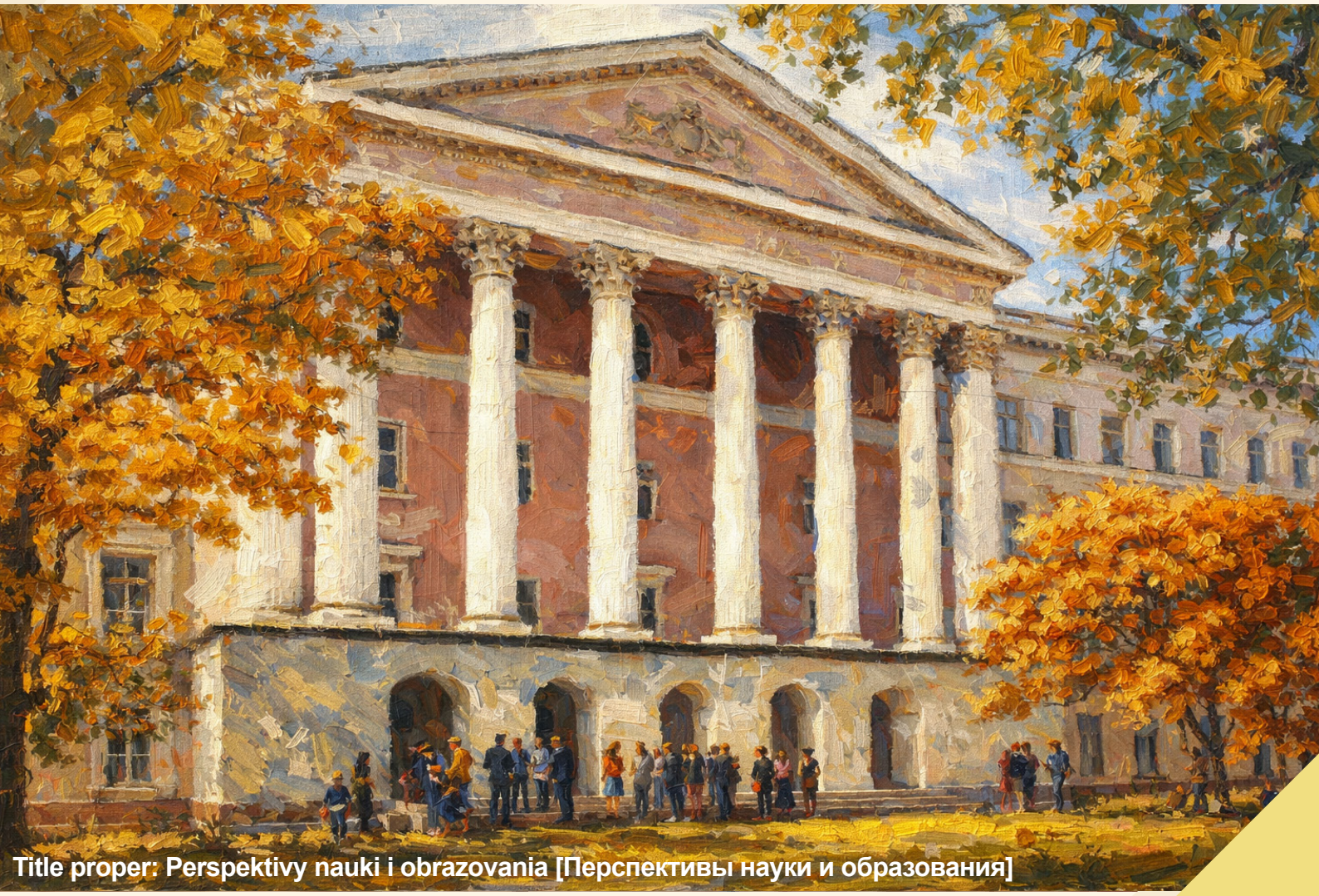
Perspectives of Science and Education

International Scientific Journal



Title proper: Perspektivy nauki i obrazovania [Перспективы науки и образования]

eISSN 2307-2334

2026

4

Перспективы Науки
и Образования

РЕЦЕНЗИРУЕМЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

pnojournal.wordpress.com | pnojournal@mail.ru

Международный серийный номер eISSN 2307-2334

DOI: https://www.doi.org/10.32744/pse

Зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор) как СМИ
(ЭЛ № ФС 77 – 62796 от 18.08.2015)

Включен в перечень ВАК по научным специальностям и соответствующим им отраслям науки:
5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические 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)

Включен в "Белый список"

Индексируется в Scopus с 19.07.2018 г.

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР: Сысоев П. В. (Россия, Тамбов) – Профессор, Доктор педагогических наук

ЧЛЕНЫ РЕДКОЛЛЕГИИ:

Философские и общие вопросы образования	Капинова Е. С. (Болгария, Бургас) – Доцент, доктор педагогических наук Костел Мариус Эси (Румыния, Сучава) – Доктор онтологии и философии науки
Проблемы профессиональной подготовки | Методика преподавания отдельных предметов	Дахин А. Н. (Россия, Новосибирск) – Доцент, доктор педагогических наук Машиньян А. А. (Россия, Москва) – Профессор, доктор педагогических наук Кочергина Н. В. (Россия, Москва) – Профессор, доктор педагогических наук Мохамед Н. А. Асман (Малайзия, Танжунг-Малим) – Доктор философии по геоматической инженерии
Вопросы школьного и дошкольного образования	Чернышева Е. И. (Россия, Воронеж) – Доцент, кандидат педагогических наук Самусева Г. В. (Россия, Воронеж) – Кандидат педагогических наук
Инклюзивное образование | Педагогика и психология	Шавердян Г. М. (Армения, Ереван) – Профессор, доктор психологических наук Остапенко Г. С. (Россия, Воронеж) – Доцент, кандидат психологических наук Мухамад Уюн (Индонезия, Палембанг) – Доктор философии по психологии исламского образования Тихомирова Е. И. (Россия, Самара) – Профессор, доктор педагогических наук
История и философия образования	Терзиева М. Т. (Болгария, Бургас) – Профессор, доктор педагогических наук Бехера С. К. (Индия, Орисса) – Доктор философии по педагогике
Информационные и математические методы в педагогике	Резниченко М. Г. (Россия, Самара) – Доцент, доктор педагогических наук Соснин Э. А. (Россия, Томск) – Профессор, д-р физ.-мат. наук
Повышение квалификации и переподготовка сотрудников организаций | Философия управления в образовании	Апосту Юлиан (Румыния, Бухарест) – Доктор философии по социологии Укубасова Г. С. (Казахстан, Астана) – Профессор, д-р философии по экономическим наукам и бизнесу

Выходные данные сетевого издания:
Адрес электронной почты редакции: pnojournal@mail.ru | Номер телефона редакции: +7(951)-878-21-20
Издатель: ООО «Экологическая помощь» | Адрес издателя: Российская Федерация, 394049, г. Воронеж, ул. Лидии Рябцевой, 50 / 217 | Адрес электронной почты издателя: pnojournal@mail.ru
Дистрибьютор: ООО «Научно-образовательная инициатива» | Адрес дистрибьютора: Российская Федерация, 396310, Воронежская обл., с. Новая Усмань, ул. Радужная, д. 17 / 1
Учредитель: Остапенко Роман Иванович | Секретарь: Попов Валерий Юрьевич
Знак информационной продукции в случаях, предусмотренных Федеральным законом от 29 декабря 2010 года № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию»: 0+

Perspectivies of Science
and Education

PEER REVIEWED JOURNAL

psejournal.wordpress.com | pnojournal@mail.ru

International serial number eISSN 2307-2334

DOI: https://www.doi.org/10.32744/pse

The journal is registered in the Federal Service for Supervision of Communications,
Information Technology, and Mass Media.
The Mass Media Registration Certificate EL No. FS 77-62796 of August, 18, 2015

The journal is included in the list of Higher attestation commission of the Russian Federation:
5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences),
5.8.2. Theory and methods of training and education (by areas and levels of education) (pedagogical sciences),
5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

Included in "White List"

Indexed in Scopus (CiteScore 2025 – 0.7)
Philosophy — Q2; Education — Q4; Developmental and Educational Psychology — Q4

EDITOR-IN-CHIEF: Pavel V. Sysoev (Russia, Tambov) – Professor, Dr. Sci. (Educ.)

MEMBERS OF EDITORIAL BOARD:

Philosophical and General Questions of Education	Kapinova E. S. (Bulgaria, Bourgas) – Associate Professor, Dr. Sci. (Educ.) Costel Marius Esi (Romania, Suceava) – PhD in Ontology and Philosophy of Science
Problems of Professional Training | Methods of Teaching Individual Subjects	Dakhin A. N. (Russia, Novosibirsk) – Associate Professor, Dr. Sci. (Educ.) Mashin'ian A. A. (Russia, Moscow) – Professor, Dr. Sci. (Educ.) Kochergina N. V. (Russia, Moscow) – Professor, Dr. Sci. (Educ.) Azman M. N. A. (Malaysia, Tanjung Malim) – PhD in Geomatic Engineering
School and Pre-school Education	Chernysheva E.I. (Russia, Voronezh) – Associate Professor, Cand. Sci. (Educ.) Samuseva G. V. (Russia, Voronezh) – Cand. Sci. (Educ.)
Inclusive Education | Pedagogy and Psychology	Shaverdian G. M. (Armenia, Yerevan) – Professor, Dr. Sci. (Psychol.) Ostapenko G. S. (Russia, Voronezh) – Associate Professor, Dr. Sci. (Psychol.) Muhamad Uyun (Indonesia, Palembang) – PhD in Psychology of Islamic Education Tikhomirova E. I. (Russia, Samara) – Professor, Dr. Sci. (Educ.)
History and Philosophy of Education	Terzieva M.T. (Bulgaria, Bourgas) – Professor, Dr. Sci. (Educ.) Behera S.K. (India, Orissa) – PhD in Education
Information and Mathematical Methods in Pedagogy	Reznichenko M.G. (Russia, Samara) – Associate Professor, Dr. Sci. (Educ.) Sosnin E. A. (Russia, Tomsk) – Professor, Dr. Sci. (Phys.-Math.)
Professional Development and Retraining of Organisations' Employees | Philosophy of Management in Education	Apostu Iulian (Romania, Bucharest) – PhD in Sociology Galiya S. Ukubassova (Kazakhstan, Astana) – Professor, PhD in Economics and Business

---

Output data of the network edition:
Editorial E-mail: pnojournal@mail.ru | Phone/WhatsApp: + 7 951 878 21 20
Publisher: LLC "Ecological Help" | Address: Russian Federation, 394049, Voronezh, Lidiii Ryabtsevoy str., 50 / 217 | Publisher E-mail: pnojournal@mail.ru
Distributor:: LLC "Scientific and Educational Initiative" | Distributor address: Russian Federation, 396310, Voronezh region, village Novaya Usman, Raduzhnaya str., 17 / 1
Founder: Roman I. Ostapenko | Secretary: Valery Yu. Popov
Information product sign: 0+

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Образовательная среда города и региона: разнообразие стратегических возможностей 10
Е. Ю. ИГНАТЬЕВА

Цифровая аугментация труда в образовании: отчуждение педагогической деятельности в условиях платформенного капитализма (по материалам социологического исследования учителей) 25
У. П. БЕЛЯЕВА, А. Н. ТАРАСОВ, Е. В. РОЧНЯК, М. В. ПАТАЕВ

Contributed of Current Mobile Technology to Education Fields from 2010 to 2022: Analysis of Publications 39
J. ALFIN, A. Z. FUAD, H. V. SAPHIRA

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Отношение студентов и преподавателей к интеграции технологий искусственного интеллекта в проектное обучение 57
М. П. ЗЕМЛЯНОВА, Н. Г. МУРАВЬЕВА, А. Ю. ЛЕВЕНКОВА

Модель подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в классическом университете 71
Н. Н. КАЛАЦКАЯ

Технология обучения служением: возможности и риски внедрения в профессиональную подготовку будущих учителей. Часть 1 89
А. Г. КУКУШКИНА, К. А. ТИМОФЕЕВ, М. Н. ПЕВЗНЕР

Интегративный подход в формировании поликультурной компетенции будущих педагогов 100
И. Г. АЛМАЗОВА, С. Н. ЧИСЛОВА, И. В. КОНДАКОВА

Технология формирования инновационного компонента профессиональной компетентности будущего учителя математики 115
Е. Г. ЕВСЕЕВА, Е. И. СКАФА, Ю. В. АБРАМЕНКОВА, В. А. БЕРЕЖНАЯ

Педагогические условия развития информационно-познавательной компетенции обучающихся среднего профессионального образования 132
Н. В. ГЕРАСКЕВИЧ

Научно-методическое сопровождение развития креативности студентов филологических факультетов в условиях преодоления рисков медиаресурсной среды 150
И. Е. БРЯКОВА, В. И. ПОПОВА

Технологическая дистанция у студентов – будущих менеджеров. Часть 2: результаты оценки технологической компетентности как фактор совершенствования подготовки менеджеров 162
С. А. МАМОНТОВ

Развитие эмоционального интеллекта будущих специалистов по рекламе при работе с нейросетями для генерации изображений 174
Е. А. МАМАЕВА, Д. Ю. ЛЯПУНОВ, З. В. ШИЛОВА, Н. Н. ШАДРИНА

Проектный подход к патриотическому воспитанию студентов – будущих хореографов 187
Л. Я. НИКОЛАЕВА, Т. В. САБАНЦЕВА, В. Н. КАРПЕНКО, И. А. КАРПЕНКО

Программно-технологическое обеспечение аксиологической концепции социализации цифрового поколения студенческой молодежи в условиях противостояния рискогенности социума 204
Л. Г. ПАК, И. П. ШИШКОВСКАЯ

Antecedents and Consequences of Environmental Literacy among Students: Systematic Literature Review 215
S. G. UN LALA, SURYANTI, B. K. PRAHANI

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ОТДЕЛЬНЫХ ПРЕДМЕТОВ

Формирование познавательных универсальных учебных действий младших школьников в проектной деятельности с использованием цифрового ресурса на завершающем этапе овладения иноязычным общением 228
М. Н. ТАТАРИНОВА, О. В. БАЙКОВА, А. В. ИВАНОВ, Н. Ф. КРЮКОВА

Педагогический дизайн взаимодействия с ИИ в рамках саморегулируемого обучения иностранному языку: опыт реализации мини-курса **244**
Н. Ю. ОЖГИБЕСОВА, О. А. БАБИЧ, С. М. ГЕРЦЕН, Н. Ю. ФИЛИСТОВА

Ценностная медиация в обучении иностранным языкам: практики отбора политических текстов преподавателями **256**
А. П. ГУЛОВ, О. В. ПРИНЦИПАЛОВА, Ю. А. КАРАУЛОВА, Ю. Э. МЮЛЛЕР

Проектирование системы образования по русскому языку как иностранному в странах Африки (на примере Республики Мадагаскар и Республики Сейшельские Острова) **273**
А. В. ДУБАКОВ, И. В. КОЛМОГОРОВА

ВОПРОСЫ ШКОЛЬНОГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Модель формирования функциональной читательской грамотности младших школьников **304**
Л. А. КАМАЛОВА

Динамика формирования у детей образа защитника Отечества в цифровую эпоху: влияние социальных сетей и виртуальной реальности **321**
Н. Ю. ГОМЗЯКОВА, П. А. КОВАЛЕВ, В. П. СМОРЧКОВА

Developing a Project-Combine-Put to another Use Learning Model to Enhance Science Process Skills and Creative Thinking in Primary Science Education **343**
L. A. WARDANA, W. WIDODO, B. K. PRAHANI

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Экспериментальное исследование ценностного отношения подростков и молодежи к различным формам зависимого и экстремистского поведения **355**
Н. Ф. ЯКОВЛЕВА, А. С. ИЛЬИН, Т. В. ФУРЯЕВА, Л. А. ДИДЕНКО

Генеалогический метод в формировании семейной идентичности студентов с использованием UCaaS-платформы **373**
Т. Л. ЧЕРНЫШЕВА

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Исследование специфики реализации образовательной инклюзии в вузах Казахстана и Мексики **395**
А. Д. КАРИЕВ, Х. Г. ВАРГАС-ЭРНАНДЕС, И. У. ШАРОФУТДИНОВ, Г. Б. ТОРЕМУРАТОВА

Коммуникативная толерантность и готовность к инклюзии студентов педагогического и технического направлений **411**
Л. В. ЗАНФИРОВА, Т. П. КОВАЛЕНОК, М. В. ШИНГАРЕВА

Психологические аспекты профессиональной деятельности педагогов специального и инклюзивного образования в условиях цифровой трансформации **424**
Л. А. ЯСТРЕБОВА, А. М. ДОХОЯН, И. А. МАСЛОВА

Особенности коррекционно-педагогической работы по формированию игры у детей с задержкой психического развития в условиях паллиативной медицинской помощи **444**
И. Г. ВЕЧКАНОВА, Т. А. СОЛОВЬЕВА

Педагогический мониторинг особых образовательных потребностей у обучающихся с инвалидностью, приобретённой в процессе боевых действий **460**
Н. М. БОРОЗИНЕЦ, Т. С. ШЕХОВЦОВА, Е. А. ЭМ, А. В. КУХЛЕЕВА

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Психологический анализ и систематизация «вовлеченности» и «вовлечения» как ресурсов развития субъектов образования: обзор источников **480**
Л. М. МИТИНА, Г. В., МИТИН, О. А. АНИСИМОВА

Структура профессионального самоопределения подростков **495**
Ю. М. ПЕРЕВОЗКИНА, А. С. ТИШКОВА, С. Б. НЕСТЕРОВА

Возможности ценностно-ориентированной образовательной среды в интериоризации обучающимися нравственных ценностей **512**
И. В. ИВАНОВА, И. В. ГОЛУБЕВА, О. Г. ЛУКЬЯНОВА, Е. Н. БУСЛАЕВА

Взаимосвязь креативности и жизненной позиции личности студентов в процессе онлайн-обучения **527**
С. Н. ЛОСЕВА

Влияние цифровой трансформации на профессиональную идентичность будущего специалиста по работе с молодежью **539**
О. Н. ВЕРИЧЕВА, С. В. БОЙЦОВА, Ю. В. РУМЯНЦЕВ, О. Б. СКРЯБИНА

Психологические аспекты адаптации специалистов госпитальных школ **558**
И. Ю. ДОЛУЕВ, Е. С. ЗОРИНА, А. Ф. ЛОСКУТОВ

ИСТОРИЯ И ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

А. Г. Франке – видный немецкий деятель образования второй половины XVII – первой четверти XVIII в. **574**
В. Б. ПОМЕЛОВ

ИНФОРМАЦИОННЫЕ И МАТЕМАТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ В ПЕДАГОГИКЕ

Искусственный интеллект как руководитель научно-исследовательской работы студента университета **583**
Е. А. КУКУЕВ, Л. Н. ГЛАДКОВА, А. Л. ФРОЛЕНКОВА, Ю. В. БУЛЫГИНА

Использование ресурсов технологии дополненной реальности для развития творческого мышления будущих педагогов **602**
Е. В. СОБОЛЕВА, Т. Н. СУВОРОВА, А. В. ГРИНШКУН, Л. А. ШУНИНА

Методический конструктор «ПРО-инклюзия» на основе нейросетевых технологий как средство формирования инклюзивной компетентности педагогов **616**
Н. С. КОЖАНОВА, М. А. БОЛГАРОВА, А. А. НИЯЗОВА

Педагогический потенциал отечественных художественных фильмов при изучении исторического нарратива «Становление российской государственности» **628**
Д. А. БЕЛЯЕВ, И. Н. СКРИПКИН, В. С. ЗИЯУТДИНОВ

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ И ПОДГОТОВКА РАБОТНИКОВ ОРГАНИЗАЦИЙ

Структурный анализ системы повышения квалификации педагогов большого города **641**
С. Н. ВАЧКОВА, Н. П. МОТОРО, Е. Ю. ПЕТРЯЕВА, Н. Н. ШЕВЕЛЁВА

Педагогические трудности и ресурсы в работе с детьми мигрантов в поликультурном регионе **655**
Р. Р. ХАЙРУТДИНОВА, Н. П. БАБАНИЯЗОВА, Р. М. САДЫКОВ

Формирование компетенции преподавателя иностранного языка в области искусственного интеллекта **673**
П. В. СЫСОЕВ

ФИЛОСОФИЯ УПРАВЛЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Вклад вузов в формирование кадрового состава московских школ: статистика и тенденции **692**
А. Г. ИСТОМИНА, Т. Ю. МЫСИНА, И. М. РЕМОРЕНКО, М. Н. ФЕДОРОВСКАЯ

