи в процессе работы вожатым оказались наиболее сложными. Опрос выявил такие позиции, как «быть 24/7 с детьми» (87%), «очень сложные современные дети» (85%), «сложность построения коммуни-

кации с тревожными родителями» (15%), «отсутствие опыта организации и распределения ограниченного количества времени» (47%), «всегда оставаться в энергичном состоянии» (37%), «отсутствие сил и внутреннего ресурса» (74%), «мало свободного времени на себя» (29%), «установка личного контакта с каждым ребенком» (29%), «выработка командного голоса» (38%), «личностные качества, умение проявлять умеренную строгость» (29%), «тихий голос» (38%), «слишком мягкий характер» (27%), «организация досуга детей» (45%), «сложность режимных моментов и физических нагрузок» (35%) и др.

Анализируя вопросы поддержки и сопровождения, мы провели опрос на предмет того, насколько хорошо практиканты ощущали поддержку со стороны наставников и руководителей лагеря. Ответы респондентов отражены на рисунке 2.

Анализ изучения вопроса о том, какие навыки вожатые развили в ходе практики, отражен на рисунке 3.

Обозначив проблему, мы попросили респондентов описать наиболее сложную конфликтную ситуацию между детьми,

Насколько хорошо вы ощущали поддержку со стороны наставников и руководителей лагеря?

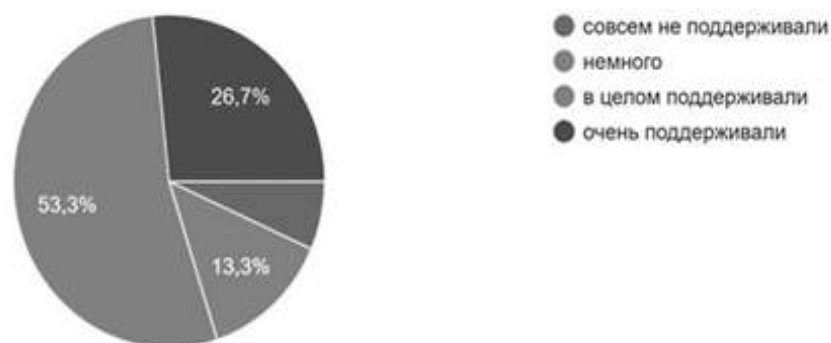


Рисунок 2. Оценка поддержки и сопровождения студентов в рамках практики, % от общего числа опрашиваемых

Какие навыки вы развили в ходе практики (возможно несколько вариантов ответов)?

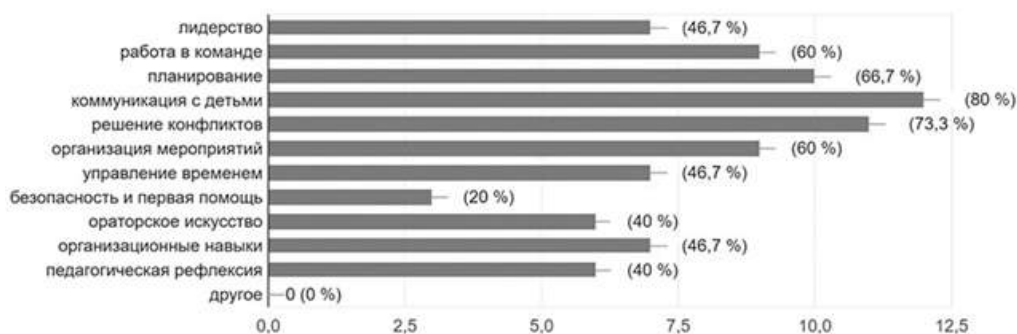


Рисунок 3. Оценка навыков, которые вожатые развили в ходе практики, % от общего числа опрошиваемых

с которой они столкнулись на протяжении смены. В результате опроса мы получили следующие ответы:

- любовь между младшими детьми;
- драка детей;
- побеги детей за территорию лагеря;
- агрессия и угроза детей в адрес друг друга;
- буллинг;
- кража;
- установка границ, особенно в рамках запрета на разговоры по телефону и соблюдения режимных моментов;
- работа с детьми с ОВЗ.

В завершение исследования мы попросили студентов указать, какие методы воспитания и управления поведением они применили в сложной ситуации для разрешения вопроса. Обозначим наиболее распространенные вопросы: помощь старших вожатых (77%), личное общение с участниками конфликта и выяснение обстоятельств (67%), помощь администрации лагеря и психологических служб (47%), более активное вовлечение проблемных детей в творческий процесс (59%), спокойное и объективное расследование (37%).

Таким образом, мы видим выявленные вызовы: необходимость большего внимания к управлению конфликтами, адаптации программ под возрастные особенности участников и усилению подготовки по вопросам работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, основы организации времени, особенности личностного роста.

На основе полученных данных обсуждаются практические выводы для разработки образовательных программ подготовки будущих вожатых, включая адаптацию педагогической практики в модуль профессиональной подготовки, повышение качества наставничества и создание методических материалов, ориентированных на развитие компетенций в условиях лагерной педагогической среды. Вклад исследования заключается в себе рекомендации по структурированию программ педагогической практики, мониторингу результатов и формированию устойчивых профессиональных компетенций у будущих педагогов.

Список источников

1. Брилль Л. Д. Успех педагогического коллектива лагеря — залог «Школы вожатых» или правильной работы административной группы? // Современные проблемы лингвистики и методики преподавания русского языка в вузе и школе. 2022. № 37. С. 208–221.
2. Важеркин Д. Д. Особенности профессионального самоопределения учителей, работающих в пришкольных лагерях / Д. Д. Важеркин // Молодой ученый. 2025. № 14 (565). С. 159–161.
3. Горбачева А. Ю., Левченкова Т. В., Леонтьева М. С. Оценка эффективности рабочей программы по дисциплине «Основы вожатской деятельности» // Ученые записки университета Лесгафта. 2022. № 3 (205).
4. Кузнецова Е. А. Новые форматы обучения вожатых в современных условиях // Инновационный потенциал молодежи: патриотизм, традиции, инновации. Междунар. молодеж. Науч.-исслед. Конф. (Екатеринбург, 25 октября 2023 года): сб. науч. трудов. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2023. С. 98–103.
5. Кулаченко М. П. Модуль «Основы вожатской деятельности» в учебных планах подготовки педагогов // Бюллетень науки и практики. 2023. № 2.
6. Леванова Е. А. Технология конструктивного взаимодействия педагога с подростком: Методическое пособие. М., 2002. 222 с.
7. Лесконог Н. Ю., Шаламова Л. Ф. Программы подготовки вожатских кадров: результаты мониторинга деятельности организаций, осуществляющих профессиональное обучение вожатых // Наука и школа. 2025. № 2. С. 135–145.
8. Лопатина О. С. Современные аспекты организации летней педагогической практики будущих учителей // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 4.
9. Машиляковская А. В. Педагогические условия саморазвития подростка в детском коллективе: дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. 246 с.
10. Медведева З. В. Формы организации процесса профессиональной подготовки будущих педагогов к вожатской деятельности в образовательном пространстве вуза // Современные проблемы науки и образования. 2025. № 6.
11. Медведева Е. Б. Исследование лидерских качеств студентов, обучающихся в школе вожатых // Научные записки академии. 2024. Т. 15, № 4. С. 60–64.
12. Платонова Р. И. Общепедагогические проблемы подготовки будущих учителей к взаимодействию с детскими организациями: дис. ... канд. пед. наук. Якутск, 2000. 171 с.
13. Позднякова О. К., Семенова О. М. Подготовка студентов — будущих учителей к летней педагогической практике в детских оздоровительных лагерях // Самарский научный вестник. 2022. № 4.
14. Савченко А. В. Формирование готовности будущего педагога к организации деятельности детских общественных объединений: дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 1999. 189 с.
15. Семенова А. А. Роль практики будущих педагогов в развитии их профессиональных компетенций / Материалы X науч.-практ. конф., посвященной Дню российской науки «Педагогическая наука и современное образование». 2023. С. 247–252.
16. Фетисов А. С., Кудинова Ю. В. Проблемы и перспективы подготовки будущих педагогов к вожатской деятельности в детском оздоровительном лагере // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 9. Вып. 10.