Деятельность советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями: ценностно-смысловой аспект **709**
Н. В. ТАМАРСКАЯ, О. В. СТРЕМИЛОВА, И. С. НОВИКОВА, Е. В. ЛЫХИНА

From Meaning to Commitment: How Meaningful Work Shapes Organizational Commitment Attachment among High School Education Teachers **726**
U. A. IZZATI, R. SUHARTINI, B. Y. A. RAMADHANI

ОБЩЕСТВЕННОЕ И ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ПОВЕДЕНИЕ МОЛОДЕЖИ

Вандализм в городской среде: взгляд студенческой молодежи **738**
А. И. МАТВЕЕВА, О. В. КРУЖКОВА, И. В. ВОРОБЬЕВА, Н. Е. ЖДАНОВА

CONTENTS

PHILOSOPHICAL AND GENERAL QUESTIONS OF EDUCATION

Educational environment of the city and region: a diversity of strategic opportunities **10**
E. YU. IGNATEVA

Digital Augmentation of Labor in Education: Alienation of Pedagogical Activity under Platform Capitalism (Based on a Sociological Study of Teachers) **25**
U. P. BELYAEVA, A. N. TARASOV, E. V. ROCHNYAK, M. V. PATAEV

Contributed of Current Mobile Technology to Education Fields from 2010 to 2022: Analysis of Publications **39**
J. ALFIN, A. Z. FUAD, H. V. SAPHIRA

PROBLEMS OF PROFESSIONAL TRAINING

Students' and Educators' Perceptions of the Use of AI Technologies in Project-Based Learning **57**
M. P. ZEMLYANOVA, N. G. MURAVYOVA, A. YU. LEVENKOVA

A Model for Preparing Future Teachers for Educational Work at a Classical University **71**
N. N. KALATSKAYA

Technology of Service-Learning: Opportunities and Risks of Implementation in the Professional Training of Future Teachers. Part 1 ..... **89**
A. G. KUKUSHKINA, K. A. TIMOFEEV, M. N. PEVZNER

An Integrative Approach to Developing Multicultural Competence in Future Teachers **100**
I. G. ALMAZOVA, S. N. CHISLOVA, I. V. KONDAKOVA

Technology for Forming an Innovative Component of a Modern Mathematics Teacher's Professional Competence ... **115**
E. G. EVSEEVA, E. I. SKAFA, YU. V. ABRAMENKOVA, V. A. BEREZHNAIA

Pedagogical Conditions for Developing Information-Cognitive Competence in Vocational Students **132**
N. V. GERASKEVICH

Scientific and Methodological Support for the Development of Creativity in Philology Students in the Context of Overcoming the Risks of the Media Resource Environment **150**
I. E. BRYAKOVA, V. I. POPOVA

Technological Gap among Students – Future Managers. Part 2: Results of Assessing Technological Competence as a Factor in Improving Managerial Training **162**
S. A. MAMONTOV

Developing the Emotional Intelligence of Future Advertising Professionals Using Neural Networks for Image Generation **174**
E. A. MAMAEVA, D. YU. LYAPUNOFF, Z. V. SHILOVA, N. N. SHADRINA

A Project-Based Approach to Patriotic Education of Students – Future Choreographers **187**
L. YA. NIKOLAEVA, T. V. SABANTSEVA, V. N. KARPENKO, I. A. KARPENKO

Software and Technology Support of the Axiological Concept of Socialization of the Digital Generation of Student Youth in the Context of Confronting the Riskiness of Society **204**
L. G. PAK, I. P. SHISHKOVSKAYA

Antecedents and Consequences of Environmental Literacy among Students: Systematic Literature Review **215**
S. G. UN LALA, SURYANTI, B. K. PRAHANI

METHODS OF TEACHING INDIVIDUAL SUBJECTS

Formation of Cognitive Universal Educational Actions of Younger Schoolchildren in Project Activities with a Digital Resource at the Final Stage of Mastering Foreign-Language Communication **228**
M. N. TATARINOVA, O. V. BAYKOVA, A. V. IVANOV, N. F. KRYUKOVA

Pedagogical Design of AI Interaction with in Self-Regulated Foreign Language Learning: Testing a Mini-Course **244**
N. YU. OZHGIBESOVA, O. A. BABICH, S. M. HERZEN, N. YU. FILISTOVA

Value Mediation in Foreign Language Teaching: Teachers' Practices of Selecting Political Texts **256**
A. P. GULOV, O. V. PRINCIPALOVA, YU. A. KARAULOVA, YU. E. MULLER

Designing the Education System for Russian as a Foreign Language in African Countries (Using the Example of the Republic of Madagascar and the Republic of Seychelles) **273**
A. V. DUBAKOV, I. V. KOLMOGOROVA

Integrating Literary Texts in Language Learning to Improve Literacy Skills in Primary Education **291**
DIPLAN, RINI, A. A. DJAWAD, A. R. KHUNAIFI

SCHOOL AND PRE-SCHOOL EDUCATION

A Model for Developing Functional Reading Literacy in Primary School Pupils **304**
L. A. KAMALOVA

The Dynamics of Children's Defender of the Fatherland Image Formation in the Digital Age: the Impact of Social Networks and Virtual Reality **322**
N. YU. GOMZYAKOVA, P. A. KOVALEV, V. P. SMORCHKOVA

Developing a Project-Combine-Put to another Use Learning Model to Enhance Science Process Skills and Creative Thinking in Primary Science Education **343**
L. A. WARDANA, W. WIDODO, B. K. PRAHANI

SOCIAL PEDAGOGY

An Experimental Study of the Value Attitude of Adolescents and Youth to Various Forms of Dependent and Extremist Behavior **355**
N. F. YAKOVLEVA, A. S. ILYIN, T. V. FURYAEVA, L. A. DIDENKO

The Genealogical Method in the Formation of Students' Family Identity Using the UCaaS Platform **373**
T. L. CHERNYSHEVA

INCLUSIVE EDUCATION

A Study of the Specifics of Implementing Educational Inclusion in Universities in Kazakhstan and Mexico **395**
A. D. KARIYEV, J. G. VARGAS-HERNANDEZ, I. U. SHAROFUTDINOV, G. B. TOREMURATOVA

Communicative Tolerance and Readiness for Inclusion among Students of Pedagogical and Technical Profile **411**
L. V. ZANFIROVA, T. P. KOVALENOK, M. V. SHINGAREVA

Psychological Aspects of Professional Activity of Special and Inclusive Education Teachers in the Context of Digital Transformation **424**
L. A. YASTREBOVA, A. M. DOKHOYAN, I. A. MASLOVA

Features of Remedial and Educational Work Aimed at Developing Playing Skills in Children with Developmental Delay in Palliative Care Settings **444**
I. G. VECHKANOVA, T. A. SOLOVYOVA

Pedagogical Monitoring of Special Educational Needs of Students with Disabilities Acquired during combat operations **460**
N. M. BOROZINETS, T. S. SHEKHOVTSOVA, E. A. EM, A. V. KUKHLEEVA

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Psychological Analysis and Systematization on "Engagement" and "Involvement" as Resources for the Development of Educational Subjects: Sources Review **480**
L. M. MITINA, G. V., MITIN, O. A. ANISIMOVA

The structure of professional self-determination of adolescents **495**
YU. M. PEREVOZKINA, A. S. TISHKOVA, S. B. NESTEROVA

The Potential of a Value-Oriented Educational Environment in Helping Learners Interiorise Moral Values **512**
I. V. IVANOVA, I. V. GOLUBEVA, O. G. LUKYANOVA, E. N. BUSLAEVA

The relationship between creativity and the life position of students in the online learning process **527**
S. N. LOSEVA

The Impact of Digital Transformation on the Professional Identity of Future Youth Work Specialists **539**
O. N. VERICHEVA, S. V. BOYTSOVA, YU. V. RUMYANTSEV, O. B. SKRYABINA

Psychological Aspects of Adaptation in Hospital School Specialists **558**
I. YU. DOLUEV, E. S. ZORINA, A. F. LOSKUTOV

HISTORY AND PHILOSOPHY OF EDUCATION

A. G. Francke is a Prominent German Educator of the Second Half of the 17th – First Quarter of the 18th Centuries **574**
V. B. POMELOV

INFORMATION AND MATHEMATICAL METHODS IN PEDAGOGY

Artificial Intelligence as a Supervisor of University Students' Research **583**
E. A. KUKUEV, L. N. GLADKOVA, A. L. FROLENKOVA, YU. V. BULYGINA

Using Augmented Reality Resources to Develop Creative Thinking in Future Teachers **602**
E. V. SOBOLEVA, T. N. SUVOROVA, A. V. GRINSHKUN, L. A. SHUNINA

"PRO-Inclusion" Methodological Toolkit, Based on Neural Network Technologies, as a Means of Developing Teachers' Inclusive Competence **616**
N. S. KOZHANOVA, M. A. BOLGAROVA, A. A. NIYAZOVA

The Educational Potential of Russian Feature Films in Studying the Historical Narrative "The Formation of Russian Statehood" **628**
D. A. BELYAEV, I. N. SKRIPKIN, V. S. ZIYAUTDINOV

PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND RETRAINING OF ORGANISATIONS' EMPLOYEES

Structural Analysis of the Professional Development System for Teachers in a Metropolis **641**
S. N. VACHKOVA, N. P. MOTORO, E. YU. PETRYAEVA, N. N. SHEVELEVA

Pedagogical Challenges and Resources in Working with Children of Migrants in a Multicultural Region **655**
R. R. KHAIRUTDINOVA, N. P. BABANIYAZOVA, R. M. SADIKOV

Developing Foreign Language Teacher Competence in Artificial Intelligence **673**
P. V. SYSOYEV

PHILOSOPHY OF MANAGEMENT IN EDUCATION

The Contribution of Universities to the Staffing of Moscow Schools: Statistics and Trends **692**
A. G. ISTOMINA, T. YU. MYSINA, I. M. REMORENKO, M. N. FEDOROVSKAYA

The Activity of the Adviser to the Director on Education and Interaction with Children's Public Associations: The Value-Semantic Aspect **709**
N. V. TAMARSKAYA, O. V. STREMILOVA, I. S. NOVIKOVA, E. V. LYKHINA

From Meaning to Commitment: How Meaningful Work Shapes Organizational Commitment Attachment among High School Education Teachers **726**
U. A. IZZATI, R. SUHARTINI, B. Y. A. RAMADHANI

SOCIAL AND ECONOMIC BEHAVIOR OF YOUTH

Vandalism n the Urban Environment: the View of Student Youth **738**
A. I. MATVEEVA, O. V. KRUZHKOVA, I. V. VOROBYOVA, N. E. ZHDANOVA

Образовательная среда города и региона: разнообразие стратегических возможностей

Е. Ю. ИГНАТЬЕВА

АННОТАЦИЯ

Введение. В условиях интенсивного развития искусственного интеллекта особое внимание приобретает обращение в образовании к региональной тематике, к конкретной специфике физической среды города и региона. Образовательная урбанистика и краеведение выступают тем ресурсом, который способен повысить качество образования в новых условиях. *Цель исследования:* обобщение разнообразных практик актуализации образовательных возможностей среды города и региона.

Материалы и методы. Теоретические методы (анализ научной литературы, обобщение идей и практик в содержательные направления потенциальной стратегии актуализации образовательных ресурсов города и региона) позволили создать обобщенную картину направления данной стратегии, принципы ее реализации. База экпериментального исследования – система школьного и дошкольного образования г. Великого Новгорода (Российская Федерация). Для диагностики отношения педагогического сообщества к полученной содержательной характеристике стратегии и выявление перспектив реальности ее реализации были применены качественные методы исследования: две фокус-группы по семь человек, включащие руководителей, учителей школ, старших воспитателей детских садов; и шесть интервью с учителями и воспитателями.

Результаты исследования. Теоретическим результатом исследования стало выделение направлений актуализации образовательных возможностей города и региона: исследование города или региона как образовательной среды и создание на этой основе учебных продуктов и образовательных практик; музейная педагогика; образовательный туризм; теорриториальные сообщества; социальное партнерство с социокультурными, производственными и иными организациями; фиджитализация ресурсов города; проектирование и создание городской среды как образовательной; социокультурная деятельность широкого спектра воспитательного воздействия. Обсуждение направлений в фокус-группах и интервью выявило потенциальные варианты ее реализации – от всеобщего внедрения при поддержке на государственном уровне до работы инициативных групп. Наиболее перспективными были выделены исследование города или региона как образовательной среды и включение его результатов в содержательный компонент образования, музейная педагогика, образовательный туризм и проектирование образовательной среды. Самыми трудными для реализации – проектирование образовательной среды города/региона и организация деятельности образовательных сообществ. Были рассмотрены способы широкого распространения идеи образовательной урбанистики в педагогическом сообществе города и региона, а также необходимые ресурсы.

Заключение. Исследование подтвердило широкий спектр образовательного потенциала территории, позволило выделить основные направления в стратегии его актуализации, а также основные принципы и ресурсы реализации данной стратегии.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

образовательная среда, образовательные возможности города и региона, стратегия актуализации образовательных возможностей города и региона, образовательная урбанистика

Для цитирования: Игнатьева Е. Ю. Образовательная среда города и региона: разнообразие стратегических возможностей // Перспективы науки и образования. 2026. № 4. С. 10–24. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.1

Поступила: 12.02.2025 | Одобрена: 21.05.2026 | Опубликована: 31.08.2026

OPEN ACCESS

Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.

PERSPECTIVES OF SCIENCE AND EDUCATION
PSEJOURNAL.WORDPRESS.COM
SCIENTIFIC ARTICLE |

Educational environment of the city and region: a diversity of strategic opportunities

E. YU. IGNATEVA

ABSTRACT

Introduction. In the context of the rapid development of artificial intelligence, the focus on regional themes in education, addressing the specific physical environment of the city and region, is gaining particular attention. Educational urban studies and local history are a resource capable of improving the quality of education in this new context. *The purpose of this study* is to summarize the diverse practices for enhancing the educational potential of the city and region.

Materials and Methods. Theoretical methods (analysis of scientific literature, synthesis of ideas and practices into substantive areas of a potential strategy for updating the city and region's educational resources) allowed us to create a comprehensive picture of the strategy's direction and principles for its implementation. The experimental study was conducted on the school and preschool education system of Veliky Novgorod. To assess the teaching community's attitudes toward the resulting substantive characteristics of the strategy and to identify the prospects for its feasibility, qualitative research methods were used: two focus groups of seven people each, including school administrators, teachers, and senior kindergarten teachers; and six interviews with teachers and educators.

Research Results. The theoretical result of the study was the identification of areas for updating the educational potential of the city and region: studying the city or region as an educational environment and the creation of educational products and educational practices on this basis; museum pedagogy; educational tourism; theoretical and rhetorical communities; social partnership with socio-cultural, industrial and other organizations; phygitalization of city resources; designing and creating an urban environment as an educational one; socio-cultural activities with a wide range of educational impact. Discussion of the areas in focus groups and interviews revealed potential options for its implementation – from universal implementation with government support to the work of initiative groups. The most promising were identified as studying the city or region as an educational environment, incorporating its results into the substantive component of education, museum pedagogy, educational tourism, and designing the educational environment. The most difficult to implement were designing the educational environment of the city/region and organizing the activities of educational communities. Methods for widespread dissemination of the idea of educational urbanism in the pedagogical community of the city and region, as well as the necessary resources, were considered.

Conclusion. The study confirmed the broad range of educational potential in the region, allowing us to identify key areas for a strategy to enhance it, as well as the key principles and resources for implementing this strategy.

KEYWORDS

educational environment, educational opportunities of a city and region, strategy for actualizing educational opportunities of a city and region, educational urbanism

For Citation: Ignateva. E. Yu. (2026). Educational Environment of the City and Region: A Diversity of Strategic Opportunities. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, (4), 10–24. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.1

Received: 12 February 2026 | Approved: 21 May 2026 | Published: 31 August 2026

OPEN ACCESS

This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

ВВЕДЕНИЕ

Одной из самых актуальных тем, звучащих сегодня не только в образовательном контексте, но в отношении всех сфер жизни человеческой общности, является тема искусственного интеллекта [1]. На наших глазах под мощным влиянием генеративных нейросетей происходит трансформация процесса обучения – и педагоги, и обучающиеся начинают применять их, в частности большие языковые модели, в деятельности преподавания и учения. Особенно заметно это в сфере высшего образования, причем в разных странах этот процесс идет с разной скоростью [2], но неизменно он затрагивает все уровни образования. Отмечается в целом положительное отношение преподавателей и обучающихся к использованию нейросетей [3]. Чем более глубоко проникают нейронных сетей в образовательный процесс, тем очевиднее становится неизбежность его изменений. И вполне закономерно встает вопрос: как организовать процесс обучения, который будет способствовать обучению и развитию не только искусственного, а естественного человеческого интеллекта наших учеников.

Одной из рекомендаций в данном случае является обращение к специфике конкретной физической среды города или региона, отсылка к региональному или городскому контекстам, свежим фактам, актуальным местным источникам, опора на личный опыт – то есть к тому, что труднодоступно для нейросетей в виду специфики их работы. Реализацией образовательного потенциала городской среды, которая включает в себя и специфику местности, культурный, исторический, ментальный, социальный и иные контексты, занимается образовательная урбанистика – междисциплинарная область знания и деятельности, концентрирующаяся на образовательном потенциале городской среды в широком и разнообразном контексте ее понимания.

Образовательная урбанистика сегодня активно развивается: определяется и расширяется понятийно-терминологическое поле этой области знания [4], обсуждаются ее дидактические возможности [5], вопросы педагогического моделирования интеграции реального и виртуального городского пространства в учебных ситуациях реального городского окружения и моделирование виртуального [6], в частности путем медиапроектов [7], разрабатываются программы, реализующие педагогический потенциал городской среды (например, в художественном образовании [8]), исследуются вопросы педагогической оценки городских ресурсов [8], проблемы образования в «умных» городах [9].

На близкие, но не идентичные цели ориентировано краеведение – комплексная наука, соединяющая в себе сведения природоведческие, исторические, искусствоведческие, по истории литературы, науки и т.д., относящиеся в одной местности; деятельность по собиранию краеведческого материала, в которой принимают участие ученые-специалисты и все желающие, вносящая в окружение человека высокую степень духовности [10]. Интерес к изучению локальной (местной) истории – краеведению – сегодня возрождается во всем мире [11].

Анализ образовательной практики неоднократно подтвердил, что изменения в образовании тогда являются позитивными, когда базируются на продуманной стратегии их проведения, предусматривающей как преимущества, получаемые в результате ее реализации, так и затруднения, с которыми она столкнется и которые придется преодолевать [12]. Усиление неопределенности всех сфер жизни человека усиливает потребность обратиться к понятию стратегии как некоторому механизму прояснения неизвестного будущего, фиксация в нем точек, позволяющих провести прогностику изменений и их результативности. Однако первым шагом при разработке стратегии является обобщение и анализ содержательного поля стратегии, чтобы понимать и планировать уже дальнейшие шаги непосредственно по разработке стратегии.

Объект исследования: образовательные возможности города и региона.

Цель статьи: обобщение практик актуализации образовательных возможностей среды города и региона для построения содержательной характеристики стратегии их системной интеграции в образовательный процесс.

Исследовательские вопросы:

- представить обобщенную картину существующих практик реализации образовательных ресурсов города и региона как содержательную основу для разработки стратегии актуализации образовательных возможностей города и региона;

- провести диагностику отношения педагогического сообщества к содержательной характеристике данной стратегии и перспектив реальности ее реализации.

Отметим, что цель и задачи исследования актуальны для любого уровня образования, однако, в данной статье приведены примеры из практики школьного и дошкольного образования.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Поиск ответов на исследовательские вопросы предполагал теоретический анализ научно-образовательного дискурса на основе публикаций по реализации образовательных возможностей города и региона, что позволило обобщать существующий опыт и создать общее понимание происходящих процессов в этой сфере. Обобщенная картина существующих практик обозначила содержательную характеристику стратегии актуализации образовательных возможностей города и региона.

Для диагностики отношения педагогического сообщества к содержательной характеристике стратегии и перспектив реальности ее реализации были применены метод фокус-группы и метод интервью, позволяющие получить качественные выводы на данный исследовательский вопрос. Были проведены две фокус-группы, в каждой из которых приняли участие по семь человек (руководители, учителя общеобразовательных школ и воспитатели дошкольных образовательных организаций Великого Новгорода). Участники первой и второй фокус-групп отличались степенью включенности в реализацию идей образовательной урбанистики. Для первой фокус-группы выбирались педагоги, единожды принявшие участие в рассмотрении вопросов образовательной урбанистики в Лаборатории педагогического общения, функционирующей при Региональном институте профессионального развития (РИПР) – то есть те, кто имеет очень общее представление об объекте данного исследования. Вторая фокус-группа включала педагогов, активно применяющих идеи образовательной урбанистики в своей профессиональной деятельности. Обсуждение касалось вопросов: реалистичность реализации стратегии актуализации образовательных возможностей города и региона, какие направления в ее содержании видятся наиболее перспективными и какие наиболее трудными, какие ресурсы нужны для этого, от каких факторов зависит, будут ли эти направления развиваться в городе.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование темы актуализации образовательных возможностей среды города и региона априори обозначило потребность рассмотрения объединенных ресурсов образовательной урбанистики и краеведения.

Образовательная урбанистика является следствием современной логики проектирования городских пространств, для которой характерно стирание границ между работой, жизнью, обучением и игрой как средством реализации идеи «непрерывного образования». Концепция обучения на протяжении всей жизни ориентирует на повсеместное присутствие пространственных и психологических, очевидных и неочевидных аттракторов, которые побуждают понимать обучение как часть своей повседневной жизни (в противовес глубоко укоренившемуся, многовековому типичному представлению об образовательной модели обучения в классе). Образовательная урбанистика ассоциируется с идеями новых «классных комнат без стен», «обучения на протяжении всей жизни», «обучающегося города», «Моментов знания», «города как учебника», базируется на стратегическом союзе между специалистами по планированию образования, градостроителями и педагогами [4].

Краеведение как деятельность по собиранию краеведческого материала, с одной стороны, расширяет территориальные границы образовательной среды, которая в образовательной урбанистике ограничена городом. Но, с другой стороны, образовательная урбанистика, шире краеведения по образовательным возможностям. Эти возможности включают: целенаправленность на образование всех категорий горожан; не только исследование и использование полученных данных, но и проектирование образовательных локаций; использование всего спектра образовательных технологий и методов; реализацию идеи

неразрывности прошлого, настоящего и будущего; целенаправленность на достижение образовательных целей независимо от уровня, формы образования и условий конкретных образовательных организаций. Цели образовательной урбанистики шире, чем цели краеведения, они связаны с поиском и реализацией общих городских доминант, свойственных всем городским системам образования и в целом городской среде, с парадигмальным изменением акцентов в отношении окружающей среды, ее объектов – от «изучение среды и ее прошлого» на «обучение с помощью среды и проектирование ее будущего». А значит, целесообразна интеграция возможностей и ресурсов этих научных областей знания и деятельности.

Рассмотрим, какие направления можно выделить сегодня в практике образовательной урбанистики в контексте школьного и дошкольного образования.

Наиболее распространенной практикой можно считать исследование города или региона как образовательной среды (пространственно-предметный, социальный, культурный, профессиональный, ландшафтный компоненты и др.), включение его результатов в содержательный компонент образования и создание на этой основе учебных продуктов и образовательных практик. Это направление включает в себя процедуры: педагогической оценки объектов среды (или их некоторой целостной совокупности) на основе научно обоснованных методик, выявление образовательных возможностей объектов, проектирование образовательных ситуаций взаимодействия с ними субъектов образовательного процесса, реализацию непосредственно образовательной практики, рефлексию. Включение педагогов в работу с объектами среды города и региона, как правило, проходит два этапа: этап вхождения в образовательную урбанистику, когда задание дидактических вопросов идет от объекта; этап осознания образовательной среды как методического ресурса – от дидактики урока к объекту, т.е. какие объекты могут в большей мере способствовать достижению цели; этап осознания образовательной среды как разнопланового образовательного ресурса – город как открытое образование [13]. При этом образовательная ситуация понимается как «ситуация ситуативного проживания», «образовательного напряжения», «сочетание условий и обстоятельств, создающих определенную обстановку, положение», по А.В. Хуторскому [14, с. 264], приобретает эмоционально-ценностную окраску как единица событий образовательного процесса [15].

В каждом городе имеется хотя бы один музей. Современный музей уже немыслим без музейной педагогики, которая предполагает преобразование музея в открытую социально-педагогическую структуру, в которой происходят разнообразные педагогические и культурно-просветительные формы музейной работы: игровые методики посвящения школьников в увлекательный мир музейного пространства; кружки, секции, лектории и иные виды занятий для школьников [16]. «Урок в музее» или «музейный урок» – форма дидактически выстроенного общения современных школьников с произведениями искусства, предполагающая глубокое погружение в художественно-исторический контекст, тесное переплетение обучающих и воспитывающих эффектов, личностно отражающихся в сознании и душе участников таких уроков [17].

Одним из направлений в образовательной урбанистике выступает самообразовательная стратегия, трактуемая не только как индивидуальная форма работы над собой, но всё более популярными становятся формы группового самообразования, реализуемые в неформальных формах дополнительного образования взрослых и информальном образовании. Помимо привычных форм группового самообразования (семинары, конференции, методические объединения), все активнее проявляются сообщества (локальные и сетевые) разной направленности, в том числе, реализующие ресурс города и региона, а также формат образовательного туризма.

Территориальные сообщества (города и региона) могут быть представлены сообществами действий или места, сообществами по интересам, сообществами практиков и т.д. Данная стратегия актуализации образовательных ресурсов города и региона предполагает развитие сети обучающихся сообществ как пространства сетевого взаимодействия группы, объединенных реализуемой в практике идеей, школ и других учреждений, семей, общественных организаций, способствующих реализации задач разностороннего развития личности и образования [18]. Приведем только два примера, непосредственно связанных с образовательной урбанистикой – сообщества «Города. Школа образовательной урбанистики и городских исследований (https://vk.com/gorodaschoolru), «Великий Новгород – город для педагогов» (https://vk.com/vn_for_the_teacher?ysclid=mnrc85gac2780077837).

Набирает актуальность образовательный туризм – запланированное туристическое мероприятие участников группы, основной целью которой является получение опыта, напрямую связанного с образовательной функцией места пребывания [19]. Целевое назначение образовательного туризма достаточно разнообразно и может быть связано с экосистемой, культурно-историческим наследием, языковым обучением, академическим обменом и углубленными погружениями в научные или культурно-научные специфические среды и т. д. Ресурсами образовательного туризма является реальная действительность – объекты, явления и процессы естественной природой среды и антропогенные – производственные, социокультурные, историко-культурные, научные, образовательные, производственные, инфраструктурные объекты.

Социальное партнерство – еще одно направление в образовательной урбанистике – выступает инструментом выстраивания взаимодействия образовательных учреждений и социокультурных институтов, для которого характерно преодоление стереотипного центристского образа системы формального образования как единственного и исчерпывающего источника знания; реализация разнообразных взаимодействия с многообразными институтами социокультурного наследования; трансформация традиционного единичное взаимодействие в систематическую работу, позволяя достигать важные социокультурные, личностно-значимые цели, обеспечивая поступательную динамику образовательного процесса [20].

Социальное партнерство, например, школы и музея, позволяет создать пространство интеграции «мира идей», соответствующего школьному образованию, с его абстрактностью, «голословностью», и «мира вещей» музея, где за каждым предметом музейной коллекции стоит история человека или целого народа, мир культурных универсалий и понятий, «код» культуры [21, с. 15]. Результатом такой интеграции становится факт реального опыта личности, побывавшей в этом пространстве, знания, сокрытые в видимых и осязаемых предметах. Социальное партнерство школы и театра в отечественной практике менее развито, хотя также несет в себе значительный образовательный потенциал [22].

Социальное партнерство школы и промышленного предприятия позволяет создать пространство интеграции «мира идей», «мира процессов», «мира вещей», пребывание в котором обогащает личность не только реальным опытом, но и выступает пространством профессионального самоопределения. Вдохновляющим пример в этом плане является партнерство администрации и управления образования г. Выкса Нижегородской области с выксунским металлургическим заводом (https://большаяпрогулка.рф/bolshaya_progulka_rf).

Несмотря на то, что основной вектор исследований в образовательной урбанистике направлен на восстановление связи образования и его субъектов с реальной жизнью, современный образовательный процесс переживает этап фиджитализаци, т.е. объединения физического и цифрового опыта взаимодействия с окружающим миром вообще и со средой города и региона в частности, что характерно для «умного» города [23]. Разнообразны пути фиджитализации – путем использования таких инструментов, как умная навигация и интерактивные карты образовательных объектов и событий, геокешинг, виртуальные страницы, интерактивные стенды, веб-квесты, медиапроекты и т. д. Можно привести пример реализации данного направления – проект в Свердловской области «Город, открытый тобой» [7]. Учителя совместно с учениками активное изучают, «открывают» физическую среду разных городов Северного Урала, их историю и современность, а результаты представляют в виде медиапроектов, с которыми знакомятся молодые люди не только конкретного города, но и других населенных пунктов региона. Стоит отметить и важную цель данного проекта – профилактировать негативное отношение к месту жизни, имеющих место в небольших городах в связи с нерешенными социально-экономическими и демографическими проблемами, социокультурным неблагополучием. В контексте направления фиджитализации стоит отметить применение в условиях городской среды иммерсивного обучения, основанного «на системном использовании инструментария виртуальной, дополненной и смешанной реальности для создания искусственно смоделированной среды, обеспечивающей эффект глубокого психолого-педагогического погружения (иммерсии) обучающегося в учебную ситуацию» [24], в частности, в набирающих актуальность иммерсивных экскурсиях.

Появляющиеся практики проектирования и создания городской среды как образовательной специальной площадки для образовательных и социокультурных практик, способствующей

повышению привлекательности и культуры города и горожан [25], еще называют соучаствующим (соучастным) проектированием [26], которое может быть направлено на перепроектирование жилого района [27], проектирование школы и пришкольной территории [28], изучение и преобразование «третьих мест», где люди встречаются в повседневной жизни (кафе, парки, общественные пространства и т. д.), коммуницируют, образуют новые связи [29].

В условиях города расширяется перечень вариантов организации социокультурной деятельности широкого спектра воспитательного воздействия, направленной на единение жителей города, формирование общего культурного кода и региональной идентичности как компонента национальной идентичности. Интересны практики «уроков городского развития» [30], на которых школьники с педагогами размышляют над организацией городского пространства, предлагают свои идеи для воплощения в малых формах, что делает город не просто местом проживания, но местом, за которое несешь ответственность. Другой пример – социальное партнерство библиотек и школы, родителей и детей на территории так называемые модельных библиотек нового поколения. Модельная библиотека стала библиотекой семейного чтения, краеведческим центром, центром местной культуры (библиотека этнографии, этно-библиотека), выполняя не только просветительскую, но и коммуникационную функции [31]

Таким образом, проведенный теоретический анализ позволил выделить направления, объединенные ресурсами образовательной урбанистики и краеведческой деятельности (см. рис. 1), выделить два механизма в общей стратегии актуализации образовательных возможностей города и региона – педагогический и самообразовательный (как частные стратегии).

Выделенные направления общей стратегии актуализации образовательных возможностей города и региона стали предметом обсуждения двух фокус-групп и интервью.

Анализ содержания проведенных фокус-групп и интервью с представителями педагогического сообщества позволил сделать следующие выводы.

В обсуждении вопроса о реалистичности реализации стратегии актуализации образовательных возможностей города и региона проявились две позиции, в отношении которых прослеживалась связь с уровнем знанием об образовательной урбанистике и опытом проведения уроков в ее контексте. В группе с низким уровнем включенности в образовательную урбанистику четко прозвучало мнение, что для широкого распространения идей «в формальном образовании необходимы добавления в ФГОС относительно этого ресурса, иначе педагог не сможет выйти за рамки ФГОС и примерных рабочих программ»; «нужно подкрепление на государственном уровне». Во второй фокус-группе и интервью была отмечена возможность регулирования данного процесса в пределах города, прозвучали ссылки на опыт таких городов, как Челябинск, Выкса, Москва. Один из участников привел пример услышанного на одной из конференций выступления педагогов из Челябинска, где реализуются проекты по проектированию среды микрорайонов с участием школьников. Участниками был назван пример и в Великом Новгороде – проект по образовательной урбанистике, выполненный в Лицее-интернате «Код города». Были мнения о том, что не обязательно все учителя могут участвовать в работе по актуализации образовательного потенциала города, а только группа заинтересованных педагогов, «проект инициативной группы».

Если во второй фокус-группе термин «образовательная урбанистика» уже не вызывал вопросов, то в первой возник вопрос: «почему говорим только про город, а как же другие виды поселений»? «Тогда нужно другое название». Если деятельность по актуализации ресурсов города и региона в образовании удалось бы фиксировать на государственном уровне, то будет внесение ее в программы, а значит, нужно другое название. Таким образом, в этой группе разговор больше касался формализации деятельности, чем поиск путей ее реализации. Хотя некоторые участники вспомнили, что некоторое время назад учащиеся «ходили по школьным музеям», была такая программа. Сначала это было интересно учащимся, пока не «стало обязаловкой», и программа «потеряла смысл».

Участники второй фокус-группы и интервьюируемые наиболее перспективными назвали направление исследование города или региона как образовательной среды и включения его результатов в содержательный компонент образования – то есть исследование образовательной ценности городских объектов разного плана и разработка на их основе дидактических и методических продуктов. Участники этой группы все активно включены в это направление и

видят в нем еще «море возможностей». Из других направлений наиболее предпочтительными были выбраны образовательный туризм, а также проектирование и создание городской среды как образовательной. Приводились примеры благоустройства территории школ города (например, МБОУ «Лицей-интернат имени М.М. Сперанского», МАОУ «Средняя школа № 13»), выполненного по принципам соучаствующего проектирования, учитывающего мнения учащихся, а также отдельные примеры благоустройства дворовых территорий.

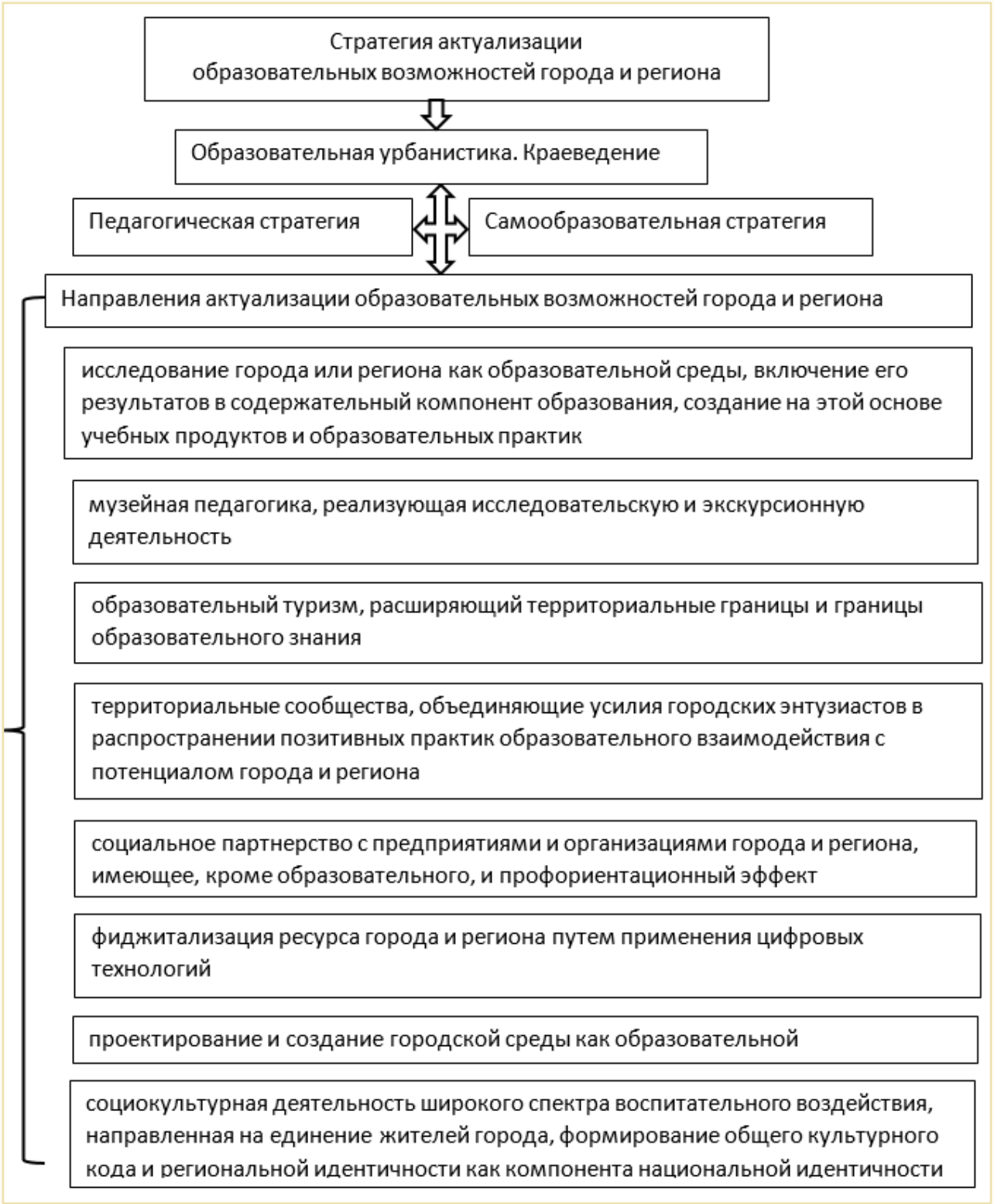


Рисунок 1 Содержательная характеристика стратегии актуализации образовательных возможностей города и региона

В первой фокус-группе наиболее перспективными посчитали исследование города или региона как образовательной среды и включение его результатов в содержательный компонент образования («это хотя бы понятно как делать», «была на мастер-классе урока в городе»), музейную педагогику («у нас в городе много музеев, памятников») и образовательный туризм («это детям будет интересно»).

Участниками групп, кроме обсуждения предложенных направлений актуализации образовательных возможностей города и региона, были высказаны предложения о дополнении списка такими позициями, как семейная педагогика (когда семья самостоятельно инициирует и осуществляет образовательные практики в городе), театральная педагогика в городской среде (интерактивные спектакли в городе, в которые вовлекаются зрители-прохожие).

Обе группы были единодушны в выборе наиболее трудных для реализации направлений актуализации образовательных возможностей города и региона – это проектирование и создание городской среды как образовательной («нужно взаимодействовать с властями», «трудно реализовать, даже если будут идеи») и территориальные образовательные сообщества («где взять время на это?», «нужны инициаторы, тогда это пойдет»).

Обобщение услышанных мнений позволило получить следующий общий перечень ресурсов, необходимых для реализации выделенных содержательных направлений (перечисление в порядке упоминания, во многом совпадает в обеих группах и интервью): временные («время для разработки таких уроков и время для их проведения» «время самой познакомиться с объектом городской среды, найти информацию»), административные (нужны «лидер, организующий работу», «поддержка администрации школы или детсада», «участвующие родители»), финансовые («поддержка на уровне города», «грантовая поддержка»), информационные («нужно объяснять, что такое образовательная урбанистика», «пока не попробовала, не понимала ее полезности»). Прозвучали мнения, что распространению идеи будет способствовать поощрение тех педагогов, которые ее разделяют, реализуют, продвигают (поощрение, например, «на уровне аттестации педагогов»), в целом школ, где такие проекты реализуются («как штрих к имиджу школы»).

Последние вопросы были направлены на понимание того, какие механизмы могут быть использованы для распространения идеи образовательной урбанистики. Потенциальными распространителями идеи были названы те, кто уже знаком с образовательной урбанистикой – выпускники магистратуры при Новгородском университете имени Ярослава Мудрого и участники Лаборатории педагогического общения при РИПР, учащиеся школ и даже воспитанники детских садов, у которых были уроки/занятия в городе. «Воспитать детей, которые понимают, что по-другому учиться нельзя». Нужны современные цифровые каналы распространения позитивного опыта – чаты в мессенджерах, страницы в социальных сетях, блоги, подкасты, какие, например, проводит Лаборатория СКОП (социокультурных образовательных практик) При Московском городском педагогическом университете МГПУ (https://lab-skop.timepad.ru/events/). Участники фокус-групп обозначили дискуссионные вопросы: возможно ли набирать достаточно новостей для информационной работы, кто и как ее может организовать и проводить на постоянной основе. Были высказаны предложения изучить эти вопросы, опираясь на опыт других городов и образовательных организаций.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Исследование направлений актуализации образовательных возможностей города и региона позволило обобщить их в виде содержательной характеристики данной стратегии и сформулировать ее цель – обогащение образовательной среды разных уровней и видов образования практиками взаимодействия с ресурсами города и региона.