References

1. Bril' L. D. Uspeh pedagogicheskogo kollektiva lagerja — zalog «Shkoly vozhatyh» ili pravil'noj raboty administrativnoj grupy? // Sovremennye problemy lingvistiki i metodiki prepodavaniya russkogo jazyka v vuzе i shkole. 2022. № 37. S. 208–221. [In Rus].
2. Vazherkin D. D. Osobennosti professional'nogo samoopredelenija uchitelej, rabotajushhih v prishkol'nyh lagerjah / D. D. Vazherkin // Molodoj uchenyj. 2025. № 14 (565). S. 159–161. [In Rus].
3. Gorbacheva A. Ju., Levchenkova T. V., Leont'eva M. S. Ocenka jeffektivnosti rabochej programmy po discipline «Osnovy vozhatsoj dejatel'nosti» // Uchenye zapiski universiteta Lesgafta. 2022. № 3 (205). [In Rus].
4. Kuznecova E. A. Novye formaty obuchenija vozhatyh v sovremennyh uslovijah // Innovacionnyj potencial molodezhi: patriotizm, tradicii, innovacii. Mezhdunar. molodezh. Nauch.-issled. Konf. (Ekaterinburg, 25 oktjabrja 2023 goda): sb. nauch. trudov. Ekaterinburg: Izd-vo Ural. un-ta, 2023. S. 98–103. [In Rus].
5. Kulachenko M. P. Modul' «Osnovy vozhatsoj dejatel'nosti» v uchebnyh planah podgotovki pedagogov // Bjulleten' nauki i praktiki. 2023. № 2. [In Rus].
6. Levanova E. A. Tehnologija konstruktivnogo vzaimodejstvija pedagoga s podrostkоm: Metodicheskoe posobie. M., 2002. 222 s. [In Rus].

7. *Leskonog N. Ju., Shalamova L. F.* Programmy podgotovki vozhatykh kadrov: rezul'taty monitoringa dejatel'nosti organizacij, osushhestvlyajushhih professional'noe obuchenie vozhatykh // Nauka i shkola. 2025. № 2. S. 135–145. [In Rus].
8. *Lopatina O. S.* Sovremennye aspekty organizacii letnej pedagogicheskoy praktiki budushhih uchitelej // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2022. № 4. [In Rus].
9. *Mashljakovskaja A. V.* Pedagogicheskie uslovija samorazvitiya podrostka v detskom kollektive: dis. ... kand. ped. nauk. M., 1999. 246 s. [In Rus].
10. *Medvedeva Z. V.* Formy organizacii processa professional'noj podgotovki budushhih pedagogov k vozhatsoj dejatel'nosti v obrazovatel'nom prostranstve vuza // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2025. № 6. [In Rus].
11. *Medvedeva E. B.* Issledovanie liderskih kachestv studentov, obuchajushhihsja v shkole vozhatykh // Nauchnye zapiski akademii. 2024. T. 15, № 4. S. 60–64. [In Rus].
12. *Platonova R. I.* Obshhepedagogicheskie problemy podgotovki budushhih uchitelej k vzaimodejstviyu s detskimi organizacijami: dis. ... kand. ped. nauk. Jakutsk, 2000. 171 s. [In Rus].
13. *Pozdnjakova O. K., Semenova O. M.* Podgotovka studentov — budushhih uchitelej k letnej pedagogicheskoy praktike v detskih ozdorovitel'nyh lagerjah // Samarskij nauchnyj vestnik. 2022. № 4. [In Rus].
14. *Savchenko A. V.* Formirovanie gotovnosti budushhego pedagoga k organizacii dejatel'nosti detskih obshhestvennyh ob#edinenij: dis. ... kand. ped. nauk. Orenburg, 1999. 189 s. [In Rus].
15. *Semenova A. A.* Rol' praktiki budushhih pedagogov v razvitii ih professional'nyh kompetencij / Materialy X nauch.-prakt. konf., posvjashhennoj Dnju rossijskoj nauki «Pedagogicheskaja nauka i sovremennoe obrazovanie». 2023. S. 247–252. [In Rus].
17. *Fetisov A. S., Kudinova Ju. V.* Problemy i perspektivy podgotovki budushhih pedagogov k vozhatsoj dejatel'nosti v detskom ozdorovitel'nom lagere // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 2024. T. 9. Vyp. 10. [In Rus].

Информация об авторе

В. А. Руднева — кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики

Information about the author

V. A. Rudneva — PhD (Education), Associate Professor of the Department of Continuous Education

Статья поступила в редакцию 24.04.2026; одобрена после рецензирования 20.05.2026; принята к публикации 23.06.2026.

The article was submitted 24.04.2026; approved after reviewing 20.05.2026; accepted for publication 23.06.2026.



О. В. Петровская



Л. А. Некрасова



Н. В. Грешнова

Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 4 (117). С. 178–190.
Domestic and foreign pedagogy. 2026. Vol. 1, no. 4 (117). P. 178–190.