Стратегия актуализации образовательных возможностей города и региона базируется на положениях образовательной урбанистики и краеведения. Разделяем мнение тех авторов, кто понимает значение краеведческого материала в организации образовательной деятельности (как фактора организации содержания образования разных уровней, как средства интеграции учебного материала разных школьных предметов, в организации музейной, экскурсионной, туристической деятельности, в развитии творческих способностей, в формировании региональной идентичности) [32]. Доминирование опоры на образовательную урбанистику, в ее тесном

взаимодействии с краеведением, в нашем исследовании может быть обосновано следующими доводами: сегодня 75% населения России живет в городах (данные Росстата 2021 г., https:rosstat.gov.ru/folder/313/document/166784), город – это сосредоточение многообразных ресурсов, которые могут использоваться в образовательных целях (культурно-исторические, пространственные, социально-экономические, природные, цифровые), в то время как малые поселения обладают ими гораздо в меньшей степени.

Анализ специфики деятельности внутри каждого из направлений позволил выделить принципы реализации стратегии актуализации образовательных возможностей города и региона:

- многозначности – среда города или региона понимается как многозначный феномен, допускающий разные интерпретации и творческие репликации;
- системности – среда города и региона целостная система, отдельные объекты которой теряют образовательную ценность без учета контекстов, временных координат, динамики и специфики развития общества и конкретной территории; идет поиска баланса между цифровыми, социальными, экологическими аспектами в развитии города как устойчивой экосистемы [33];
- интегративности – различные направления гибко сочетаются и переплетаются в реальной практике, давая синергетический эффект, и не всегда можно четко идентифицировать образовательные практики по отношению только к одному направлению (например, интеграция образовательного среды школы, семьи, сообщества, рабочего места и музея [34].
- учет ограниченности ресурсов – реализация стратегии требует не только ресурса среды города/региона, но разнообразных иных ресурсов (временных, интеллектуальных, финансовых и т. д.);
- компенсаторности – образовательные организации города способны к компенсации недостатка ресурсов за счет активизации внутреннего потенциала, развитие которого есть и цель, и результат реализации стратегии;
- культуросообразности – учет социокультурных особенностей города и региона, образа жизни, ценностных ориентаций и норм поведения населения;
- развития – как внутри каждого из выделенных направлений, так и появление новых, возможно, отпочкованием из более крупных или как самостоятельное направление; например, в ходе исследования выявлена потребность добавления направления семейной педагогики, театральной педагогики в контексте образовательной урбанистики.

Целевая аудитория, предполагаемая для реализации данной стратегии, отличается широким диапазоном участников – от любого жителя города до формальных или неформальных групп (класс учащихся, группа студентов, участники экскурсии или мероприятия и т. д.). Соответственно, общая стратегия подразделяется на две более узкие частные – педагогическую стратегию и стратегию самообразования.

Педагогическая стратегия и стратегия самообразования характеризуются априори присущим им творческим характером, что обуславливает и особенности их реализации посредством совокупности различных условий, методов, приемов и средств (тактик), которые « всегда зависят от личности ее создателя, его опыта, способности к педагогическому творчеству, стиля деятельности и общения» [35, с. 45].

Педагогическая стратегия реализуется в рамках формального и неформального образования, стратегия самообразовательная – в условиях формального, неформального, информального образования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В контексте быстрого развития искусственного интеллекта все более обозначается потребность обращения в образовании к естественной физической сред города/региона и построения на ее содержательной основе образовательных практик. Теоретико-методологическую основу в построении общей стратегии актуализации образовательных возможностей города/региона составили образовательная урбанистика и краеведение.

В ходе теоретического анализа в исследовании были выделены и кратко охарактеризованы следующие направления потенциальной стратегии актуализации образовательных возможностей города/региона: исследование города или региона как образовательной среды, внесение результатов исследования в содержание образования и создание на этой основе учебных продуктов и образовательных практик; музейная педагогика; образовательный туризм; деятельность территориальных сообществ; организация социального партнерства с социокультурными, производственными и иными организациями; фиджитализация ресурсов города и региона; проектирование и создание городской среды как образовательной; социокультурная деятельность широкого спектра воспитательного воздействия, направленная на единение жителей города, формирование общего культурного кода и региональной идентичности.

В ходе экспериментального исследования методами фокус-групп и интервью было выявлено, что стратегия актуализации образовательных возможностей города/региона:

- реалистична на уровне системы образования страны, в случае поддержки ее на государственном уровне, но пока в большей степени на уровне города, отдельных школ и инициативных групп;
- наиболее перспективными ее направлениями определены: исследование города или региона как образовательной среды и включение его результатов в содержательный компонент образования, музейная педагогика, образовательный туризм, проектирование и создание городской среды как образовательной;
- наиболее трудными для реализации отмечены направления: проектирование и создание городской среды как образовательной и организация территориальных образовательных сообществ;
- нуждается в ресурсах для своей реализации: как минимум, временных, административных, финансовых, информационных;
- будет активнее развиваться, если будет поощрение педагогов (например, «на уровне аттестации педагогов») и в целом школ («как штрих к имиджу школы»), активно участвующих в этой деятельности;
- требует информационной поддержки – как через непосредственных участников данной деятельности (выпускников магистратуры, педагогов, учащихся), так и через цифровые каналы распространения позитивного опыта – чаты в мессенджерах, страницы в социальных сетях, блоги, подкасты и т. д.

Анализ результатов теоретической и экспериментальной части исследования позволил выделить основные принципы стратегии актуализации образовательных возможностей города и региона (многозначности и компенсаторности, системности и интегративности, культуросообразности и развития), широкий диапазон потенциальных участников реализации стратегии, две частные стратегии в ее составе – педагогическую и самообразовательную.

Каждое из выделенных направлений, содержательно характеризующих общую стратегию актуализации образовательных возможностей города/региона, может выступать предметом отдельного исследования в связи с многообразием вариантов ее реализации. Кроме того, предметом отдельного исследования может стать тщательная проработка данной стратегии, доведение ее до плана конкретных действий.

ФИНАНСИРОВАНИЕ

Исследование выполнено в рамках реализации гранта Российского научного фонда № 24-18-20095 «Региональный педагогический кластер как ресурс инновационного развития территории» и финансовой поддержки Новгородской области (https://rscf.ru/project/24-18-20095/) (реализация проекта 2024–2026 гг.).

БЛАГОДАРНОСТИ

Благодарю участников фокус-групп и интервью за неравнодушие и помощь в глубоком осмыслении темы данного исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Искусственный интеллект в России: разработка и применение / П.Б. Рудник, В.Л. Абашкин, Г.И. Абдрахманова и др.; под ред. Л.М. Гохберга, П.Б. Рудника, Г.И. Абдрахмановой; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М. ИСИЭЗ ВШЭ, 2025. 86 с.
2. Начало конца или новой эпохи? Эффекты генеративного искусственного интеллекта в высшем образовании / Я.И. Кузьминов (научая редакция), М. А. Кирюшина, А. П. Ворочков, Е.В. Кручинская, Е.А. Терентьев, И.Д. Фрумин; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2024. № 8 (82). 64 с.
3. Буякова К.И., Дмитриев Я.А., Иванова А.С., Фещенко А.В., Яковлева К.И. Отношение студентов и преподавателей к использованию инструментов с искусственным интеллектом в вузе // Образование и наука. 2024. 26(7). С. 160-193. DOI: 10.17853/1994-5639-2024-7-160-193
4. Буланов М.В., Россинская А.Н., Асонова Е.А. Образовательная урбанистика: опыт описания ключевых понятий // Научно-педагогическое обозрение. 2021. 6 (40). С. 236-245. DOI: 10.23951/2307-6127-2021-6236-245
5. Игнатьева Е.Ю., Горычева С.Н., Звяглова М.В. Образовательная урбанистика в контексте дидактики // Перспективы науки и образования. 2022. № 4 (58). С. 42-57. DOI: 10.32744/pse.2022.4.3
6. Wang L., Karabulatova I., Zou J. Modeling the Socio-Economic and Demographic Development of Transborder Regions (The Example of the Russian-Chinese Border Territories) // DEMIS. Demographic Research. 2024. No. 4. P. 26-52. DOI: 10.19181/demis.2024.4.4.2
7. Мурзина И.Я. Медиапроекты в русле прикладной (образовательной) урбанистики: теория и практика // Известия УрФУ. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2023. Т. 29. № 4. С. 126-137.
8. Россинская А.Н., Буланов М.В., Асонова Е.А. Педагогическая оценка городских ресурсов // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2023. Вып. 2 (226). С. 33-42. DOI: 10.23951/1609-624X-2023-2-33-42.
9. Molnar A. Smart Cities Education: an Insight into Existing Drawbacks // Telematics and Informatics. 2021. No. 101509. DOI: 10.1016/j.tele.2020.101509
10. Лихачев Д.С. Краеведение как наука и как деятельность // Рус. культура. М.: Искусство, 2000. С. 159-173.
11. Sircar J. Reconsidering Local History: Some Facts, Some Observations A Plea for Local History. In book: In Quest Of The Historian's Craft: Essays in Honour of Professor B. B. Chaudhuri; Part II: The Polity, Society And Culture. 2022. P. 835-866. DOI: 10.1163/9789004751606_037
12. Глотова Е.А., Глотова В.В. Стратегическое управление: анализ концепций // Вестник ТГЭУ. 2021. № 1 (97). С. 126-136.
13. Игнатьева Е.Ю. Образовательный диалог с городом: в поиске дидактических решений // Непрерывное образование. 2025. № 2(52). С. 65-70.
14. Хуторской А.В. Педагогика. Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2019. 608 с.
15. Землянская Е.Н. Образовательные ситуации как единица событий образовательного процесса // Наука и школа. 2020. № 3. С. 83-92.
16. Суслов А.Ю. Музейная педагогика как основа деятельности музеев образовательных учреждений (на примере г. Казани) // Образовательные ресурсы и технологии. 2021. №2 (35). С. 32-37.
17. Туминская О.А. Урок в музее и музейный урок // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2020. № 195. С. 103-110
18. Певзнер М. Н., Петряков П. А., Грауманн О. Территориальное образовательное сообщество на пути к многообразию // Известия Смоленского государственного университета. 2015. № 2 (30). С. 370–380.
19. Андреева В.Л. Аналитический обзор понятия «образовательный туризм» // Труды БГТУ. Сер. 1, Лесное хоз-во, природопользование и переработка возобновляемых ресурсов. 2023. № 2 (270). С. 110-19. DOI: 10.52065/2519-402X-2023-270-2-13
20. Бакиева Д.А. Партнерство образовательного учреждения с социокультурными институтами в открытой культурно-образовательной среде // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. № 6, С. 567-572.
21. Ванюшкина Л.М. Внеаудиторное образование – путь в новое образовательное пространство: монография. СПб.: СПбГУПМ, 2003. 224 с.
22. Поскакалова Т.А. История развития театральных практик в образовании: зарубежный и отечественный опыт // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 2 С. 96-104. DOI: 10.17759/jmfp.2021100210
23. Jayagopalan G., Mukherjee S. Teaching through urban sensorium: urban spatiality as a smart learning environment. Smart learning environments. 2022. Vol. 9(1). DOI: 10.1186/s40561-022-00186-x
24. Богатырева Ю.И., Николаева А.М. «Технологии иммерсивного обучения»: сравнительный анализ смежных понятий // Международный научно-исследовательский журнал. 2026. №2 (164). URL: https://research-journal.org/archive/2-164-2026-february/10.60797/IRJ.2026.164.10 (дата обращения: 12.04.2026).
25. Щербина Е.Ю., Клочкова Е.Р. Соучаствующее проектирование как инструмент развития городской среды // Управленческое консультирование. 2021. № 7. С. 68-79.

26. Верещагина Е.И. (2021) Соучаствующее проектирование: особенности подхода в России // Городские исследования и практики. Т. 6. № 2. С. 7–25. DOI: 10.17323/usp6220217-25/
27. Madrazo, L. The social construction of a neighborhood identity // Open House International. 2019. Vol. 44, No. 1, P. 71-80.
28. Островерх О. С., Тихомирова А. В. (2021) Соучастное проектирование образовательного пространства новой школы // Вопросы образования = Educational Studies Moscow. № 3. С. 260-283. DOI: 10.17323/1814-9545-20213-260-283
29. Naylon, G., Marcos Mortensen Steagall (). From Third Place: Illustrations and Observations of Connection in the Inner City // LINK Praxis Journal of Practice-led Research. 2024. Vol. 2, No. 1, P. 277-301. DOI: 10.24135/link-praxis.v2i1.17
30. Филипова А.Г., Асафова В. С., Баранова И. И. Уроки городского развития: на пути к соучаствующему проектированию городской среды с подростками // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2023. №1 (69). С. 94-101.
31. Самойлов И.С. Модельные библиотеки в рамках реализации Национального проекта «Культура»: перспективы развития // Вестник СПбГИК. 2024. № 3 (60). С. 145-150.
32. Бекиш О.С., Слепко Ю.Н. Краеведение как фактор комплексного решения проблем содержания современного образования // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 1 (130). С. 21-28. DOI: 10.20323/1813_145X_2023_1_130_21_28
33. Blasi S., Ganzaroli A., De Nonib I. Smartening Sustainable Development in Cities: Strengthening the Theoretical Linkage between Smart Cities and SDGs // Sustainable Cities and Society. 2022. Vol. 80. No. 103793. DOI: 10.1016/j.scs.2022.103793
34. Zhuang R., Fang H., Zhang Y. et al. Smart learning environments for a smart city: from the perspective of lifelong and lifewide learning. Smart Learning Environments. 2017, Vol. 4. P. 6-27. DOI: 10.1186/s40561-017-0044-8
35. Игнатова В.В., Барановская Л.А. Содействие как педагогическая стратегия // Сибирский педагогический журнал, 2008. № 14. С. 44-52.

REFERENCES

1. Artificial Intelligence in Russia: Development and Application / P. B. Rudnik, V. L. Abashkin, et al.; edited by L. M. Gokhberg, P. B. Rudnik, G. I. Abdrakhmanova; National Research University Higher School of Economics. Moscow, ISSEK HSE Publ., 2025. 86 p. (In Rus.)
2. The Beginning of the End or a New Era? The Effects of Generative Artificial Intelligence in Higher Education / Ya. I. Kuzminov (scientific editor), M. A. Kiryushina, A. P. Vorochkov, E. V. Kruchinskaya, E. A. Terentyev, I. D. Froumin. National Research University Higher School of Economics,. Moscow, HSE University, 2024, no. 8 (82), 64 p. (In Rus)
3. Buyakova K. I., Dmitriev Ya. A., Ivanova A. S., Feshchenko A. V., Yakovleva K. I. Students' and teachers' attitudes towards the use of tools with generative artificial intelligence at the university. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal,* 2024, no. 26 (7), pp. 160-193. DOI: 10.17853/1994-56392024-7-160-193
4. Bulanov M. V., Rossinskaya A. N., Asonova E. A. Educational urbanism: experience in describing key concepts. *Scientific and pedagogical review*, 2021, no. 6 (40), pp. 236-245. DOI: 10.23951/2307-6127-2021-6236-245 (In Rus.)
5. Ignateva E. Yu., Gorycheva S. N., Zvyaglova M. V. Educational urbanistics in the context of didactics. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, 2022, no. 58 (4), pp. 42-57. DOI: 10.32744/pse.2022.4.3 (In Rus.)
6. Wang L., Karabulatova I., Zou J. Modeling the Socio-Economic and Demographic Development of Transborder Regions (The Example of the Russian-Chinese Border Territories). *DEMIS. Demographic Research*, 2024, no. 4, pp. 26-51. DOI: 10.19181/demis.2024.4.4.2
7. Murzina I. Ya. Media projects in the mainstream of applied (educational) urban studies: theory and practice. *Izvestia of UrFU. Series 1. Problems of education, science and culture*, 2023, vol. 29, no. 4, pp. 126-137.
8. Rossinskaya A. N., Bulanov M. V., Asonova E. A. Pedagogical assessment of urban resources. *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*, 2023, no. 2 (226), pp. 33-42. DOI: 10.23951/1609-624X-2023-2-33-42 (In Rus.)
9. Molnar A. Smart Cities Education: an Insight into Existing Drawbacks. *Telematics and Informatics*, 2021, no. 101509. https://doi.org/10.1016/j.tele.2020.101509.
10. Likhachev D. S. Local history as a science and as an activity. Russian culture. Moscow, Art Publ., 2000. pp. 159-173.
11. Sircar J. Reconsidering Local History: Some Facts, Some Observations A Plea for Local History. In book: *In Quest Of The Historian's Craft: Essays in Honour of Professor B. B. Chaudhuri*; Part II: The Polity, Society And Culture, 2022, pp. 835-866. DOI: 10.1163/9789004751606_037

12. Glotova E. A., Glotova V. V. Strategic management: analysis of concepts. *Bulletin of TSUE*, 2021, no. 1 (97), pp. 126-136. (In Rus.)
13. Ignateva E. Yu. Educational dialogue with the city: in search of didactic solutions. *Continuous education,* 2025, no. 2 (52), pp. 65-70. (In Rus.)
14. Khutorskoy A. V. Pedagogy. Textbook for Universities. St. Petersburg, Piter Publ., 2019. 608 p. (In Rus.)
15. Zemlyanskaya E. N. Educational Situations as a Unit of Events in the Educational Process. *Science and School*, 2020, no. 3, pp. 83-92. (In Rus.)
16. Suslov A. Yu. Museum Pedagogy as the Basis for the Activities of Museums of Educational Institutions (using the City of Kazan as an Example). *Educational Resources and Technologies*, 2021, no. 2 (35), pp. 32-37. (In Rus.)
17. Tuminskaya O. A. Museum Lesson and Museum Lesson. *Bulletin of the A.I. Herzen State Pedagogical University*, 2020, no. 195, pp. 103-110. (In Rus.)
18. Pevzner M. N., Petryakov P. A., Graumann O. Territorial educational community on the way to diversity. *Bulletin of Smolensk State University*, 2015, no. 2 (30), pp. 370-380. (In Rus.)
19. Andreeva V. L. Analytical Review of the Concept of "Educational Tourism". *Proceedings of BSTU. Series 1, Forestry, Nature Management and Processing of Renewable Resources*, 2023, no. 2 (270), pp. 110-19. DOI: 10.52065/2519-402X-2023-270-2-13. (In Rus.)
20. Bakieva D. A. Partnership of an Educational Institution with Sociocultural Institutions in an Open Cultural and Educational Environment. Pedagogy. *Theoretical and Practical Issues*, 2022, no. 6, pp. 567-572. (In Rus.)
21. Vanyushkina L. M. Extracurricular Education – the Path to a New Educational Space: Monograph. St. Petersburg, SPbGUPM Publ., 2003. 224 p. (In Rus.)
22. Poskakalova T.A. History of the development of theatrical practices in education: foreign and domestic experience. *Modern Foreign Psychology*, 2021, vol. 10, no. 2, pp. 96-104. DOI: 10.17759/jmfp.2021100210. (In Rus.)
23. Jayagopalan G., Mukherjee S. Teaching through urban sensorium: urban spatiality as a smart learning environment. *Smart learning environments*, 2022, vol. 9(1). DOI: 10.1186/s40561-022-00186-x (accessed 10 April 2026).
24. Bogatyreva Yu. I., Nikolaeva A. M. "Immersive Learning Technologies": A Comparative Analysis of Related Concepts. *International Research Journal,* 2026, no. 2, p.164. Available at: https://research-journal.org/archive/2-164-2026-february/10.60797/IRJ.2026.164.10 (accessed 12 April 2026). (In Rus.)
25. Shcherbina E. Yu., Klochkova E. R. Participatory Design as a Tool for Urban Environment Development. *Management Consulting*, 2021, no. 7, pp. 68-79. (In Rus.)
26. Vereshchagina E. I. Participatory design: features of the approach in Russia. *Urban research and practice,* 2021, vol. 6, no. 2, pp. 7-25. DOI: 10.17323/usp6220217-25/ (In Rus.)
27. Madrazo L. The social construction of a neighborhood identity. *Open House International*, 2019, vol. 44, no. 1, pp. 71-80.
28. Ostroverkh O. S., Tikhomirova A. V. Participatory design of the educational space of a new school. *Educational Studies Moscow,* 2021, no. 3, pp. 260-283. DOI: 10.17323/1814-9545-20213-260-283 (In Rus.)
29. Naylon G., Steagall M. Mortensen (). From Third Place: Illustrations and Observations of Connection in the Inner City. *LINK Praxis Journal of Practice-led Research*, 2024, vol. 2, no. 2, pp. 277-301. DOI: https://doi.org/10.24135/link-praxis.v2i1.17
30. Filipova A. G., Asafova V. S., Baranova I. I. Lessons in Urban Development: Towards Participatory Design of the Urban Environment with Adolescents. *Bulletin of the Lobachevsky University of Nizhny Novgorod. Series: Social Sciences,* 2023, no. 1 (69), pp. 94-101. (In Rus.)
31. Samoilov I. S. Model Libraries in the Framework of the Implementation of the National Project "Culture": Development Prospects. *Bulletin of St. Petersburg State Institute of Culture*, 2024, no. 3 (60), pp. 145-150. (In Rus.)
32. Bekish O. S., Slepko Yu. N. Local History as a Factor in a Comprehensive Solution of the Problems of the Content of Modern Education. Yaroslavl Pedagogical Bulletin, 2023, no. 1 (130), pp. 21-28. DOI: 10.20323/1813_145X_2023_1_130_21_28 (In Rus.)
33. Blasi S., Ganzaroli A., De Nonib I. Smartening Sustainable Development in Cities: Strengthening the Theoretical Linkage between Smart Cities and SDGs. *Sustainable Cities and Society,* 2022, vol. 80, no. 103793. DOI: 10.1016/j.scs.2022.103793.
34. Zhuang R., Fang H., Zhang Y. et al. Smart learning environments for a smart city: from the perspective of lifelong and lifewide learning. *Smart Learning Environments*, 2017, vol. 4, pp. 6-27. 6. DOI: 10.1186/s40561-017-0044-8.
35. Ignatova V. V., Baranovskaya L. A. Assistance as a pedagogical strategy. *Siberian pedagogical journal*, 2008, no. 14, pp. 44-52. (In Rus.)