Научная статья

УДК 37.091.12:371.14

doi: 10.24412/2224-0772-2026-117-178-190

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПОЗИЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОЙ ШКОЛЫ

Ольга Васильевна Петровская¹, Людмила Андреевна Некрасова², Наталья Валерьевна Грешнова³

^{1,2} Образовательный фонд «Талант и успех», федеральная территория Сириус, Сочи, Россия

³ Специализированный учебно-научный центр Новосибирского государственного университета, Новосибирск, Россия

¹ petrovskaya.ov@talantiuspeh.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0092-3262>

² nekrasova.la@talantiuspeh.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5161-8666>

³ n.greshnova@g.nsu.ru, SPIN-код: 3366-5409

Аннотация. Проблема и цель. В профессиональной среде специализированной школы преподаватель действует одновременно в логике кафедральной программы, углубленной предметной подготовки, олимпиадного движения и сопровождения дальнейшей траектории обучающегося. Для СУНЦ НГУ это усилено сложившейся изначально кафедральной организацией, совместителей из научной среды и, как следствие, высокой долей преподавателей с ученой степенью. Цель статьи — описать профессиональные позиции преподавателей СУНЦ НГУ и показать, какие сочетания педагогических ориентиров, цифровых практик и форм координации складываются внутри ответившей части педагогического коллектива. **Методология и методы.** Эмпирическую основу составили данные анонимного онлайн-опроса преподавателей СУНЦ НГУ (N = 121), проведенного с 17 декабря 2024 года по 11 января 2025 года. Использована невероятностная выборка добровольного отклика; массив не трактуется как строго репрезентативный срез всего преподавательского коллектива. Анкета носила авторский описательно-аналитический характер и была направлена на картирование профессиональных позиций. Применялись описательная статистика, под-

счет частот по вопросам с множественным выбором, критерий χ^2 Пирсона и оценка величины эффекта по V Крамера. *Результаты.* На уровне повседневной организации занятий преобладает ориентация на материалы и задачи кафедры. При этом представления о главном результате работы распределяются между крепким предметным знанием (41,7%), навыками самообразования (35,8%) и осознанным выбором дальнейшей образовательной или профессиональной траектории (19,2%). Цифровые инструменты используют 78,5% опрошенных, но цифровая активность статистически не связана со стажем. Значимые связи выявлены между подходом к преподаванию и использованием цифровых инструментов, между подходом к преподаванию и обращением к практикам других школ, а также между стажем, отслеживанием траекторий выпускников и отношением к повышению квалификации. *Заключение.* В ответившей части преподавательского коллектива СУНЦ НГУ сосуществуют разные профессиональные позиции. Эта неоднородность характеризует специализированную школу как организационную среду, где преподавательская работа включает не только реализацию программы, но и предметную глубину, методическую самостоятельность, цифровые практики, олимпиадный контур и сопровождение дальнейшего пути выпускника.

Ключевые слова: специализированная школа, СУНЦ НГУ, профессиональные позиции преподавателей, педагогические ориентиры, цифровые практики, внутришкольная координация, профессиональное развитие, траектории выпускников.

Для цитирования: Петровская О. В., Некрасова Л. А., Грешнова Н. В. Профессиональные позиции преподавателей специализированной школы // Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 4 (117). С. 178–190. doi: 10.24412/2224-0772-2026-117-178-190

Original article

PROFESSIONAL POSITIONS OF TEACHERS IN A SPECIALIZED SCHOOL

Ol'ga V. Petrovskaja¹, Ljudmila A. Nekrasova², Natal'ja V. Greshnova³

^{1,2} Talent and Success Educational Foundation, Sirius Federal Territory, Sochi, Russia

³ Specialized educational and scientific center of Novosibirsk State University, Novosibirsk, Russia

¹ petrovskaya.ov@talantiuspeh.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0092-3262>

² nekrasova.la@talantiuspeh.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5161-8666>

³ n.greshnova@g.nsu.ru, SPIN-код: 3366-5409

Abstract. Introduction. The professional environment of a specialized school involves several overlapping logics: department-based curricula, advanced subject instruction, Olympiad-oriented training, and support for students' further educational trajectories. In SESC NSU, this is reinforced by subject departments and a research-affiliated teaching staff. The article examines what professional positions coexist within the responding part of the teaching staff and how they differ in pedagogical orientations, digital practices, and forms of in-school coordination. *Research Methods.* The empirical basis is an anonymous online survey of SESC NSU teachers (N = 121) conducted from December 17, 2024, to January 11, 2025. The study relies on a non-probability voluntary response sample; therefore, the dataset is not treated as a strictly representative cross-section of the entire teaching staff. The questionnaire was an author-designed descriptive and analytical instrument aimed at mapping professional positions. The analysis used descriptive statistics, frequency counts for multiple-response questions, Pearson's chi-square test, and Cramer's V as an effect size measure. *Results (Findings).* At the level of everyday lesson organization, teachers predominantly rely on department-

developed curricular materials. At the same time, conceptions of the main teaching outcome are distributed between strong subject knowledge (41.7%), self-education skills (35.8%), and an informed choice of further educational or professional trajectory (19.2%). Digital tools are used by 78.5% of respondents, but digital activity is not statistically associated with years of service. Significant associations are found between teaching approach and digital activity, between teaching approach and the use of practices from other schools, and between years of service, graduate tracking, and attitudes toward professional development. Conclusions. Different professional positions coexist within the responding part of the SESC NSU teaching staff. This heterogeneity characterizes the specialized school as an organizational environment in which teaching includes curriculum implementation, subject depth, methodological autonomy, digital practices, Olympiad-oriented training, and support for graduates' further trajectories.

Keywords: specialized school, SESC NSU, teachers' professional positions, pedagogical orientations, digital practices, in-school coordination, professional development, graduate trajectories.

For citation: Petrovskaja O. V., Nekrasova L. A., Greshnova N. V. Professional Positions of Teachers in a Specialized School. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2026;4(1):178–190. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2026–117–178–190

Введение. Исследования профессиональной позиции педагога исходят из того, что реальная преподавательская практика определяется не только формальными функциями учителя, но и тем, как он понимает цели обучения, роль ученика, границы собственной ответственности и допустимые способы педагогического действия [4; 8; 10]. В российской литературе эта проблематика все чаще связывается с профессиональным самоопределением учителя, его взаимодействием со школьной средой и расхождениями между нормативно заданной и реально реализуемой педагогической ролью [1; 2; 4]. В этой логике профессиональная позиция фиксирует профессионально-личностные основания педагогического действия.

Отдельное направление исследований показывает, что использование цифровых средств связано не только с технической оснащённостью школы, но и с педагогическими установками учителя, его профессиональной культурой и характером профессионального развития [5; 6; 9–11; 15]. В российском контексте эти вопросы рассматриваются прежде всего в связи с

трансформацией методической работы школы, готовностью учителей к цифровым изменениям и развитием профессиональных сообществ [5; 6; 9; 10].

В специализированной школе эта проблематика приобретает дополнительную сложность. Преподаватель действует здесь одновременно в нескольких организационных и педагогических контурах: в рамках кафедральной программы, в условиях повышенной предметной требовательности, в среде академически мотивированных школьников, в логике олимпиадного движения и в системе внутришкольной координации сопровождения [1; 3; 7; 12–14]. Поэтому различия профессиональных позиций важны не только как характеристика конкретного коллектива, но и как показатель того, как в специализированной школе соотносятся программа, селективность контингента, предметная глубина и сопровождение дальнейшей образовательной траектории обучающегося.

Цель исследования состоит в описании профессиональных позиций преподавателей СУНЦ НГУ как внутренне дифферен-

цированной системы педагогических ориентиров, практик и форм координации. Исследовательский вопрос формулируется следующим образом: какие сочетания педагогических ориентиров, цифровых и внешних методических практик, а также способов внутришкольной координации сосуществуют внутри ответившей части преподавательского коллектива специализированной школы?

Постановка проблемы, цель статьи, обзор литературы. В данной работе понятие профессиональных позиций используется как рабочее описательно-аналитическое понятие. Оно обозначает совокупность взаимосвязанных элементов профессиональной роли преподавателя в конкретном институциональном контексте [4; 8; 10; 12]. Такая трактовка позволяет различать нормативную модель педагогической роли и ее реальные способы описания и осуществления в профессиональной среде специализированной школы.

Мы рассматриваем профессиональную позицию через несколько взаимосвязанных компонентов: педагогические ориентиры (опора при планировании занятий и представления о главном результате работы), способ преподавания (от традиционного подхода до постоянного поиска новых решений), инструментальные и методические практики (цифровые средства, использование опыта других школ, отношение к повышению квалификации), а также формы координации и сопровождения учащихся (взаимодействие с тьюторами, действия при учебных трудностях, отслеживание траекторий выпускников).

Эта рамка дает возможность анализировать профессиональные позиции педагогов, во многом определяемые установками предметных кафедр, и показывает, насколько они различаются по открыто-

сти внешнему опыту, способам координации и горизонту ответственности. В центре анализа — три линии: расхождения между педагогическими ориентирами и реальным способом преподавания; связь способа преподавания с открытостью к внешним практикам; связь стажа работы с институциональной включенностью (отслеживание траекторий выпускников, отношение к повышению квалификации). Анкета трактуется как аналитико-диагностический инструмент картирования профессиональной среды.

Методология и методы исследования. Дизайн исследования. Статья основана на материалах анонимного онлайн-опроса преподавателей СУНЦ НГУ. Дизайн описательно-аналитический: задача заключалась в выявлении устойчивых сочетаний профессиональных ориентиров, практик и форм координации внутри одной образовательной организации. Сбор данных проводился дистанционно, участие было добровольным, ответы — анонимными.

Выборка и ограничения репрезентативности. Итоговый массив включает 121 анкету, собранную с 17 декабря 2024 года по 11 января 2025 года. Использована невероятностная выборка добровольного отклика; доля ответивших составила 49,8% от общей численности профессорско-педагогического состава. Таким образом, данные характеризуют только ответившую часть преподавателей и не рассматриваются как строго репрезентативный срез всего коллектива. Контекст СУНЦ НГУ задают предметные кафедры, около 40% преподавателей с ученой степенью и более половины совместителей (для профильных кафедр эти показатели соответствуют 60% и более 70%).

Для такого дизайна важен эффект самоотбора. В выборку с большей вероятностью попадали преподаватели, более

включенные во внутришкольную коммуникацию, рефлексию собственных практик и обсуждение профессиональных проблем. Это ограничивает прямой перенос частотных распределений на весь коллектив и требует осторожности при интерпретации долей как характеристик учреждения в целом.

Инструмент. Использовалась авторская анкета, направленная на картирование профессиональных позиций преподавателей специализированной школы. Инструмент не является стандартизированной психометрической шкалой и не проходил предварительной психометрической проверки. Вопросы формулировались на основе исследовательской задачи и обзора литературы, посвященной профессиональной позиции учителя, цифровым практикам, профессиональному развитию и сопровождению школьников в специализированной школе [1; 4–6; 10; 12–14].

Часть вопросов предполагала выбор одного варианта, часть — множественный выбор, поэтому число ответивших варьирует по переменным и указывается в таблицах отдельно. Для вопросов с одиночным выбором число ответивших составило от 115 до 121, доля пропусков не превышала 5,0%. В таблицах использованы сокращенные формулировки категорий, максимально близкие к исходным пунктам анкеты.

Переменные и логика проверки связей. В основной анализ были включены связи, соответствующие исследовательским вопросам: стаж — цифровая активность; подход к преподаванию — цифровая активность; подход к преподаванию — обращение к практикам других школ; стаж — отслеживание траекторий выпускников; стаж — отношение к повышению квалификации.

Цифровая активность операционализована как бинарный признак: респон-

денты, указавшие хотя бы один цифровой инструмент, относились к использующим, остальные — к неиспользующим. Аналогично бинаризована переменная обращения к практикам других школ: к методически более открытой группе отнесены преподаватели, регулярно знакомящиеся с внешними практиками и применяющие их в работе; все прочие варианты образовали группу сравнения.

Методы анализа. На первом этапе рассчитывались частотные распределения по вопросам с одиночным выбором и частоты упоминаний по вопросам с множественным выбором. На втором этапе связи между категориальными переменными оценивались с помощью критерия χ^2 Пирсона; величина эффекта определялась через V Крамера. При малых ожидаемых частотах результаты интерпретировались с дополнительной осторожностью и не служили единственным основанием для содержательных выводов.

Результаты исследования. Структура выборки. В выборку вошли преподаватели с разным стажем, возрастом и предметной специализацией. По стажу работы в СУНЦ НГУ 47,9% респондентов работают более 10 лет, 33,9% — до 5 лет, 18,2% — от 5 до 10 лет. Возрастная структура более равномерна: доля респондентов варьирует от 14,0% в группе до 25 лет, до 24,0% в группе старше 55 лет (подробнее в таблице 1). По предметной позиции 50% респондентов относится к преподавателям профильных дисциплин в профильных классах.

Педагогические ориентиры и способы преподавания. На вопрос об основном ориентире занятий ответили 119 преподавателей. Более половины указали, что опираются прежде всего на программу и задачи кафедры. В ответах на вопрос о главном результате своей работы (отвечали 120 человек) картина иная: приори-

тетными оказались крепкое предметное знание, навыки самообразования и дальнейшая образовательная траектория ученика. Таким образом, повседневные ориентиры и итоговые цели преподавания заметно расходятся.

На вопрос о способе преподавания ответили 118 человек: 45,8% описали свою

практику как личный подход, сложившийся опытным путем; 30,5% — как постоянный поиск нового; 23,7% — как традиционный подход ФМШ. Как видно из таблицы 2, даже в столь академически насыщенной и организованной среде преподавательский коллектив не един по стилю педагогической работы.