Автор

Игнатьева Елена Юрьевна
(Россия, Великий Новгород)
Профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого
E-mail: Elena.Ignateva@novsu.ru
ORCID ID: 0000-0002-1521-5018
Scopus Author ID: 57982132200

Author

Elena Yu. Ignatieva
(Russia, Veliky Novgorod)
Professor, Dr. Sci. (Educ.),
Professor of the Department of Pedagogy
Novgorod State University
E-mail: Elena.Ignateva@novsu.ru
ORCID ID: 0000-0002-1521-5018
Scopus Author ID: 57982132200

Вклад автора

Игнатьева Е. Ю.: концептуализация, методология, проведение исследования, создание черновика рукописи, создание рукописи и её редактирование, получение финансирования

Author contribution

Elena Yu. Ignatieva: Conceptualization, Methodology, Investigation, Writing - Original Draft, Writing - Review & Editing, Funding acquisition

© Игнатьева Е. Ю., 2026

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов

© Elena Yu. Ignatieva, 2026

The authors declared no conflicts of interest

Цифровая аугментация труда в образовании: отчуждение педагогической деятельности в условиях платформенного капитализма (по материалам социологического исследования учителей)

У. П. БЕЛЯЕВА, А. Н. ТАРАСОВ, Е. В. РОЧНЯК, М. В. ПАТАЕВ

АННОТАЦИЯ

Введение. Рекомендация МОТ/ЮНЕСКО о положении учителей и Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах закрепляют необходимость учета полного объема профессионального труда педагога и обеспечения справедливых условий занятости. В условиях цифровизации школы это придает особую актуальность анализу цифровой аугментации труда учителя. *Цель исследования* — проанализировать цифровую аугментацию педагогического труда как противоречивый процесс, в котором расширение технологических возможностей сопровождается скрытой интенсификацией занятости и усилением отчуждения.

Материалы и методы. Эмпирическую базу составил структурированный онлайн-опрос 812 учителей 16 общеобразовательных организаций из 9 городов России. Использованы методы описательной статистики, групповых сопоставлений по возрасту и объему ставки, а также корреляционного анализа.

Результаты. Установлено, что цифровая аугментация педагогического труда приобрела характер устойчивого режима профессиональной деятельности. Среднее время внеурочной цифровой работы составило 145,2 минуты в день; 69,8% респондентов выполняют цифровые задачи после завершения рабочего дня практически ежедневно, 58,6% отвечают на сообщения после 20:00 не реже трех раз в неделю, 47,9 % работают с цифровыми системами в выходные не реже одного раза в неделю. Для 57,4% опрошенных цифровые платформы связаны прежде всего с усилением административной видимости труда, а 61,7% указали, что значительная часть рабочего времени уходит на поддержание цифрово-отчетного контура деятельности. Среднее значение индекса субъективного отчуждения составило 6,34 балла из 10. Выявлены положительные связи между индексом цифровой аугментации и индексом субъективного отчуждения ($r = 0,61$; $p < 0,001$), между цифровой аугментацией и потерей автономии ($r = 0,58$; $p < 0,001$), а также между частотой работы после 20:00 и переживанием отчуждения ($r = 0,49$; $p < 0,001$). Наиболее выраженным фактором цифровой интенсификации выступил объем учебной нагрузки.

Заключение. Сделан вывод о том, что цифровая аугментация труда учителя должна рассматриваться как форма перестройки педагогической деятельности, затрагивающая режим рабочего времени, структуру контроля и профессиональную автономию. Практическое значение исследования состоит в обосновании необходимости пересмотра подходов к нормированию нагрузки учителя с учетом дигитально опосредованных действий, образующих значимую часть современной педагогической занятости.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

цифровая аугментация труда, педагогический труд, цифровизация образования, платформенный капитализм, отчуждение труда, нагрузка учителя, интенсификация труда, социология образования

Для цитирования: Беляева У. П., Тарасов А. Н., Рочняк Е. В., Патаев М. В. Цифровая аугментация труда в образовании: отчуждение педагогической деятельности в условиях платформенного капитализма (по материалам социологического исследования учителей) // Перспективы науки и образования. 2026. № 4. С. 25–38. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.2

Поступила: 16.03.2026 | Одобрена: 28.05.2026 | Опубликована: 31.08.2026

OPEN ACCESS

Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.

PERSPECTIVES OF SCIENCE AND EDUCATION
PSEJOURNAL.WORDPRESS.COM
SCIENTIFIC ARTICLE |

Digital Augmentation of Labor in Education: Alienation of Pedagogical Activity under Platform Capitalism (Based on a Sociological Study of Teachers)

U. P. BELYAEVA, A. N. TARASOV, E. V. ROCHNYAK, M. V. PATAEV

ABSTRACT

Introduction. The ILO/UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers and the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights establish the need to account for the full scope of teachers' professional work and to ensure fair working conditions. In the context of the digitalization of schooling, this lends particular relevance to the analysis of the digital augmentation of teachers' labor. *The purpose of the study* is to examine the digital augmentation of pedagogical labor as a contradictory process in which the expansion of technological capabilities is accompanied by the hidden intensification of work and the growing alienation of labor.

Materials and Methods. The empirical basis of the study was a structured online survey of 812 teachers from 16 general education institutions in 9 cities of Russia. The study employed descriptive statistics, group comparisons by age and teaching load, and correlation analysis.

Results. It was found that the digital augmentation of pedagogical labor has acquired the character of a stable mode of professional activity. The average amount of extracurricular digital work was 145.2 minutes per day; 69.8% of respondents performed digital tasks after the end of the working day on an almost daily basis, 58.6% responded to messages after 8:00 p.m. at least three times a week, and 47.9% worked with digital systems on weekends at least once a week. For 57.4% of respondents, digital platforms were associated primarily with increased administrative visibility of labor, while 61.7% indicated that a significant part of their working time was spent maintaining the digital reporting environment. The average value of the subjective alienation index was 6.34 out of 10. Positive correlations were identified between the digital augmentation index and the subjective alienation index ($r = 0.61$, $p < 0.001$), between digital augmentation and loss of autonomy ($r = 0.58$, $p < 0.001$), and between the frequency of working after 8:00 p.m. and the experience of alienation ($r = 0.49$, $p < 0.001$). The most pronounced factor of digital labor intensification was teaching load.

Conclusion. It is concluded that the digital augmentation of teachers' labor should be regarded as a form of restructuring pedagogical activity that affects working time arrangements, control structures, and professional autonomy. The practical significance of the study lies in substantiating the need to revise approaches to regulating teachers' workload by taking into account digitally mediated actions that constitute a substantial part of contemporary pedagogical employment.

KEYWORDS

digital augmentation of labor, pedagogical labor, digitalization of education, platform capitalism, labor alienation, teacher workload, labor intensification, sociology of education

For Citation: Belyaeva, U. P., Tarasov, A. N., Rochnyak, E. V., & Pataev, M. V. (2026). Digital Augmentation of Labor in Education: Alienation of Pedagogical Activity under Platform Capitalism (Based on a Sociological Study of Teachers). *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, (4), 25–38. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.2

Received: 16 March 2026 | Approved: 28 May 2026 | Published: 31 August 2026

OPEN ACCESS

This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

ВВЕДЕНИЕ

Рекомендация МОТ/ЮНЕСКО о положении учителей исходит из того, что профессиональный труд педагога не сводится ко времени непосредственного преподавания и должен оцениваться с учетом всего комплекса действий, обеспечивающих образовательный процесс [1]. Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах, в свою очередь, закрепляет право работника на справедливые и благоприятные условия труда [2]. В цифровую эпоху эти положения приобретают особую остроту, поскольку именно цифровая среда сделала учительскую деятельность одновременно более насыщенной, более наблюдаемой и менее прозрачной с точки зрения ее реального объема.

Для современной школы цифровизация уже стала повседневной инфраструктурой педагогической деятельности. Электронные журналы, платформы для размещения материалов, цифровые формы контроля, мессенджеры, облачные сервисы, автоматизированная отчетность и элементы искусственного интеллекта постепенно образовали новую среду работы учителя. Эта среда меняет не только технический инструментарий, но и ритм труда, структуру занятости, границы рабочего времени и способы оценки результата. Показательно, что даже на уровне начального и общего образования цифровые платформы все чаще выступают как инфраструктурная основа организации учебного процесса, задающая устойчивые режимы взаимодействия между педагогом, учащимся и администрацией [3].

В российской литературе проблема цифровой трансформации школы и педагогического труда разрабатывается в нескольких взаимосвязанных, но не тождественных направлениях. Первая линия исследований описывает цифровизацию как институциональный и организационно-педагогический процесс. Так, И.В. Дворецкая и А.Ю. Уваров на материале мониторинга общеобразовательных организаций показывают, что готовность школ к цифровой трансформации определяется не только уровнем технического оснащения, но и зрелостью управленческих, методических и организационных решений [4]. Т.Н. Носкова и Т.Б. Павлова рассматривают цифровизацию образовательной среды как фактор перестройки подготовки учителя и изменения профессиональных требований к нему [5]. Л.В. Константинова с соавт. анализируют внедрение генеративного искусственного интеллекта в образовании, рассматривая логику новых возможностей, рисков и трансформации ролевой структуры педагогической деятельности [6]. Е.Н. Петров с соавт. опираясь на эмпирический материал, показывают противоречивое отношение педагогов и обучающихся к цифровой трансформации образовательной среды, в которой ресурсный потенциал сочетается с ростом напряженности и дополнительной загруженности [7]. К этой же линии примыкают работы, акцентирующие ресурсно-средовой аспект цифровизации: М.В. Лазарева и Д.Е. Овечкин анализируют цифровую образовательную среду как средство повышения качества обучения школьников [8], И.В. Барышева, Г.Н. Пишикина и Е.В. Фролова рассматривают цифровую платформу как инструмент создания единой образовательной среды [9], О.Г. Каверина и А.С. Менжулина фиксируют институциональные эффекты цифровых трансформаций в образовании [10], а А.А. Панфилова и С.В. Черенкова показывают расширение роли цифровых образовательных ресурсов в практической подготовке обучающихся [11].

Наряду с этим в российской историографии все заметнее формируется линия исследований, в которой цифровизация рассматривается не только как ресурс, но и как источник противоречий, затрагивающих профессиональную позицию учителя. Так, Д.С. Попов, А.В. Стрельникова и Е.А. Григорьева в работе о цифровизации российской средней школы показывают, что цифровые изменения нередко направлены скорее на воспроизводство прежних доцифровых практик, чем на формирование новых моделей школьной работы [12]. В последующей статье те же авторы, анализируя положение учителей в условиях «кризисной цифровизации», фиксируют нарастание сопротивления бюрократически организованной цифровой трансформации и указывают на напряжение между технологическим обновлением школы и профессиональным самочувствием педагога [13]. Н.А. Руднова, Д.С. Корниенко и А.М. Калимуллин, исследуя цифровые компетенции современных российских учителей, показывают, что сама цифровая среда требует уже не частных навыков, а перестройки профессионального профиля педагога [14]. Сходный вывод делает Т.И. Куликова, подчеркивая, что в условиях цифровизации школа нуждается в «цифровом» учителе с новыми ролями, функциями и компетенциями, причем трансформация затрагивает не только инструментарий, но и образ профессии [15]. Таким образом, в российской литературе уже обозначился переход от преимущественно ресурсного описания цифровизации

к анализу ее институциональных и профессиональных последствий, однако проблема цифровой аугментации именно как формы скрытой интенсификации и отчуждения педагогического труда остается разработанной недостаточно полно.

Важным уточнением этой линии являются исследования, в которых цифровизация рассматривается через призму профессионального развития самого педагога. Так, И.В. Дворецкая и Т.А. Мерцалова показывают, что развитие компетенций использования цифровых образовательных технологий зависит не только от доступности инструментов, но и от различий в профессиональных стратегиях и предпочтениях самих учителей [16]. Е.Ю. Игнатьева и О.Н. Шилова, анализируя современное состояние цифровых компетенций учителей, подчеркивают, что речь идет уже не о локальном овладении отдельными сервисами, а о системной трансформации профессионального профиля педагога [17]. Сходный ракурс представлен в исследовании А.М. Михайловой, где показано, что цифровые сервисы изменяют не только учебные практики, но и представления самих педагогов о допустимых и продуктивных формах организации урока [18]. Наконец, авторский коллектив под руководством А.Ю. Уварова рассматривает цифровое обновление школы как процесс различной степени зрелости, зависящий от того, насколько цифровая среда становится частью повседневной организационной и педагогической реальности [19].

В англоязычной литературе критическая линия разработана заметно глубже и смещает фокус с полезности технологий на политэкономию платформ и данных. Я. Комленович одной из первых последовательно описала цифровизацию образования как процесс формирования «образовательных рентьеров», извлекающих стоимость из платформ, данных и инфраструктурных зависимостей [20]. Б. Уильямсон, Ф. Макгилкрист и Дж. Поттер предложили рассматривать ИИ, автоматизацию и датафикацию в образовании как новый режим управления педагогическими процессами через данные, вычисление и предиктивные модели [21]. К. Перротта и Л. Панграцио сформулировали программу критического изучения цифровых платформ и инфраструктур в образовании, показав, что исследовательская перспектива должна быть смещена от отдельных технологий к инфраструктурным условиям их действия [22]. С. Хартонг и М. Декюпере в редакционной статье показали, что платформизация трансформирует не только инструменты работы в образовании, но и саму профессиональность педагогов и управленцев [23]. Л. Грант, анализируя инфраструктуру данных в школах, раскрывает возникновение новых форм «экспертных знаний в области образовательных данных» и тем самым показывает, что школьный труд все в большей степени организуется вокруг процедур производства, циркуляции и интерпретации данных [24]. С.С. Лай с соавт. в работе о школьной жизни, основанной на данных, акцентируют скрытую коммодификацию цифрового обучения, при которой образовательная активность превращается в источник данных и стоимости [25]. Дополнительный ракурс предлагает С. Хартонг, рассматривающая цифровую инфраструктуризацию образования через категорию «интермедиаризация», то есть через формирование новых посреднических уровней управления, которые перестраивают связь между школой, технологиями и практиками принятия решений [26]. В другой работе С. Хартонг, М. Гайсс и Т. Рёль, вводя проблематику посредников в цифровой трансформации школьного образования, показывают, что между школой и технологиями формируется слой посредников, меняющих саму конфигурацию управления и педагогического действия [27]. К. Морайти, А. Бергвикен Ренсфельдт и М. Лундин на материале «следовой этнографии» демонстрируют, что работа учителя на цифровых платформах усиливает перформативность и ведет к интенсификации труда, то есть к расширению невидимой и распределенной занятости [28]. Наконец, Г. Ван, опираясь на теорию трудового процесса, эмпирически показывает, что снижение педагогической автономии связано с ростом отчуждения на работе и усилением намерений покинуть профессию, тем самым напрямую вводя проблематику отчуждения в анализ современного учительского труда [29].

Таким образом, в историографии можно выделить две взаимодополняющие, но не совпадающие линии: российские исследования в основном описывают цифровизацию как организационно-педагогическую трансформацию, тогда как англоязычная критическая литература все отчетливее рассматривает ее как процесс платформизации, датафикации, алгоритмизации и скрытой перестройки трудового режима. Именно на пересечении этих двух линий возникает исследовательская лакуна, которую и заполняет настоящее исследование: цифровой труд учителя рассматривается не только как педагогическая и организационная проблема, но и как форма современной платформенно опосредованной занятости, допускающая анализ в категориях неомарксистской критики, трудового процесса и отчуждения.

Настоящая статья подготовлена в рамках реализации государственного задания, посвященного фундаментальному обоснованию нормы учебной нагрузки учителей на одну ставку с учетом содержания и объема выполняемых работ в современной российской школе. В этой логике тема статьи напрямую связана с задачей анализа влияния цифровизации и современных образовательных технологий на интенсификацию труда учителя. Цель исследования состоит в том, чтобы описать цифровую аугментацию труда учителя как амбивалентный процесс, в котором технологическое расширение педагогических возможностей сопровождается новыми механизмами отчуждения. В соответствии с этой целью ставятся следующие вопросы: как цифровая среда меняет структуру повседневного труда учителя; в каких формах цифровая аугментация переходит в скрытую интенсификацию; как платформенные механизмы учета и постоянной доступности воздействуют на профессиональную автономию; и, наконец, можно ли интерпретировать переживаемую педагогами перегрузку как современную форму трудового отчуждения.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Исследование выполнено на пересечении педагогики труда, социологии образования и социальной философии. Теоретико-методологическую основу составили концепция платформенного капитализма Н. Срничека [30], подходы к изучению цифровых образовательных инфраструктур К. Перротта [22] и С. Хартонга [23], а также марксистская теория отчуждения [31], адаптированная к анализу цифрового и высоко формализованного педагогического труда.

Эмпирическую базу составил структурированный онлайн-опрос 812 учителей 16 общеобразовательных организаций из 9 городов России: Липецка, Санкт-Петербурга, Казани, Донецка, Белгорода, Ростова-на-Дону, Рязани, Тамбова и Курска. Выборка носила целевой стратифицированный характер и включала педагогов с различным возрастом, стажем и объемом учебной нагрузки. По полу в нее вошли 715 женщин (88,1%) и 97 мужчин (11,9%); по возрасту — 186 учителей до 35 лет (22,9%), 356 учителей 36–50 лет (43,8%) и 270 учителей 51 года и старше (33,3%). По объему нагрузки распределение выглядело следующим образом: до 1 ставки — 214 человек (26,4 %), от 1,1 до 1,49 ставки — 331 человек (40,8%), 1,5 ставки и выше — 267 человек (32,9%).

Инструментом сбора данных выступила анкета, реализованная на платформе Yandex Forms. Вопросник включал пять блоков: 1) интенсивность использования цифровых платформ и сервисов; 2) затраты времени на цифровые задачи; 3) восприятие автономии и контроля; 4) размывание границ рабочего времени; 5) субъективное переживание отчуждения. Вопросы были организованы в форме шкал Лайкерта, интервальных и категориальных показателей.

На основе первичных переменных были построены два аналитических индекса. Индекс цифровой аугментации труда объединял частоту использования платформ, объем внеурочной цифровой работы, интенсивность цифровой коммуникации и включенность в деятельность за пределами формально нормируемого времени. Индекс субъективного отчуждения отражал утрату контроля над процессом труда, редукцию результата к цифрово-отчетным показателям, ослабление содержательной коллегиальности и деформацию профессионального самовосприятия. Оба индекса были приведены к десятибалльной шкале.