Таблица 1

Структура выборки

Блок	Категория	n	Доля, %	Число ответивших
Стаж работы	более 10 лет	58	47,9	121
Стаж работы	до 5 лет	41	33,9	121
Стаж работы	от 5 до 10 лет	22	18,2	121
Возраст	старше 55 лет	29	24,0	121
Возраст	45–55 лет	26	21,5	121
Возраст	35–45 лет	25	20,7	121
Возраст	25–35 лет	24	19,8	121
Возраст	до 25 лет	17	14,0	121
Предметная позиция	профильная дисциплина в профильном классе	60	50,0	120
Предметная позиция	профильная дисциплина в непрофильном классе	34	28,3	120
Предметная позиция	другие дисциплины	26	21,7	120

Таблица 2

Педагогические ориентиры и способы преподавания

Блок	Категория	n	Доля, %	Число ответивших
Ориентир занятий	на программу и задачи кафедры	63	52,9	119
Ориентир занятий	«просто учу»; ответственность за учебу — у школьника	24	20,2	119
Ориентир занятий	олимпиадная подготовка	18	15,1	119
Ориентир занятий	подготовка к ЕГЭ	14	11,8	119
Главный результат работы	крепкое предметное знание	50	41,7	120
Главный результат работы	навыки самообразования	43	35,8	120
Главный результат работы	выбор пути, связанного с наукой	23	19,2	120
Главный результат работы	поступление по направлению	4	3,3	120
Подход к преподаванию	личный подход, сложившийся опытным путем	54	45,8	118

Подход к преподаванию	постоянный поиск нового	36	30,5	118
Подход к преподаванию	традиционный подход ФМПШ	28	23,7	118

Примечание. Формулировки категорий сокращены для компактности и максимально близки к исходным формулировкам анкеты.

Рисунок 1. Педагогические ориентиры и главный результат работы



Рисунок 1. Педагогические ориентиры и главный результат работы

Цифровые и внешние методические практики. Цифровые инструменты используют 78,5% участников опроса. Наиболее востребованы мессенджеры и социальные сети для передачи материалов и заданий. Еще 11,6% не применяют цифровые средства и не планируют, а 9,1% пока не используют, но готовы учиться. Таким образом, цифровые практики широко распространены, однако цифровая включенность преподавательского состава остается неоднородной. Цифровая активность выступает одним из элементов профессиональной конфигурации преподавателя.

Связь между стажем и использованием цифровых инструментов статистически

незначима ($\chi^2 = 0,144$; $p = 0,9304$; V Крамера = 0,035). Таким образом, цифровая активность в данной выборке не зависит от стажа работы и не сводится к поколенческому фактору.

При сопоставлении способа преподавания с цифровой активностью картина меняется. Между подходом к преподаванию и использованием цифровых инструментов выявлена значимая связь средней силы ($\chi^2 = 19,850$; $p < 0,001$; V Крамера = 0,410): в группе «постоянного поиска нового» цифровые средства используют 94,4 % преподавателей, в группе «личного подхода» — 83,3%, а при традиционном подходе — только 50,0%.

Таблица 3

Цифровые инструменты

Категория	n	Доля от N = 121, %
Мессенджеры и соцсети (VK)	71	58,7
Системы управления обучением (Moodle/Classroom и др.)	32	26,4

«Яндекс Формы» и другие опросные сервисы	25	20,7
Интерактивные доски	11	9,1
GigaChat и другие инструменты на основе ИИ	10	8,3
Не используют и не планируют	14	11,6
Не используют, но готовы учиться	11	9,1

Примечание. Для вопроса с множественным выбором доли рассчитаны от общего числа участников опроса ($N = 121$).

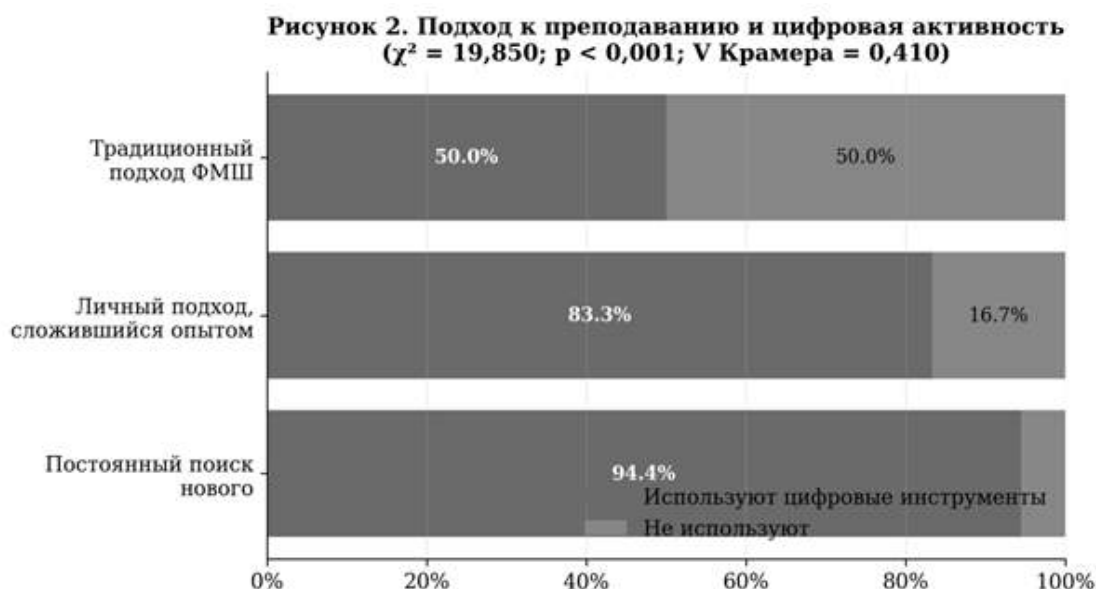


Рисунок 2. Подход к преподаванию и цифровая активность

С практиками других школ регулярно знакомятся и применяют их в работе 42,4% преподавателей; 48,3% делают это нерегулярно, но хотели бы; 9,3% не интересуются внешним опытом. Между подходом к преподаванию и обращением к внешним практикам также выявлена значимая связь ($\chi^2 = 17,591$; $p = 0,0015$; V Крамера = 0,277). При традиционном подходе лишь 12,0% регулярно используют внешние наработки, тогда как в группе личного подхода — 57,4%, а в группе постоянного поиска нового — 44,4%.

Внутришкольная координация и профессиональное развитие. Практически все преподаватели корректируют программу занятий по ходу работы (94,2%). Во взаимодействии с тьюторами преобладает ситуативный формат: 58,7% общаются с тьютором при возникновении проб-

лем, 30,6% поддерживают постоянный контакт, 10,7% не взаимодействуют с тьюторами. Это говорит о том, что координация встроена в работу школы, но реализуется скорее как реакция на ситуацию. Этот результат важен для проектирования адресной поддержки преподавателей и планирования повесток заседаний.

Отношение к повышению квалификации в коллективе неоднородно: 35,8% проходят курсы формально, но ощущают потребность в содержательных форматах; 25,0% самостоятельно ищут и проходят обучение; 20,0% считают его важным, но не находят времени; 19,2% воспринимают повышение квалификации как формальность. В целом 52,1% преподавателей отслеживают траектории выпускников, 33,9% хотели бы это делать, но не знают как, 14,0% не отслеживают.

Таблица 4

Координация, работа с учебными трудностями и профессиональное развитие

Блок	Категория	n	Доля, %	Число ответивших
Взаимодействие с тьюторами	контакт при возникновении проблем	71	58,7	121
Взаимодействие с тьюторами	постоянный контакт	37	30,6	121
Взаимодействие с тьюторами	не взаимодействую	13	10,7	121
Действия при трудностях ученика	самостоятельно планирую шаги	71	60,2	118
Действия при трудностях ученика	это в основном ответственность ученика	22	18,6	118
Действия при трудностях ученика	план вместе с тьютором/родителем	13	11,0	118
Действия при трудностях ученика	возможно, ученику не стоит учиться в СУНЦ	12	10,2	118
Отслеживание траекторий выпускников	да	63	52,1	121
Отслеживание траекторий выпускников	хотелось бы, но не знаю как	41	33,9	121
Отслеживание траекторий выпускников	нет	17	14,0	121
Отношение к повышению квалификации	формально, но нужны содержательные форматы	43	35,8	120
Отношение к повышению квалификации	самостоятельно ищу и прохожу курсы	30	25,0	120
Отношение к повышению квалификации	важно, но не хватает времени	24	20,0	120
Отношение к повышению квалификации	считаю формальностью	23	19,2	120

Между стажем и отслеживанием траекторий выпускников обнаружена статистически значимая связь ($\chi^2 = 13,468$; $p = 0,0092$; V Крамера = 0,236). Среди преподавателей со стажем более 10 лет траектории выпускников отслеживают 65,5%; среди преподавателей со стажем до 5 лет — 39,0%; в группе со стажем от 5 до 10 лет более половины респондентов отвечают, что хотели бы заниматься этим, но не имеют для этого инструментов.

Связь между стажем и отношением к повышению квалификации также статистически значима ($\chi^2 = 15,758$; $p = 0,0151$; V Крамера = 0,256). У преподавателей со стажем более 10 лет чаще встречается самостоятельный поиск курсов, тогда как у преподавателей со стажем до 5 лет выше доля ответа «это важно, но не хватает времени».



Рисунок 3. Стаж работы и отслеживание траекторий выпускников



Рисунок 4. Стаж работы и отношение к повышению квалификации

Таблица 5

Проверки статистических связей

Связь	N	χ^2	df	p	V Крамера
Стаж × использование цифровых инструментов	121	0,144	2	0,9304	0,035
Подход к преподаванию × использование цифровых инструментов	118	19,850	2	< 0,001	0,410
Подход к преподаванию × практики других школ	115	17,591	4	0,0015	0,277
Стаж × отслеживание траекторий выпускников	121	13,468	4	0,0092	0,236
Стаж × отношение к повышению квалификации	120	15,758	6	0,0151	0,256

Примечание. В таблицу включены проверки статистических связей, представленные в разделе результатов.

Обсуждение результатов. Полученные результаты позволяют описать профессиональные различия внутри ответившей части преподавательского коллектива СУНЦ НГУ. Общие для всех условия работы в СУНЦ не устраняют различий в понимании целей преподавания, соотношения предметной глубины и самостоятельности ученика, а также степени включенности во внешнее методическое поле. Институциональная рамка СУНЦ сочетает школьную, кафедральную и научно-университетскую логику.

Результаты показывают расхождение между повседневной опорой на программу кафедры и представлениями о главном результате работы. Повседневно доминирует ориентация на кафедральную программу, тогда как в определении главного результата преподаватели делятся между фундаментальным предметным знанием, навыками самообразования и дальнейшей образовательной траекторией обучающегося. Для специализированной школы это означает, что следование программе не исчерпывает представлений преподавателей о целях своей работы [3; 7; 8; 12–14].

Наиболее выраженные различия в представленном массиве связаны не со стажем, а с сочетанием способа преподавания, цифровой активности и обращения к практикам других школ. Это согласуется с работами, в которых цифровизация и профессиональное обучение рассматриваются как процессы, зависящие не только от инфраструктуры, но и от педагогических установок и профессиональной культуры [5; 6; 9–11; 15]. В рамках данного исследования различия в цифровой активности связаны с более широким набором профессиональных практик, а не со стажем как таковым.

Стаж, в свою очередь, связан прежде всего с признаками большей включенно-

сти в жизнь школы. Более длительная работа в СУНЦ чаще сопряжена с отслеживанием траекторий выпускников и с более выраженной ориентацией на самостоятельный поиск возможностей для профессионального развития. Преподаватели с меньшим стажем, напротив, чаще отмечают нехватку времени и потребность в понятных инструментах для встраивания в профессиональную среду. Тем самым очерчиваются основания для тематик методических семинаров школы и курсов повышения квалификации для разных категорий педагогов.

Ограничения исследования. Исследование опирается на самоотчеты преподавателей и фиксирует прежде всего их описания собственных профессиональных позиций, а не непосредственно наблюдаемые практики. Выборка невероятностная, добровольная, поэтому возможен эффект самоотбора, и данные не являются строго репрезентативными для всего коллектива СУНЦ НГУ. Работа охватывает одну специализированную образовательную организацию и не предполагает прямой экстраполяции на массовую школу или иные типы селективных учреждений. Статистические связи в статье трактуются как описательные ассоциации внутри конкретного организационного контекста; причинные выводы на их основе не делаются.

Заключение. Проведенное исследование показывает, что внутри ответившей части преподавательского коллектива СУНЦ НГУ сосуществуют заметно различающиеся профессиональные позиции. На уровне организации занятий преобладает опора на программу кафедры, тогда как главный результат видится преподавателям шире — это и фундаментальное предметное знание, и навыки самообразования, и дальнейшая образовательная траектория выпускника.

Цифровые практики широко распространены, но связаны не со стажем, а со способом преподавания и обращением к практикам других школ. Стаж, в свою очередь, связан прежде всего с отслеживанием траекторий выпускников и отношением к повышению квалификации.

Результаты касаются только заполнивших анкету педагогов, но уже на этом материале видно, что профессиональные позиции в специализированной школе за-

служивают отдельного анализа. Специализированная школа предстает как среда, в которой сосуществуют разные педагогические ориентиры, цифровые привычки и способы координации. Мониторинг профессиональных позиций должен стать частью оснований для плана методической работы и согласования педагогических практик как на уровне отдельной кафедры, так и на общешкольном.