Обработка данных включала описательную статистику, групповые сопоставления по возрасту и объему ставки, а также корреляционный анализ. Для оценки связей между цифровой нагрузкой, потерей автономии и переживанием отчуждения использовались коэффициенты ранговой корреляции Спирмена; дополнительно рассчитывалась частная корреляция при контроле объема ставки. Исследование проводилось анонимно, участие респондентов было добровольным.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В прикладном педагогическом дискурсе категория цифровой аугментации педагогического труда, как правило, понимается инструменталистски — как расширение возможностей учителя за счет цифровых средств, ускоряющих доступ к материалам, облегчающих коммуникацию, упрощающих контроль и увеличивающих вариативность образовательного процесса [6]. Такая

трактовка фиксирует лишь функциональный прирост, но не отвечает на главный вопрос: какой тип труда складывается в условиях платформенно организованной цифровой среды и как меняется распределение контроля над его организацией, учетом и интерпретацией. Поэтому цифровую аугментацию следует рассматривать не только как усиление действия, но и как изменение социальной формы педагогической деятельности.

С этой точки зрения принципиально важно различать технологическое расширение возможностей и социальную логику их присвоения. В цифровом капитализме технология перестает быть нейтральным продолжением профессионального действия; она включается в режим извлечения данных, стандартизации поведения и перераспределения контроля над трудовым процессом [30]. Именно поэтому цифровизация школы не сводится к внедрению электронных журналов, платформ и сервисов. Она означает формирование такой среды, в которой значимыми становятся не только содержание преподавания и результаты обучения, но и плотность цифрового присутствия, полнота заполнения интерфейсов, скорость реакции, регулярность обновления данных и соответствие платформенно ожидаемым паттернам поведения.

В этой логике платформа выступает инфраструктурой, задающей режим видимости педагогического труда. Она определяет, какие действия подлежат учету, какие считаются продуктивными, какие попадают в зону управленческого внимания, а какие остаются нормативно невидимыми [23]. Для педагогической деятельности это особенно существенно, поскольку значительная часть учительской работы носит реляционный, ситуативный и аффективный характер и плохо переводится в язык цифровой метрики. В результате цифровая среда перестраивает критерий того, что вообще признается трудом.

Отсюда следует, что цифровая аугментация в условиях платформенного капитализма носит амбивалентный характер. С одной стороны, она действительно усиливает педагогическую деятельность: дает новые средства подготовки, визуализации, коммуникации и мониторинга. С другой стороны, она переводит все большую часть труда в режим постоянной доступности, отчетной детализации и интерфейсной регламентации. Учитель получает больше инструментов, но вместе с ними — и новый тип обязательств. Тем самым технологическое усиление оказывается неотделимым от скрытой интенсификации труда.

Эта двойственность наиболее адекватно схватывается через категорию отчуждения. В цифровой школе отчуждение нельзя сводить к эмоциональному дискомфорту или частной неудовлетворенности цифровыми сервисами. Оно проявляется как структурное изменение отношения субъекта к собственной профессиональной деятельности. Прежде всего можно говорить об отчуждении от процесса труда. Оно возникает тогда, когда форма педагогического действия все в большей степени задается интерфейсной логикой системы — шаблонами, обязательными цифровыми процедурами, стандартизированными каналами взаимодействия и платформенными регламентами. Пространство профессионального суждения при этом сохраняется, но оно все чаще оказывается встроенным в заранее заданную архитектуру действия.

Вторая форма — отчуждение от результата труда. Педагогический результат по своей природе сложен, отсрочен и не исчерпывается набором легко измеряемых признаков. Однако платформенная логика тяготеет именно к такой редукции: результат переводится в массив оценок, статусов, отметок, загруженных материалов, зафиксированных действий и цифровых следов [21]. При этом меняется не только способ измерения, но и сама онтология результата, которая переводится в цифровой регистр. В итоге часть педагогического результата отрывается от живого образовательного отношения и начинает существовать как автономный контур данных.

Третья форма — отчуждение от профессионального сообщества. Платформенная организация труда меняет структуру коллективности. Учитель остается включенным в школьный коллектив, однако его повседневная деятельность все чаще организована как индивидуальная навигация внутри единого цифрового контура. Кооперация в этой ситуации нередко подменяется параллельной включенностью в одни и те же платформенные процедуры, тогда как пространство живого обмена опытом, совместной рефлексии и профессиональной солидарности сокращается [32]. В итоге сообщество сохраняется институционально, но ослабевает содержательно.

Четвертая форма — отчуждение от самого себя как профессионального субъекта. Это измерение наиболее отчетливо выводит проблему за пределы чисто организационного анализа. Когда значительная часть повседневной деятельности сводится к обслуживанию интерфейсов, синхро-

низации цифровых контуров, поддержанию отчетной актуальности и постоянной коммуникативной доступности, меняется сам способ переживания профессии. Учитель начинает соотносить себя уже не столько с образом носителя педагогического отношения, сколько с образом оператора системы, обеспечивающего бесперебойное функционирование цифровой инфраструктуры [33]. Здесь цифровая интенсификация переходит в антропологический план: отчуждается не только деятельность, но и профессиональное самопонимание.

Ключевым механизмом этого сдвига выступает алгоритмизация педагогического присутствия. Речь идет не только об использовании искусственного интеллекта в узком смысле, но и о более широкой логике подчинения труда последовательностям, метрикам, интерфейсным ожиданиям и формализованным цифровым. Алгоритмизация школы означает, что система начинает задавать ритм, порядок, приоритет и критерий своевременности действий. Она не отменяет профессиональное решение учителя, но все чаще структурирует контекст, в котором это решение принимается. В результате цифровой труд приобретает черты рассеянной и непрерывной занятости: работа распадается на множество коротких, но обязательных действий: ответы в чатах, корректировки записей, загрузки материалов, фиксацию событий, обновление данных, реакцию на уведомления [34].

Отсюда вытекает и более общий вывод: платформенная среда перераспределяет видимость педагогического труда. Те аспекты деятельности, которые легко считываются системой, получают институциональное усиление; те, что не поддаются удобной метризации, вытесняются на периферию и нередко оказываются нормативно недооцененными. Для школы это особенно чувствительно, поскольку смыслообразующая, воспитательная, ситуативная и аффективная составляющие педагогического труда составляют его ядро, но хуже всего переводятся в формат цифрового учета.

Таким образом, цифровая аугментация труда учителя представляет собой форму глубинной перестройки педагогической деятельности. Платформизация и алгоритмизация школы создают режим, в котором труд становится более видимым для системы и менее принадлежащим самому субъекту труда. Именно поэтому категория отчуждения оказывается методологически продуктивной для анализа цифровой школы: она позволяет связать воедино проблемы нагрузки, контроля, метризации результата, трансформации коллегиальности и изменения профессионального самовосприятия. Такая теоретическая рамка задает основу для эмпирического анализа, в котором цифровая нагрузка, потеря автономии, размывание границ рабочего времени и субъективное переживание отчуждения рассматриваются уже не как разрозненные симптомы, а как взаимосвязанные проявления платформенно организованного труда.

Обобщенные эмпирические данные показывают, что цифровая аугментация в школьной среде уже не сводится к использованию отдельных сервисов или платформ, а выступает устойчивым режимом организации профессиональной деятельности. Среднее время, затрачиваемое учителем на цифровые задачи вне непосредственного проведения уроков, составило 145,2 мин. в день. При этом 69,8% респондентов указали, что выполняют цифровые операции после завершения основного рабочего времени практически ежедневно; 58,6% отвечают на сообщения родителей, администрации или обучающихся после 20:00 не реже трех раз в неделю; 47,9% работают с электронным журналом, отчетностью или цифровыми материалами в выходные дни не реже одного раза в неделю. Уже эти показатели позволяют говорить, что цифровая среда встроена в труд учителя как постоянный контур распределенной занятости.

Таблица 1 Общие показатели цифровой нагрузки и субъективного отчуждения в выборке учителей (n = 812)

Показатель	Значение
Среднее время внеурочной цифровой работы, мин./день	145,2
Выполняют цифровые задачи после завершения рабочего дня практически ежедневно, %	69,8
Работают после 20:00 не реже 3 раз в неделю, %	58,6
Работают с цифровыми системами в выходные дни не реже 1 раза в неделю, %	47,9
Связывают цифровые платформы прежде всего с усилением административной видимости труда, %	57,4
Считают, что значительная часть времени уходит на поддержание цифрово-отчетного контура, %	61,7
Индекс субъективного отчуждения, балл (0–10)	6,34

Существенно и то, как сами педагоги интерпретируют собственную цифровую включенность. У 57,4% опрошенных цифровые платформы ассоциируются прежде всего с усилением административной видимости труда, а не с расширением профессиональной свободы. Еще 61,7% согласились с утверждением о том, что значительная часть рабочего времени уходит на поддержание цифрово-отчетного контура деятельности, а не на живую педагогическую работу. Среднее значение индекса субъективного отчуждения по выборке составило 6,34 балла из 10, что позволяет говорить не о локальном неудобстве, а о достаточно устойчивом переживании структурной перегруженности и ослабления контроля над собственным трудом.

Межшкольные различия в массиве носили преимущественно интенсивностный, а не качественный характер: по отдельным организациям среднее время внеурочной цифровой работы колебалось от 133 до 157 мин. в день, а доля педагогов, регулярно работающих после 20:00, — от 54,2 до 69,0 %. Это означает, что сама логика платформенно опосредованной занятости уже стала общей нормой, а различаются прежде всего масштабы ее распространения за пределы формально фиксируемого рабочего времени.

Более выраженная дифференциация обнаруживается при раздельном анализе возрастных и нагрузочных параметров. Возрастной срез показывает, что наиболее сильное размывание границ рабочего времени свойственно молодым учителям, однако максимальные показатели субъективного отчуждения фиксируются в группе 36–50 лет. Это позволяет предположить, что именно на данном этапе профессиональной биографии цифровые требования накладываются на пик организационной, коммуникативной и административной загруженности. У старших педагогов интенсивность вечерней цифровой активности ниже, однако их оценки стандартизации и формализации труда остаются сравнительно высокими.

Таблица 2 Цифровая нагрузка и субъективное отчуждение в возрастных группах

Возрастная группа	n	Внеурочная цифровая работа, мин./день	Работа после 20:00 не реже 3 раз в неделю, %	Индекс потери автономии (0–10)	Индекс субъективного отчуждения (0–10)
До 35 лет	186	151,0	68,3	5,4	5,9
36–50 лет	356	148,4	62,0	6,1	6,7
51 год и старше	270	137,0	47,4	5,9	6,2
Итого	812	145,2	58,6	5,8	6,34

Представленные данные позволяют сделать два наблюдения. Во-первых, цифровая включенность молодых педагогов выше прежде всего в темпоральном измерении: они чаще работают вечером и в большей степени принимают режим постоянной доступности как профессиональную норму. Во-вторых, максимальное переживание отчуждения характерно не для самой молодой и не для самой старшей группы, а для учителей 36–50 лет, что может быть связано с сочетанием цифровых требований с наибольшей плотностью управленческих, коммуникативных и учебных обязанностей.

Таблица 3 Цифровая нагрузка и субъективное отчуждение в группах с разным объемом ставки

Объем ставки	n	Внеурочная цифровая работа, мин./день	Работа после 20:00 не реже 3 раз в неделю, %	Индекс потери автономии (0–10)	Индекс субъективного отчуждения (0–10)
До 1 ставки	214	110,0	42,0	5,0	5,4
1,1–1,49 ставки	331	143,9	56,9	5,9	6,4
1,5 ставки и выше	267	175,0	74,0	6,6	7,0
Итого	812	145,2	58,6	5,9	6,34

Если возраст выявляет различия в способах встраивания в платформенную среду, то объем ставки значительно отчетливее показывает логику интенсификации труда. Чем выше учебная нагрузка, тем заметнее смещение работы в вечернее время, тем больше объем внеурочной цифровой занятости и тем выше субъективное ощущение утраты контроля над собственным рабочим режимом.

Влияние объема ставки выражено особенно отчетливо. По сравнению с педагогами, работающими менее чем на одну ставку, учителя с нагрузкой 1,5 ставки и выше тратят на внеурочную цифровую работу существенно больше времени, заметно чаще включены в вечернюю цифровую активность и демонстрируют наиболее высокие показатели субъективного отчуждения. Тем самым объем ставки выступает одним из ключевых факторов цифровой интенсификации труда.

Корреляционный анализ подтверждает наличие устойчивых связей между ключевыми параметрами. Между индексом цифровой аугментации труда и индексом субъективного отчуждения выявлена положительная корреляция средней силы ($r = 0,61$; $p < 0,001$). Связь между цифровой аугментацией и потерей автономии также оказалась выраженной ($r = 0,58$; $p < 0,001$). Частота работы после 20:00 положительно связана с переживанием отчуждения ($r = 0,49$; $p < 0,001$). Даже при контроле объема ставки частная корреляция между цифровой аугментацией и отчуждением сохраняет статистическую значимость ($r = 0,44$; $p < 0,001$).

Таким образом, эмпирические данные фиксируют устойчивую связь между цифровой нагрузкой, потерей автономии и субъективным переживанием отчуждения.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Полученные результаты позволяют уточнить место настоящего исследования в современной дискуссии о цифровизации педагогического труда. Недавняя статья Дворецкой и Уварова по-прежнему описывает цифровую трансформацию школы преимущественно в логике ресурсного расширения образовательной среды, обновления инструментария и развития цифровых компетенций педагога [4]. Аналогичный акцент на новых технологических возможностях и изменении педагогических ролей прослеживается в работе Константиновой, посвященной искусственному интеллекту и цифровой образовательной среде [6]. В русле этой же линии цифровизация понимается Носковой и Павловой как фактор перестройки профессиональной подготовки учителя [5]. Тем самым полученные данные позволяют сместить акцент с ресурсной трактовки цифровизации на анализ ее трудовых последствий.

В этом отношении полученные результаты ближе к критической международной линии, в которой платформы трактуются как инфраструктуры управления, перераспределяющие видимость, ритм и критерии признания педагогического труда [20]. Близкую оптику предлагают Т. Николс и Э. Диксон-Роман, рассматривающие платформенное управление в образовании как поле перераспределения власти и политики, в котором образовательные технологии влияют на сами рамки образовательного регулирования [35]. Эта перспектива получила дальнейшее развитие в работах Перротта и Панграцио, где цифровые платформы рассматриваются не как набор отдельных сервисов, а как среда, задающая структуру действия и формы его наблюдаемости [22]. Сходный вывод содержится в исследовании С. Хартонг и М. Декюпере, показывающих, что цифровая трансформация меняет не только инструменты работы, но и саму профессиональность педагогов [23]. В этом контексте наши данные позволяют утверждать, что в российской школе платформизация проявляется не только на уровне управленческих процедур, но и на уровне повседневной трудовой организации.

Эмпирический материал подтверждает выводы исследований, связывающих платформизацию с усилением подотчетности и метризации школьной работы. В этом отношении наши выводы соотносятся с систематическим обзором А. Хазе и П. Куль, где показано, что использование данных цифровых платформ в педагогическом проектировании требует от учителя дополнительных интерпретативных и организационных усилий, которые нередко остаются за пределами формального учета рабочего времени [36].

Полученные данные хорошо соотносятся с работами, где платформизация описывается через перестройку времени и режима профессионального присутствия. С. Льюис и М. Декюпере пока-

зывают, что учительская профессиональность конструируется как «перманентный проект», требующий непрерывного цифрового присутствия [34]. Наши данные подтверждают этот вывод: регулярная работа после 20:00 и цифровая активность в выходные указывают на то, что платформа перестраивает временную организацию педагогического труда, усиливая его перформативность и интенсификацию [28].

Наш материал в целом поддерживает линию, связанную с коммодификацией данных С.С. Лай, В.А. Альварес и С. Фленсбург [25], однако показывает, что для учителя наиболее непосредственным эффектом становится изменение режима повседневной работы — ускорение реактивности, фрагментация времени и утрата границ рабочего дня. В этом контексте выгорание и техностресс предстают не только как индивидуально-психологические реакции, как в работах И. Паган-Гарбин [33] и Ф. Чэнь [37], но и как следствие платформенной организации труда.

Особое значение имеет близость наших выводов к исследованию Г. Ван, выполненному в логике теории трудового процесса. Ван показывает, что снижение автономии преподавания связано с ростом отчуждения на работе и усилением намерений покинуть профессию [29]. Наши данные уточняют этот вывод: отчуждение связано не только с ослаблением контроля над процессом работы, но и с размыванием границы между рабочим и нерабочим временем.

Раздельный анализ возрастных и нагрузочных параметров также вносит важное уточнение в существующую литературу. Так, Д. Клаттербак фиксирует дифракцию образовательной профессиональности [32]. Однако почти не рассматривается то, как эти процессы неравномерно распределяются между группами учителей. Наши данные показывают, что эффекты платформизации распределяются неравномерно: молодые педагоги чаще нормализуют постоянную доступность, тогда как максимальное субъективное отчуждение характерно для группы 36–50 лет; наиболее сильным фактором интенсификации при этом остается объем ставки.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В совокупности полученные результаты позволяют рассматривать цифровую аугментацию труда учителя не просто как расширение профессионального инструментария, а как форму перестройки педагогической деятельности, затрагивающую режим времени, структуру контроля и профессиональную автономию.

Теоретическая значимость исследования состоит в операционализации категории отчуждения применительно к школьному труду: она позволила связать цифровую интенсификацию, ослабление автономии и перераспределение профессионального времени в единую аналитическую рамку.

Практический вывод состоит в том, что действующие подходы к нормированию нагрузки учителя не учитывают распределенный, платформенно опосредованный характер значительной части педагогической занятости. Поэтому пересмотр нормы труда в современной школе должен исходить не только из количества аудиторных часов, но и из структуры дигитально опосредованных действий, обеспечивающих реальное функционирование образовательного процесса.

ФИНАНСИРОВАНИЕ

Исследование выполнено в рамках исполнения государственного задания на НИР Министерства просвещения Российской Федерации 2026 г. на тему: «Фундаментальное обоснование нормы учебной нагрузки учителей на одну ставку с учетом содержания и объема выполняемых работ в современной российской школе», соглашение № 073-03-2026-040/1 от 21 февраля 2026 года.