Список источников

1. Белоус Ю. А. Особенности тьюторской позиции педагога в сопровождении одаренных детей // Управление образованием: теория и практика. 2022. Т. 12, № 3. С. 181–188. doi: 10.25726/z3654-9706-3197-w.
2. Белоус О. В., Арушанян Ж. А., Василенко В. Г. и др. Практика наставничества как механизм поддержки профессионального развития тьюторов образования // Перспективы науки и образования. 2023. № 6 (66). С. 596–611. doi: 10.32744/pse.2023.6.35.
3. Белоус Ю. А., Спирина В. И. Содержание тьюторского сопровождения одаренных детей // Вестник Российской международной академии туризма. 2021. № 3. С. 75–79.
4. Вагнер И. В., Степанова И. В., Шустова И. Ю. Профессиональная позиция педагога как значимого взрослого: представления учителей и ожидания школьников // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 1 (103). С. 16–25.
5. Дворецкая И. В., Уваров А. Ю. Готовы ли школы к цифровой трансформации: о результатах мониторинга общеобразовательных организаций // Вопросы образования. 2025. № 1. С. 140–168. doi: 10.17323/vo-2025-19763.
6. Игнатьева Е. Ю., Шилова О. Н. Цифровые компетенции учителей: анализ современного состояния // Непрерывное образование: XXI век. 2023. № 2 (42). С. 110–129. doi: 10.15393/j5.art.2023.8467.
7. Корнеева Е. Н. Одаренные дети в образовательном пространстве // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 1 (118). С. 115–125. doi: 10.20323/1813-145X-2021-1-118-115-125.
8. Корешикова Ю. Н., Сорокин П. С. От бихевиоризма к неоконструктивизму: обзор образовательных теорий для задач развития самостоятельности в условиях неоструктуризации // Вопросы образования. 2024. № 4. С. 126–150. doi: 10.17323/vo-2024-17084.
9. Косова Е. А., Галустян О. В. Концепция цифровой доступности электронного обучения в контексте педагогических теорий // Вопросы образования. 2025. № 4. С. 104–135. doi: 10.17323/vo-2025-21662.
10. Михайлова А. М. Исследование действием как способ трансформации представлений педагогов о применении цифровых сервисов на уроке // Вопросы образования. 2024. № 2. С. 139–169. doi: 10.17323/vo-2024-16663.
11. Ametator S. K., Oppong S. O., Ghansah B., et al. A systematic review on the impact of teacher professional development on digital instructional integration and teaching practices // Frontiers in Education. 2025. Vol. 10. Art. 1541031. doi: 10.3389/educ.2025.1541031.
12. Barbier K., Struyf E., Donche V. Teachers' beliefs about and educational practices with high-ability students // Teaching and Teacher Education. 2022. Vol. 109. Art. 103566. doi: 10.1016/j.tate.2021.103566.
13. Jung J. Y., Lee J. Teacher attitudes toward gifted students and gifted education: the typologies of attitudes and their predictors // Exceptional Children. 2024. Vol. 91, no. 1. P. 42–59. doi: 10.1177/00144029241271135.
14. Townend G., Jolly J. L., Chew A. W. Professional development in gifted education: a systematic literature review // Australian Journal of Teacher Education. 2024. Vol. 49, no. 6. doi: 10.14221/1835-517X.6515.
15. Yang Y.-F., Tseng C.-C., Lai S.-C. Enhancing teachers' self-efficacy beliefs in AI-based technology integration into English speaking teaching through a professional development program // Teaching and Teacher Education. 2024. Vol. 144. Art. 104582. doi: 10.1016/j.tate.2024.104582.

References

1. Belous Ju. A. Osobennosti t'jutorskoj pozicii pedagoga v soprovozhdenii odarennyh detej // Upravlenie obrazovaniem: teorija i praktika. 2022. T. 12, № 3. S. 181–188. doi: 10.25726/z3654-9706-3197-w. [In Rus].
2. Belous O. V., Arushanjan Zh. A., Vasilenko V. G. i dr. Praktika nastavnichestva kak mehanizm podderzhki professional'nogo razvitija t'jutorov obrazovanija // Perspektivy nauki i obrazovanija. 2023. № 6 (66). S. 596–611. doi: 10.32744/pse.2023.6.35. [In Rus].
3. Belous Ju. A., Spirina V. I. Soderzhanie t'jutorskogo soprovozhdenija odarennyh detej // Vestnik Rossijskoj mezhdunarodnoj akademii turizma. 2021. № 3. S. 75–79. [In Rus].
4. Vagner I. V., Stepanova I. V., Shustova I. Ju. Professional'naja pozicija pedagoga kak znachimogo vzroslogo: predstavlenija uchitelej i ozhidaniya shkol'nikov // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2025. T. 1, № 1 (103). S. 16–25. [In Rus].
5. Dvoreckaja I. V., Uvarov A. Ju. Gotovy li shkoly k cifrovoj transformacii: o rezul'tatah monitoringa obshheobrazovatel'nyh organizacij // Voprosy obrazovanija. 2025. № 1. S. 140–168. doi: 10.17323/vo-2025-19763. [In Rus].
6. Ignat'eva E. Ju., Shilova O. N. Cifrovye kompetencii uchitelej: analiz sovremennogo sostojanija // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 2023. № 2 (42). S. 110–129. doi: 10.15393/j5.art.2023.8467. [In Rus].
7. Korneeva E. N. Odarennye deti v obrazovatel'nom prostranstve // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2021. № 1 (118). S. 115–125. doi: 10.20323/1813-145X-2021-1-118-115-125. [In Rus].
8. Koreschnikova Ju. N., Sorokin P. S. Ot bihevizma k neokonstruktivizmu: obzor obrazovatel'nyh teorij dlja zadach razvitija samostojatel'nosti v uslovijah neostrukturacii // Voprosy obrazovanija. 2024. № 4. S. 126–150. doi: 10.17323/vo-2024-17084. [In Rus].
9. Kosova E. A., Galustjan O. V. Koncepcija cifrovoj dostupnosti jelektronnogo obuchenija v kontekste pedagogicheskikh teorij // Voprosy obrazovanija. 2025. № 4. S. 104–135. doi: 10.17323/vo-2025-21662. [In Rus].
10. Mihajlova A. M. Issledovanie dejstviem kak sposob transformacii predstavlenij pedagogov o primenenii cifrovych servisov na uroke // Voprosy obrazovanija. 2024. № 2. S. 139–169. doi: 10.17323/vo-2024-16663. [In Rus].
11. Amemasor S. K., Oppong S. O., Ghansah B., et al. A systematic review on the impact of teacher professional development on digital instructional integration and teaching practices // Frontiers in Education. 2025. Vol. 10. Art. 1541031. doi: 10.3389/educ.2025.1541031.
12. Barbier K., Struyf E., Donche V. Teachers' beliefs about and educational practices with high-ability students // Teaching and Teacher Education. 2022. Vol. 109. Art. 103566. doi: 10.1016/j.tate.2021.103566.
13. Jung J. Y., Lee J. Teacher attitudes toward gifted students and gifted education: the typologies of attitudes and their predictors // Exceptional Children. 2024. Vol. 91, no. 1. P. 42–59. doi: 10.1177/00144029241271135.
14. Townend G., Jolly J. L., Chew A. W. Professional development in gifted education: a systematic literature review // Australian Journal of Teacher Education. 2024. Vol. 49, no. 6. doi: 10.14221/1835-517X.6515.
15. Yang Y.-F., Tseng C.-C., Lai S.-C. Enhancing teachers' self-efficacy beliefs in AI-based technology integration into English speaking teaching through a professional development program // Teaching and Teacher Education. 2024. Vol. 144. Art. 104582. doi: 10.1016/j.tate.2024.104582.