ЛИТЕРАТУРА

1. ILO/UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers. Paris: ILO; UNESCO, 1966.
2. International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights. New York: United Nations, 1966.
3. González Mingot S., Marín V. I. Digital educational platforms in primary education: the case of Catalonia // Technology, Pedagogy and Education. 2024. Vol. 33. № 4. P. 475–493. DOI: 10.1080/1475939X.2024.2337346
4. Дворецкая И. В., Уваров А. Ю. Готовы ли школы к цифровой трансформации: о результатах мониторинга общеобразовательных организаций // Вопросы образования = Educational Studies Moscow. 2025. № 1. С. 140–168. DOI: 10.17323/vo-2025-19763
5. Носкова Т. Н., Павлова Т. Б. Цифровизация образовательной среды и проблемы подготовки учителя // Современное образование и общество. 2024. Т. 1. № 3. С. 220–228. DOI: 10.33910/3034-4255-2024-1-3-220-228
6. Константинова Л. В., Ворожихин В. В., Петров А. М., Титова Е. С., Штыхно Д. А. Генеративный искусственный интеллект в образовании: дискуссии и прогнозы // Открытое образование. 2023. Т. 27. № 2. С. 36–48. DOI: 10.21686/1818-4243-2023-2-36-48
7. Петров Е. Н., Беликов В. А., Романов П. Ю., Васева Н. С. Исследование отношения педагогов и обучающихся к цифровой трансформации образовательной среды // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2023. Т. 15. № 4. С. 69–81. DOI: 10.14529/ped230406
8. Лазарева М. В., Овечкин Д. Е. Цифровая образовательная среда как средство повышения качества обучения школьников // Гуманитарные исследования Центральной России. 2023. № 4 (29). С. 53–59. DOI: 10.24412/2541-9056-2023-429-53-59
9. Барышева И. В., Пишикина Г. Н., Фролова Е. В. Цифровая платформа как инструмент создания единой образовательной среды // Гуманитарные исследования Центральной России. 2025. № 1 (34). С. 46–53.
10. Каверина О. Г., Менжулина А. С. Цифровые трансформации в профессиональном образовании // Гуманитарные исследования Центральной России. 2025. № 2 (35). С. 40–48. DOI: 10.24412/2541-9056-2025-235-40-48
11. Панфилова А. А., Черенкова С. В. Использование цифровых образовательных ресурсов в практической подготовке студентов // Гуманитарные исследования Центральной России. 2025. № 1 (34). С. 54–58. DOI: 10.24412/2541-9056-2025-134-54-58
12. Попов Д. С., Стрельникова А. В., Григорьева Е. А. Цифровизация российской средней школы: отдача и факторы риска // Мир России. Социология. Этнология. 2022. Т. 31. № 2. С. 26–50. DOI: 10.17323/1811-038X-2022-31-2-26-50
13. Попов Д. С., Стрельникова А. В., Григорьева Е. А. Учителя в условиях «кризисной цифровизации»: на пороге «нового луддизма»? // Социологический журнал. 2023. Т. 29. № 1. С. 55–77. DOI: 10.19181/socjour.2023.29.1.3
14. Руднова Н. А., Корниенко Д. С., Калимуллин А. М. Особенности цифровых компетенций современных учителей российских школ // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2024. Т. 21. № 4. С. 1012–1035. DOI: 10.22363/2313-1683-2024-21-4-1012-1035
15. Куликова Т. И. «Цифровой» учитель: новые роли, функции и компетенции // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15. № 4. С. 482–497. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-4-560
16. Дворецкая И. В., Мерцалова Т. А. Возможности и предпочтения учителей в выборе способов развития компетенций использования цифровых образовательных технологий // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2024. № 4 (182). С. 126–147. DOI: 10.14515/monitoring.2024.4.2487
17. Игнатьева Е. Ю., Шилова О. Н. Цифровые компетенции учителей: анализ современного состояния // Непрерывное образование: XXI век. 2023. Вып. 2 (42). DOI: 10.15393/j5.art.2023.8467
18. Михайлова А. М. Исследование действием как способ трансформации представлений педагогов о применении цифровых сервисов на уроке // Вопросы образования = Educational Studies Moscow. 2024. № 2. С. 139–169. DOI: 10.17323/vo-2024-16663
19. Уваров А. Ю., Вихрев В. В., Водопьян Г. М., Дворецкая И. В., Кочак Э., Левин И. Школы в развивающейся цифровой среде: цифровое обновление и его зрелость // Информатика и образование. 2021. Т. 36. № 7. С. 5–28. DOI: 10.32517/0234-0453-2021-36-7-5-28
20. Komljenovic J. The rise of education rentiers: Digital platforms, digital data and rents // Learning, Media and Technology. 2021. Vol. 46. № 3. P. 320–332. DOI: 10.1080/17439884.2021.1891422
21. Williamson B., Macgilchrist F., Potter J. Re-examining AI, automation and datafication in education // Learning, Media and Technology. 2023. Vol. 48. № 1. P. 1–5. DOI: 10.1080/17439884.2023.2167830
22. Perrotta C., Pangrazio L. The critical study of digital platforms and infrastructures: Current issues and new agendas for education technology research // Education Policy Analysis Archives. 2023. Vol. 31. Art. 131. DOI: 10.14507/epaa.31.7952
23. Hartong S., Decuypere M. Platformed professional(itie)s and the ongoing digital transformation of education // Tertium Comparationis. 2023. Vol. 29. № 1. P. 1–21. DOI: 10.31244/tc.2023.01.01
24. Grant L. J. Data infrastructuring in schools: New forms of professional edu-data expertise and agency //

Research in Education. 2024. Vol. 120. № 1. P. 54–71. DOI: 10.1177/00345237241257177
25. Lai S. S., Andelsman Alvarez V., Flensburg S. Datafied school life: The hidden commodification of digital learning // Learning, Media and Technology. 2024. Vol. 49. № 3. P. 371–387. DOI: 10.1080/17439884.2023.2219063
26. Hartong S. Governance by Intermediarization. Insights into the Digital Infrastructuring of Education in Estonia // Research in Education. 2024. Vol. 120. No. 1. P. 91–109. DOI: 10.1177/00345237241234613
27. Hartong S., Geiss M., Röhl T. Intermediaries and the digital transformation of schooling: An introduction // Research in Education. 2024. Vol. 120. № 1. P. 3–13. DOI: 10.1177/00345237241258700
28. Moraiti K., Bergviken Rensfeldt A., Lundin M. Digital platform work reinforcing performativity: teacher responses to work intensification explored through trace ethnography // Critical Studies in Education. 2025. Vol. 66. № 5. P. 737–754. DOI: 10.1080/17508487.2024.2409661
29. Wang G. Teaching autonomy and teachers' turnover intentions under the labor process theory perspective: A moderated mediation model of work alienation and professional identity // Teaching and Teacher Education. 2025. Vol. 159. Art. 104981. DOI: 10.1016/j.tate.2025.104981
30. Srnicek N. Platform Capitalism. Cambridge: Polity, 2017. vi, 171 p.
31. Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 года // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. 2-е изд. Т. 42. М.: Политиздат, 1974. С. 41–174.
32. Clutterbuck J. The role of platforms in diffracting education professionalities // Tertium Comparationis. 2023. Vol. 29. № 1. P. 73–92. DOI: 10.31244/tc.2023.01.04
33. Pagán-Garbín I., Méndez I., Martínez-Ramón J. P. Exploration of stress, burnout and technostress levels in teachers. Prediction of their resilience levels using an artificial neuronal network (ANN) // Teaching and Teacher Education. 2024. Vol. 148. Art. 104717. DOI: 10.1016/j.tate.2024.104717
34. Lewis S., Decuypere M. 'Out of time': Constructing teacher professionality as a perpetual project on the eTwinning digital platform // Tertium Comparationis. 2023. Vol. 29. № 1. P. 22–47. DOI: 10.31244/tc.2023.01.02
35. Nichols T. P., Dixon-Román E. Platform Governance and Education Policy: Power and Politics in Emerging Edtech Ecologies // Educational Evaluation and Policy Analysis. 2024. Vol. 46. № 2. P. 309–328. DOI: 10.3102/01623737231202469
36. Hase A., Kuhl P. Teachers' use of data from digital learning platforms for instructional design: a systematic review // Educational Technology Research and Development. 2024. Vol. 72. No. 4. P. 1925–1945. DOI: 10.1007/s11423-024-10356-y
37. Chen F., Wang X., Gao Y. EFL teachers' burnout in technology enhanced instructions setting: The role of personality traits and psychological capital // Acta Psychologica. 2024. Vol. 249. Article 104461. DOI: 10.1016/j.actpsy.2024.104461

REFERENCES

1. ILO/UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers. Paris: ILO; UNESCO, 1966.
2. International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights. New York: United Nations, 1966.
3. González Mingot S., Marín V. I. Digital educational platforms in primary education: the case of Catalonia. *Technology, Pedagogy and Education,* 2024, vol. 33, no. 4, pp. 475–493. DOI: 10.1080/1475939X.2024.2337346
4. Dvoretskaya I. V., Uvarov A. Yu. On Schools' Digital Transformation Readiness. *Voprosy obrazovaniya*, 2025, no. 1, pp. 140–168. DOI: 10.17323/vo-2025-19763. (In Russ.).
5. Noskova T. N., Pavlova T. B. Digitalization of the educational environment and problems of teacher training. *Sovremennoe obrazovanie i obshchestvo*, 2024, vol. 1, no. 3, pp. 220–228. DOI: 10.33910/3034-4255-2024-1-3-220-228. (In Russ.).
6. Konstantinova L. V., Vorozhikhin V. V., Petrov A. M., Titova E. S., Shtykhno D. A. Generative artificial intelligence in education: discussions and forecasts. *Otkrytoe obrazovanie*, 2023, vol. 27, no. 2, pp. 36–48. DOI: 10.21686/1818-4243-2023-2-36-48. (In Russ.).
7. Petrov E. N., Belikov V. A., Romanov P. Yu., Vaseva N. S. Study of teachers' and students' attitudes to digital transformation of education environment. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki,* 2023, vol. 15, no. 4, pp. 69–81. DOI: 10.14529/ped230406. (In Russ.).
8. Lazareva M. V., Ovechkin D. E. Digital educational environment as a means of improving the quality of schoolchildren's learning. *Gumanitarnye issledovaniya Tsentral'noi Rossii,* 2023, no. 4 (29), pp. 53–59. DOI: 10.24412/2541-9056-2023-429-53-59. (In Russ.).
9. Barysheva I. V., Pishikina G. N., Frolova E. V. Digital platform as a tool for creating a unified educational environment. *Gumanitarnye issledovaniya Tsentral'noi Rossii,* 2025, no. 1 (34), pp. 46–53. (In Russ.).
10. Kaverina O. G., Menzhulina A. S. Digital transformations in vocational education. *Gumanitarnye issledovaniya Tsentral'noi Rossii*, 2025, no. 2 (35), pp. 40–48. DOI: 10.24412/2541-9056-2025-235-40-48. (In Russ.).
11. Panfilova A. A., Cherenkova S. V. The use of digital educational resources in practical training of students. *Gumanitarnye issledovaniya Tsentral'noi Rossii,* 2025, no. 1 (34), pp. 54–58. DOI: 10.24412/2541-9056-2025-134-54-58. (In Russ.).

12. Popov D. S., Strelnikova A. V., Grigoreva E. A. Technology Use in Russian High Schools: The Returns and the Risk. *Mir Rossii. Sotsiologiya. Etnologiya*, 2022, vol. 31, no. 2, pp. 26–50. DOI: 10.17323/1811-038X-2022-31-2-26-50. (In Russ.).
13. Popov D. S., Strelnikova A. V., Grigoreva E. A. Russian High School Teachers in the Face of Ongoing Technological Change: Heading Towards a New Luddism? *Sotsiologicheskii zhurnal,* 2023, vol. 29, no. 1, pp. 55–77. DOI: 10.19181/socjour.2023.29.1.3. (In Russ.).
14. Rudnova N. A., Kornienko D. S., Kalimullin A. M. Characteristics of Digital Competences of Modern Russian School Teachers. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika,* 2024, vol. 21, no. 4, pp. 1012–1035. DOI: 10.22363/2313-1683-2024-21-4-1012-1035. (In Russ.).
15. Kulikova T. I. "Digital" Teacher: New Roles, Functions and Competences. *Russian Journal of Education and Psychology,* 2024, vol. 15, no. 4, pp. 482–497. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-4-560. (In Russ.).
16. Dvoretskaya I. V., Mertsalova T. A. Teachers' Capabilities and Preferences in Choosing How to Develop Competencies for Digital Technologies Use in Teaching. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny*, 2024, no. 4 (182), pp. 126–147. DOI: 10.14515/monitoring.2024.4.2487. (In Russ.).
17. Ignat'eva E. Yu., Shilova O. N. Teachers Digital Competences: Current State Analysis. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek,* 2023, issue 2 (42). DOI: 10.15393/j5.art.2023.8467. (In Russ.).
18. Mikhailova A. M. Action Research as a Way to Transform Teachers' Beliefs about the Usage of Digital Tools in the Classroom. *Voprosy obrazovaniya*, 2024, no. 2, pp. 139–169. DOI: 10.17323/vo-2024-16663. (In Russ.).
19. Uvarov A. Yu., Vikhrev V. V., Vodopian G. M., Dvoretskaya I. V., Coceac E., Levin I. Schools in an Evolving Digital Environment: Digital Renewal and Its Maturity. *Informatika i obrazovanie,* 2021, vol. 36, no. 7, pp. 5–28. DOI: 10.32517/0234-0453-2021-36-7-5-28. (In Russ.).
20. Komljenovic J. The rise of education rentiers: Digital platforms, digital data and rents. *Learning, Media and Technology,* 2021, vol. 46, no. 3, pp. 320–332. DOI: 10.1080/17439884.2021.1891422
21. Williamson B., Macgilchrist F., Potter J. Re-examining AI, automation and datafication in education. *Learning, Media and Technology*, 2023, vol. 48, no. 1, pp. 1–5. DOI: 10.1080/17439884.2023.2167830
22. Perrotta C., Pangrazio L. The critical study of digital platforms and infrastructures: Current issues and new agendas for education technology research. *Education Policy Analysis Archives*, 2023, vol. 31, art. 131. DOI: 10.14507/epaa.31.7952.
23. Hartong S., Decuypere M. Platformed professional(itie)s and the ongoing digital transformation of education. *Tertium Comparationis,* 2023, vol. 29, no. 1, pp. 1–21. DOI: 10.31244/tc.2023.01.01
24. Grant L. J. Data infrastructuring in schools: New forms of professional edu-data expertise and agency. *Research in Education*, 2024, vol. 120, no. 1, pp. 54–71. DOI: 10.1177/00345237241257177
25. Lai S. S., Andelsman Alvarez V., Flensburg S. Datafied school life: The hidden commodification of digital learning. *Learning, Media and Technology*, 2024, vol. 49, no. 3, pp. 371–387. DOI: 10.1080/17439884.2023.2219063
26. Hartong S. Governance by Intermediarization. Insights into the Digital Infrastructuring of Education in Estonia. *Research in Education*, 2024, vol. 120, no. 1, pp. 91–109. DOI: 10.1177/00345237241234613
27. Hartong S., Geiss M., Röhl T. Intermediaries and the digital transformation of schooling: An introduction. *Research in Education*, 2024, vol. 120, no. 1, pp. 3–13. DOI: 10.1177/00345237241258700
28. Moraiti K., Bergviken Rensfeldt A., Lundin M. Digital platform work reinforcing performativity: teacher responses to work intensification explored through trace ethnography. *Critical Studies in Education*, 2025, vol. 66, no. 5, pp. 737–754. DOI: 10.1080/17508487.2024.2409661
29. Wang G. Teaching autonomy and teachers' turnover intentions under the labor process theory perspective: A moderated mediation model of work alienation and professional identity. *Teaching and Teacher Education,* 2025, vol. 159, art. 104981. DOI: 10.1016/j.tate.2025.104981
30. Srnicek N. Platform Capitalism. Cambridge: Polity, 2017. vi, 171 p.
31. Marx K. Economic and Philosophic Manuscripts of 1844. In: Marx K., Engels F. Sochineniya. 2nd ed. Vol. 42. Moscow, Politizdat Publ., 1974, pp. 41–174. (In Russ.).
32. Clutterbuck J. The role of platforms in diffracting education professionalities. *Tertium Comparationis,* 2023, vol. 29, no. 1, pp. 73–92. DOI: 10.31244/tc.2023.01.04
33. Pagán-Garbín I., Méndez I., Martínez-Ramón J. P. Exploration of stress, burnout and technostress levels in teachers. Prediction of their resilience levels using an artificial neuronal network (ANN). *Teaching and Teacher Education*, 2024, vol. 148, art. 104717. DOI: 10.1016/j.tate.2024.104717
34. Lewis S., Decuypere M. 'Out of time': Constructing teacher professionality as a perpetual project on the eTwinning digital platform. *Tertium Comparationis,* 2023, vol. 29, no. 1, pp. 22–47. DOI: 10.31244/tc.2023.01.02
35. Nichols T. P., Dixon-Román E. Platform Governance and Education Policy: Power and Politics in Emerging Edtech Ecologies. *Educational Evaluation and Policy Analysis,* 2024, vol. 46, no. 2, pp. 309–328. DOI: 10.3102/01623737231202469
36. Hase A., Kuhl P. Teachers' use of data from digital learning platforms for instructional design: a systematic review. *Educational Technology Research and Development,* 2024, vol. 72, no. 4, pp. 1925–1945. DOI: 10.1007/s11423-024-10356-y
37. Chen F., Wang X., Gao Y. EFL teachers' burnout in technology enhanced instructions setting: The role of personality traits and psychological capital. *Acta Psychologica,* 2024, vol. 249, article 104461. DOI: 10.1016/j.actpsy.2024.104461

Авторы

Беляева Ульяна Павловна
(Россия, г. Липецк)
Кандидат философских наук, доцент кафедры философии, политологии и теологии
Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского
E-mail: Ulyana-sin@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0002-3057-537X

Тарасов Алексей Николаевич
(Россия, г. Липецк)
Доцент, доктор философских наук, профессор кафедры философии, политологии и теологии
Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского
E-mail: alexei1997@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0001-5281-8777
Scopus Author ID: 57192392444

Рочняк Елена Владимировна
(Россия, г. Горловка)
Доцент, кандидат философских наук, доцент кафедры философии и истории
Донецкий государственный педагогический университет имени В. Шаталова
E-mail: lero@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0001-7427-9065

Патаев Матвей Валентинович
(Россия, г. Липецк)
Аспирант кафедры философии, политологии и теологии
Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского
E-mail: mett.pataev@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0002-3068-8243

Authors

Ulyana P. Belyaeva
(Russia, Lipetsk)
PhD in Philosophy Sciences
Associate Professor of the Department of Philosophy, Political Science and Theology
Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semenov-Tyan-Shan
E-mail: Ulyana-sin@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0002-3057-537X

Alexey N. Tarasov
(Russia, Lipetsk)
Associate Professor, Doctor of Philosophy, Professor of the Department of Philosophy, Political Science and Theology
Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semenov-Tyan-Shan
E-mail: alexei1997@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0001-5281-8777
Scopus Author ID: 57192392444

Elena V. Rochnyak
(Russia, Gorlovka)
Associate Professor, PhD in Philosophical sciences, Associate Professor of the Department of History and Philosophy
Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov
E-mail: lero@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0001-7427-9065

Matvey V. Pataev
(Russia, Lipetsk)
Postgraduate of the Department of Philosophy, Political Science and Theology
Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semenov-Tyan-Shan
E-mail: mett.pataev@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0002-3068-8243

Вклад авторов

Беляева У. П.: концептуализация, методология, руководство исследованием, верификация данных, создание рукописи и ее редактирование
Тарасов А. Н.: проведение исследования, методология, верификация данных, создание черновика рукописи, получение финансирования
Рочняк Е. В.: формальный анализ, проведение исследования, верификация данных, создание черновика рукописи, ресурсы
Патаев М. В.: формальный анализ, проведение исследования, верификация данных, создание черновика рукописи

Authors contribution

Ulyana P. Belyaeva: Conceptualization, Methodology, Validation, Writing - Review & Editing, Supervision
Alexey N. Tarasov: Methodology, Validation, Investigation, Writing - Original Draft, Funding acquisition
Elena V. Rochnyak: Validation, Formal analysis, Investigation, Resources, Writing - Original Draft
Matvey V. Pataev: Validation, Formal analysis, Investigation, Writing - Original Draft

© Беляева У. П., Тарасов А. Н., Рочняк Е. В., Патаев М. В., 2026

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

© Ulyana P. Belyaeva, Alexey N. Tarasov, Elena V. Rochnyak, Matvey V. Pataev, 2026

The authors declared no conflicts of interest

Contributed of Current Mobile Technology to Education Fields from 2010 to 2022: Analysis of Publications

J. ALFIN, A. Z. FUAD, H. V. SAPHIRA

ABSTRACT

Introsuction. The rapid advancement of current mobile technology (CMT) has become a major driver of educational transformation in the 21st century, enabling ubiquitous learning access, interactive learning environments, and integration with emerging technologies aligned with Society 5.0. However, research on CMT in education is dispersed across disciplines and publication outlets, making it difficult to identify dominant themes, research growth patterns, influential contributors, and underexplored opportunities for future innovation. Therefore, this *study aims* to map the global research landscape of CMT in education and identify trends, thematic novelties, and potential future research directions through a bibliometric approach.

Materials and methods. This study employed a descriptive bibliometric analysis using metadata retrieved from the Scopus database. Publications related to CMT and education were collected for the period 2010–2020 and exported in CSV and RIS formats. Data were analyzed using Microsoft Excel for descriptive statistics (annual publication trends, document types, languages, top authors, affiliations, countries, sources, and funding sponsors). VOSviewer was used to visualize collaboration patterns and keyword co-occurrence networks to reveal thematic clusters and emerging research topics.

Results. The findings indicate a consistent yearly increase in CMT-related educational publications during 2010–2020, reflecting growing global attention toward mobile technology–enabled learning. English was the dominant publication language. In terms of institutional contribution, Beijing University of Posts and Telecommunications emerged as the leading affiliation, while China was the top contributing country. Keyword mapping revealed major research clusters focusing on mobile learning systems, wireless and mobile communication infrastructures, 5G-related learning opportunities, and the integration of CMT with technologies such as artificial intelligence and the Internet of Things (IoT). Less frequently occurring but potentially emerging topics highlighted opportunities for future research, particularly the development of CMT-based communication systems across educational institutions and evaluation of their pedagogical impacts on learning effectiveness and equity.

Conclusion. This study concludes that research on CMT in education has shown strong growth and thematic diversification over the past decade, with dominant contributions from English-language publications and Asian institutions. The novelty of this study lies in providing a decade-scale bibliometric evidence map that identifies key contributors and thematic clusters while proposing future research opportunities on CMT communication infrastructures and institution-wide learning systems. These insights can support researchers, educators, and policy makers in strengthening evidence-based innovation and implementation of mobile technology to enhance educational quality and accessibility.