Информация об авторах

О. В. Петровская — руководитель отдела сопровождения выпускников

Л. А. Некрасова — заместитель руководителя фонда

Н. В. Грешнова — старший преподаватель кафедры общественных наук СУНЦ НГУ, заведующий отделом наставничества и воспитательной работы, руководитель службы медиации

Information about the authors

O. V. Petrovskaja — Head of the Graduate Support Department

L. A. Nekrasova — Deputy Head of the Foundation

N. V. Greshnova — Senior Lecturer, Department of Social Sciences, Specialized Educational and Scientific Center, NSU, Head of the Mentoring and Educational Work Department, Head of the Mediation Service

Статья поступила в редакцию 26.05.2026; одобрена после рецензирования 28.05.2026; принята к публикации 23.06.2026.

The article was submitted 26.05.2026; approved after reviewing 28.05.2026; accepted for publication 23.06.2026.

Уважаемые авторы! Мы стремимся повысить качество публикаций в журнале, поэтому принимаем статьи с высокой степенью оригинальности текста (не менее 85%).

Объем присланного материала должен быть не менее 15 000 и не более 35 000 знаков, включая пробелы.

Публикуемые сведения на русском и английском языках должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

- заглавие — содержит название статьи, инициалы и фамилию автора/авторов, город, страну, а также УДК;
- сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью);
- ученая степень, звание (если имеются);
- должность;
- место работы;
- адрес (место проживания);
- телефон, e-mail. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур;
- аннотация (не более 250 слов) — структурированная развернутая аннотация отражает такие компоненты, как введение, проблема и цель, методология, результаты, заключение (на английском языке: Introduction: ..., Research Methods: ..., Results (Findings): ..., Conclusions: ...).

Качественная аннотация позволяет аудитории ознакомиться с содержанием статьи, определить интерес к ней, независимо от языка статьи и наличия возможности прочитать ее полный текст, повысить вероятность цитирования статьи отечественными и зарубежными коллегами;

- ключевые слова: 7–10 слов;
- комментарии: регистрируются ссылкой (ссылки в тексте оформляются в круглых скобках, содержат порядковый номер в списке);
- застатейный список литературы располагается в алфавитном порядке;
- оформляется в соответствии с ГОСТ 7.5–2008 (Библиографическая ссылка).

Отдельными файлами высылаются копии всей содержащейся в статье графики, формул и таблиц (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi); фото автора (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi).

Диаграммы, графики и рисунки, содержащие мелкий и важный текст, должны быть подготовлены в векторных редакторах (Corel Draw, Adobe Illustrator или подобных) или в MS Word с возможностью форматирования (масштабирования) этого текста и дальнейшего его экспорта PDF-файл для внедрения в верстку. Эти иллюстрации должны быть выполнены или переведены в градации черного цвета (grayscale). Скриншоты (снимки экрана) из интернета или других источников не принимаются.

Названия всех файлов должны начинаться с фамилии автора.

Материалы принимаются полным комплектом. Рукописи, не принятые к публикации, не рецензируются и не возвращаются.

Статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук сопровождаются рекомендацией научного руководителя.

Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте www.ozp.instrao.ru.

Адрес редакции:

101000, г. Москва, ул. Жуковского, д. 16

Тел.: +7 (495) 621-33-74

E-mail: redactor@instrao.ru

АСПИРАНТУРА, ДОКТОРАНТУРА

Информация по формам (видам) подготовки в 2026 году диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук по научным специальностям:

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки);

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (образование и педагогические науки (среднее профессиональное образование, высшее образование, дополнительное образование, профессиональное обучение)) (педагогические науки)

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (информатика, информатика и вычислительная техника, уровни начального общего образования, основного общего образования, среднего общего образования, среднего профессионального образования, высшего образования, дополнительного образования, профессиональное обучение; образование и педагогические науки, уровни среднего профессионального образования, высшего образования, дополнительного образования, профессиональное обучение) (педагогические науки);

5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки).

Для подготовки кандидатской диссертации:

АСПИРАНТУРА

Формы обучения	Очная бюджетная Очная по договору об оказании платных образовательных услуг
Срок обучения	3 года
Сроки приема документов	20.06.2026 – 07.10.2026 до 15:00 (МСК)
Срок проведения вступительных испытаний	24.09.2026 – 08.10.2026

ПРИКРЕПЛЕНИЕ

для подготовки диссертации кандидата наук без освоения программы подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре

Прикрепление на платной основе.

Сроки приема заявлений и документов на прикрепление:

01.04.2026 — 30.04.2026;

15.09.2026 — 15.10.2026.

Для подготовки докторской диссертации:

ДОКТОРАНТУРА

Прикрепление на платной основе.

Подготовка диссертации — 3 года.

В докторантуру принимаются научные, педагогические и научно-педагогические работники по направлению с места работы.

Сроки приема документов на конкурс:

01.04.2026 — 30.04.2026;

15.09.2026 — 15.10.2026.

Для консультаций по проведению научных исследований:

НАУЧНАЯ СТАЖИРОВКА

Сроки стажировки — от 18 часов (1,5 месяца) до 108 часов (9 месяцев).

Программа стажировки реализуется в очной и очно-заочной форме.

Срок приема заявлений и документов на оформление для научной стажировки:

1 сентября — 30 апреля.

Подробная информация представлена на сайте Института в разделах:

- Научная деятельность (докторантура) (<https://instrao.ru/scientific-activity/doktorantura/>).
- Прикрепление (<https://instrao.ru/scientific-activity/prikreplenie/>).
- Научная стажировка (<https://instrao.ru/scientific-activity/stazhirovka/>).
- Образование / аспирантура (приемная кампания) (<https://instrao.ru/abitur/aspirant/>).

Телефон для справок: +7 (495) 625-33-12.

Электронная почта: aspirant@instrao.ru.

Адрес: 101000, г. Москва, ул. Жуковского, д. 16.

ЖДЕМ ВАС!