KEYWORDS

mobile technology, education, bibliometric analysis, Society 5.0, VOSviewer

For Citation: Alfin, J., Fuad, A. Z., & Saphira, H. V. (2026). Contributed of Current Mobile Technology to Education Fields from 2010 to 2022: Analysis of Publications. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, (3), 39–56. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.3

Received: 11 February 2026 | Approved: 23 May 2026 | Published: 31 August 2026

OPEN ACCESS

This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

INTRODUCTION

The transition toward Society 5.0 emphasizes human-centered development through the integration of digital innovation, where education is expected to cultivate not only cognitive competence but also social and emotional growth, creativity, and problem-solving skills [1]. This shift reflects a growing understanding that education must not only impart knowledge but also foster the holistic development of individuals in an increasingly digital world. In this context, emerging technologies play a central role in enabling more adaptive and inclusive learning environments [2]. Technologies such as artificial intelligence and the Internet of Things are becoming increasingly integrated into educational systems to support these adaptive learning environments. Among these technologies, current mobile technology (CMT) is projected to become a dominant paradigm in future digital ecosystems due to its high speed, low latency, broad connectivity, and increasing accessibility [3]. CMT's ability to support seamless communication across devices and locations makes it ideal for supporting learning environments that are both flexible and connected. Technological development has reshaped multiple sectors [4], and continues to offer alternative approaches for educators to enhance teaching quality, learning communication, and instructional design [5]. Furthermore, mobile-supported environments can strengthen collaborative learning practices and improve the quantity and quality of instructional activities in higher education institutions [6; 7]. Research has shown that mobile technologies are facilitating more interactive and collaborative educational models, making them increasingly relevant for modern pedagogical practices.

The increased availability of mobile infrastructure and devices has also expanded the potential for remote and flexible learning, allowing students to access learning resources anytime and anywhere. CMT supports the development of interactive and engaging educational experiences by enabling seamless access to information, improving connectivity between teachers and learners, and facilitating multimedia-based learning [8]. As a result, students are not limited by time or place, leading to more personalized and self-directed learning opportunities. In addition, CMT functions as a foundational infrastructure that strengthens the adoption of other Society 5.0 technologies in education, including augmented reality (AR) [9], virtual reality (VR) [10], 3D printing [11], artificial intelligence (AI) [12], the Internet of Things (IoT) [13], and machine learning [14]. These developments collectively create new opportunities for designing learning systems that are more immersive, data-driven, and learner-centered. The integration of these technologies further enhances the educational experience by creating environments that are not only more interactive but also more suited to the diverse needs of learners.

Previous studies have reported the increasing role of mobile technology and advanced communication networks in diverse educational areas, such as science and engineering [15], health [16], music [17], sports and physical education [18], political education [19], and language learning [20]. Research has also highlighted that advanced mobile network capabilities such as high transmission speed, bandwidth efficiency, low latency, and improved wireless connectivity facilitate technology integration and support large-scale educational transformation, including the development of IoT-based learning and smart education ecosystems [21]. These findings suggest that mobile technology is not just transforming specific areas of education but is driving large-scale, systemic changes in the way educational services are delivered. These findings indicate that CMT contributes not only as a tool for learning delivery, but also as a critical infrastructure supporting emerging educational innovation.

Despite the growing body of research, the literature on CMT in education remains fragmented and dispersed across multiple domains, making it difficult to systematically identify how research has evolved, which themes dominate the field, and where the most significant research gaps and opportunities lie [22]. This fragmentation highlights the need for a more unified approach to studying the impact and applications of CMT in education. Importantly, while bibliometric studies have been conducted in specific areas related to CMT such as security, marketing, machine learning, and language learning they are limited in scope and timeframe [23]. As a result, there is still a lack of comprehensive bibliometric evidence that maps CMT research in education over the last decade, including publication growth patterns, leading contributors (authors, affiliations, countries), and thematic novelties that shape future research agendas.

To address this gap, the present study conducts a bibliometric analysis of CMT-related research in education using the Scopus database. This study contributes by providing a decade-scale evidence

map that (1) examines publication trendlines and document characteristics, (2) identifies influential authors, affiliations, and countries, (3) highlights key publication sources and funding sponsors, and (4) explores thematic clusters and emerging topics through keyword co-occurrence mapping. The findings are expected to offer clearer insight into the development, implementation trends, and potential improvements of CMT applications in educational contexts, thereby supporting future research and innovation aligned with the rapidly evolving Society 5.0 era. By systematically analyzing trends in CMT-related publications, this study will provide valuable insights into how CMT is reshaping education worldwide.

Accordingly, this study aims to analyze trendlines, novelties, research gaps, and thematic patterns of "CMT in education/teaching/learning" publications over the last decade by using metadata retrieved from Scopus and analytical support from Microsoft Excel, VOSviewer, and Datawrapper. The remainder of this paper is structured as follows: the next section explains the research methodology and bibliometric procedures; the results section reports publication trends, contributors, and thematic mappings; and the discussion and conclusion synthesize key insights and propose future research directions for CMT-enabled education.

THEORETICAL BACKGROUND

1. Society 5.0 and digital transformation in education

Society 5.0 represents a human-centered vision of development where digital technologies are integrated to improve quality of life, social well-being, and sustainable development [24]. This vision emphasizes the importance of human-centered development in leveraging digital technologies for societal progress and betterment. In education, this paradigm shifts learning from merely transmitting content toward empowering learners with higher-order competencies, digital literacy, creativity, critical thinking, and collaborative problem-solving [25]. This shift is critical for fostering skills that are necessary in an increasingly digital and interconnected world. Educational ecosystems in the Society 5.0 era increasingly rely on technology-enabled infrastructures that support flexible access, personalized instruction, and scalable learning services [26]. This technological integration is key to creating inclusive, adaptable, and effective learning environments. Consequently, understanding how educational research responds to technological shifts becomes essential to ensure evidence-based innovation and inclusive implementation. Digital transformation in education is not only driven by the adoption of new tools but also by the development of infrastructures that enable learning systems to function seamlessly [49; 50]. Such infrastructures ensure that educational systems remain adaptable and capable of supporting diverse learning needs. Technologies such as artificial intelligence, the Internet of Things, augmented and virtual reality, and advanced communication networks are often discussed as key enablers of smart education. However, many of these technologies depend on mobile infrastructures and mobile access, making current mobile technology a foundational element for the development of connected learning environments .

2. Current Mobile Technology (CMT): Concept and characteristics

Current Mobile Technology (CMT) refers to advanced mobile and wireless technologies that support high-speed, low-latency, and ubiquitous connectivity through smart devices and modern communication networks [51; 52]. CMT provides the necessary technological infrastructure for a variety of educational applications, enabling seamless interaction and connectivity across devices and locations. In education, CMT enables learning activities to take place anytime and anywhere, supporting flexible, interactive, and learner-centered learning environments aligned with Society 5.0. The main characteristics of CMT include high-speed connectivity, mobility, and wide accessibility, which allow real-time communication, multimedia-based learning, and remote collaboration. CMT also serves as a foundational infrastructure for integrating emerging technologies such as artificial intelligence (AI), the Internet of Things (IoT), augmented reality (AR), and virtual reality (VR). These characteristics position CMT as a key enabler of educational innovation, enhancing learning effectiveness, accessibility, and digital transformation in modern education systems.

3. CMT in education: Contributions, applications, and research themes

Current Mobile Technology (CMT) contributes significantly to education by enabling flexible, accessible, and interactive learning environments through mobile connectivity and smart devices. Its applications include mobile learning, blended and online learning, virtual classrooms, and collaborative platforms, as well as the integration of emerging technologies such as artificial intelligence, the Internet of Things, augmented reality, and virtual reality to support personalized and immersive learning experiences [31]. These innovations allow for more personalized and engaging learning experiences that are increasingly necessary in the digital era. Research on CMT in education mainly addresses themes related to mobile learning systems, communication infrastructures, learning effectiveness, user acceptance, and technology integration, with emerging attention to 5G-enabled education, smart learning environments, and the role of CMT in promoting large-scale digital transformation and educational equity [32]. These areas of focus reflect the growing importance of CMT in creating accessible, equitable, and efficient educational systems.

4. Bibliometric analysis as a scientific approach to mapping research fields

Bibliometric analysis is a scientific approach used to systematically map and evaluate the development of research fields by analyzing publication metadata such as authors, keywords, citations, sources, and collaboration patterns [33]. This methodology enables the identification of trends and patterns in research, providing a comprehensive overview of the development of a field. This approach enables researchers to identify publication growth trends, influential contributors, dominant and emerging research themes, and intellectual structures within a field. By applying quantitative techniques and visualization tools, bibliometric analysis provides an objective overview of research landscapes, supports evidence-based decision making, and helps reveal research gaps and future directions across disciplines.

5. Key bibliometric indicators for understanding CMT research development

Key bibliometric indicators are essential for understanding the development of Current Mobile Technology (CMT) research by revealing patterns of productivity, impact, and thematic evolution. Common indicators include annual publication trends to measure research growth, document types and languages to describe publication characteristics, and citation counts to identify influential studies. Author, affiliation, and country productivity indicators highlight leading contributors and collaboration networks, while source and funding analyses show dominant publication venues and research support. In addition, keyword co-occurrence and thematic mapping indicators are used to identify core research themes, emerging topics, and research gaps, providing a comprehensive overview of CMT research development [55; 56]. These indicators help to map the growth and impact of CMT research, offering valuable insights into how the field is evolving.

6. Keyword co-occurrence mapping and thematic clustering (VOSviewer)

Keyword co-occurrence mapping and thematic clustering using VOSviewer are bibliometric techniques used to identify and visualize the conceptual structure of a research field. Keyword co-occurrence analysis examines how frequently keywords appear together within publications, indicating strong thematic relationships among research topics. VOSviewer applies network and clustering algorithms to group related keywords into thematic clusters, which represent dominant research areas and emerging themes [36]. This visualization helps researchers understand research focus areas, thematic evolution, and potential directions for future

7. Conceptual framework of this study: Evidence mapping for future CMT-enabled education

The conceptual framework of this study is structured as a bibliometric-based evidence mapping of Scopus metadata (2010–2022) analyzed with Excel and mapped using VOSviewer to identify trends,

key contributors, and thematic structure of CMT research in education. The evidence map shows an increasing publication trend, dominance of English, and strong contributions from specific institutions and countries (e.g., Beijing University of Posts and Telecommunications and China). Based on keyword mapping, this framework positions CMT as an infrastructure enabler that encourages technology integration (5G, AI, IoT, machine learning, VR/AR) and the development of learning systems (e-learning/online/hybrid). Based on the dominant and under-researched themes, future research directions are focused on developing a CMT communication system across educational institutions and evaluating its impact on learning and access to education [37]. This framework sets the stage for future studies that will explore the systemic integration of CMT in educational institutions and its potential impact on learning outcomes.

RESEARCH METHODS

This study uses a descriptive bibliometric approach to map the contribution of Current Mobile Technology (CMT) to education through publication metadata analysis. Data collection utilized the Scopus database, which provides extensive document coverage and comprehensive metadata, such as publication year, document type, language, affiliation, country, keywords, and number of citations [38]. The Scopus database was chosen for its extensive coverage of academic documents, ensuring a robust dataset for bibliometric analysis. The initial stage began with a keyword search in Scopus using the all-fields search mode to ensure comprehensive results and minimize the possibility of missing relevant publications [39]. This method allows for a broad search across multiple fields, increasing the likelihood of capturing all relevant studies related to CMT in education. The query focused on a combination of mobile technology or CMT concepts and educational contexts (e.g., education, learning, teaching), resulting in publications discussing the use, development, and implementation of CMT for educational purposes. This initial search yielded 42,543 documents (n = 42,543) as the initial data set, as shown in Figure 1.

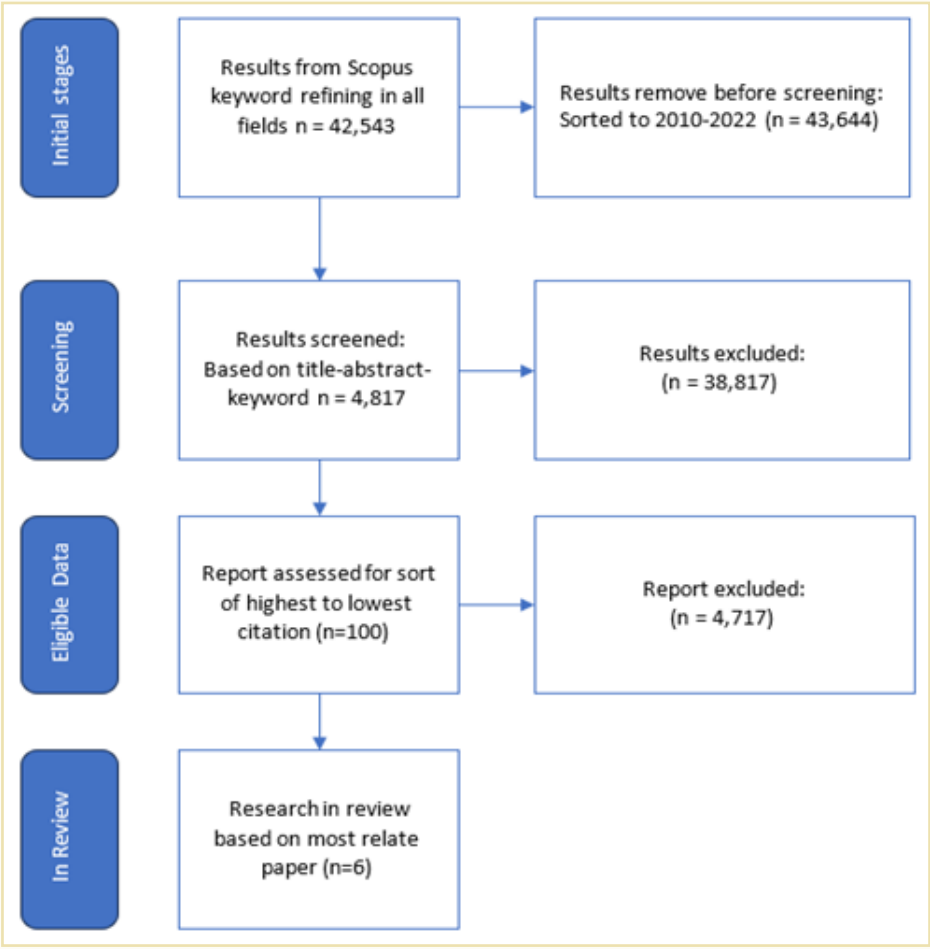


Figure 1 Research methods

After the initial data collection, a pre-screening was conducted by limiting the publication year range to 2010–2022. This step aimed to maintain consistency in the research timeframe and ensure that the publication trend mapping accurately represented the development of CMT in the educational context during the targeted period [40]. To ensure that the most impactful studies were selected for further analysis, citation counts were used as a proxy for influence, as they reflect the extent to which a work has contributed to advancing knowledge in the field. The time range filter ensured that the analysis was focused on more recent developments in CMT, which are particularly relevant to the current educational landscape. In the flowchart, this stage is shown as "Sorted to 2010–2022 (n = 43,644)," which is the number of documents remaining after the year filter is applied. Next, the research enters the relevance screening stage by reading and evaluating the titles, abstracts, and keywords of documents that have passed the year filter. Screening is carried out to ensure that publications are truly related to CMT in the field of education, learning, or teaching. Publications are excluded if their content lacks an educational context, only discusses telecommunications/mobile technology without relevance to learning, or does not meet the research topic focus. The screening results indicate that 4,817 documents (n = 4,817) were deemed relevant for further analysis, while 38,817 documents (n = 38,817) were excluded for not meeting the relevance criteria.

The next stage is determining eligibility to select the most influential and representative documents [40]. In bibliometric studies, the influence of a publication is generally proxied by the number of citations, as citations indicate the extent to which a work is cited and contributes to subsequent research development. Therefore, documents that passed the screening were then sorted from highest to lowest citations, and the top 100 documents (n = 100) were selected as the basis for a more focused analysis. Other documents not included in the top-100 citation subset were recorded as excluded reports (n = 4,717). Although excluded from the in-depth analysis subset, these documents do not necessarily indicate poor quality; rather, they were not prioritized, as the research required a core collection of the most impactful and relevant articles to develop a map of findings, novelty, and research recommendations.

In the final stage, a final review (in-review) was conducted to select the publications most appropriate and relevant to the focus of the CMT study in education. From the top-100 subset, the researchers then identified six articles (n = 6) deemed most relevant for further in-depth review. This stage was crucial because the final selection relied not only on high citations but also considered the suitability of the article's substance to the educational context, the strength of the findings, and its contribution to the discussion of key topics (e.g., mobile communication-based learning systems, 5G support for learning, AI or IoT integration in education, and the direction of CMT development for educational institutions). With this flow, the research produces two main outputs: (1) relevant datasets for quantitative bibliometric analysis (trends, distribution, contributions), and (2) core articles for qualitative discussions that support the preparation of gaps, novelty, and future research agendas [40]. This process ensures that the final selection of articles reflects the most relevant and influential contributions to the field of CMT in education.

RESEARCH RESULTS

General information of data and trends of publication

Table 1 displays the necessary details regarding the publication's content. 4,786 publications in all, distributed across 24 sources (scientific journals, conference papers, books, book chapters, etc.), were collected between 2010 and 2020.

Table 1 General information on metadata

Content	Result
General Information	
Period of year	2010 to 2022
Number of documents	4,786
The average number of citations per paper per year	39.10

Total documents cited	46,194
Total documents type	24
Total keywords	4,217
Author's keyword	244
Total author	5,070
Total affiliation	160
Total countries	114
Total source title	160
Total funding sponsor	159

Based on the metadata gathered, the trend research of CMT during a decade in educational fields is known. It is depicted in Figure 2.

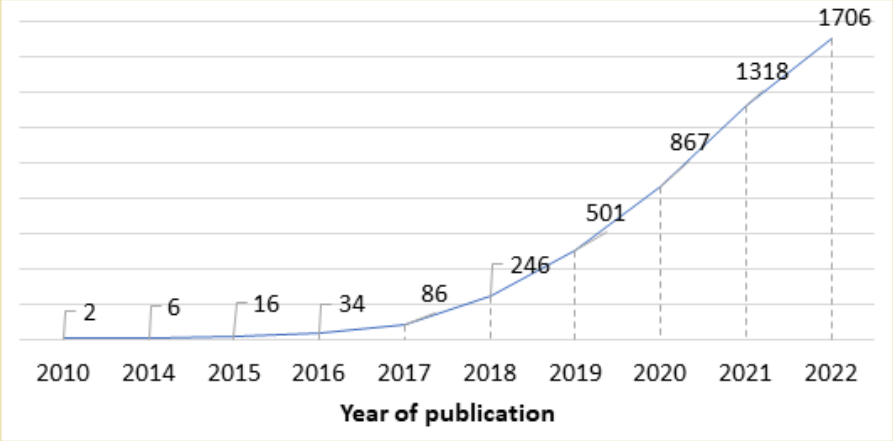


Figure 2 CMT in educational field publication trends during a decade

Based on the results of the research, Figure 2 shows the exciting results that the publication trends tend to increase yearly. Nevertheless, since the introduction of digital mobile phones and the development of the 4.0 revolution sector, especially in education [10;49;65], broadband cellular networks have evolved, which mobile telephone providers have begun to build globally and integrate with learning in the classroom. Since then, the generation technology standard for broadband cellular networks, particularly CMT, has attracted the attention of researchers. The CMT is now being considered and rapidly gaining ground in study and education. The development of IoT applications, AR, VR, AI, virtual laboratories, and any hybrid classes also became more popular as we entered the 5.0 society and as soon as the "Work from Home" trend began as a result of the COVID-19 pandemic. A new array of CMT services has emerged with highly diverse and technologically challenging design requirements.

The trend of publications in CMT to educational fields consists of various available documents. Based on the data gathered, the various types of documents were published from 2010 to 2022 as a deliberation for future researchers. Figure 3 shows various published documents on CMT in educational fields.

Figure 3 shows that the conference paper is more widely used with 2,352 documents. An 'article' is the second most common form of publication (n=2,006). In other hand, English become the prominent language that used in the CMT publication research. Figure 3 shows that conference papers have a more accessible effect since they are displayed at a summit for specialists from various disciplines to see [59;60]. According to the data gathered, Figure 4 shows that it was also the language most frequently used for publishing CMT in educational areas from 2010 to 2022. English is the most generally uttered language (4,725), followed by Chinese (42), Turkish (7), Spanish (5), and German (3). English is a universal global language [61;62]. As a result, the circulation of publications will have to be more significant and much more extensively utilized or read as a reference point

among many individuals [46]. However, the United States, China, and India have dominated the global competition to become global champions in education technology in recent years, according to the global EdTech landscape (HolonIQ). These three countries are on top for growing EdTech companies or developing new, more effective AI-driven EdTech [47].

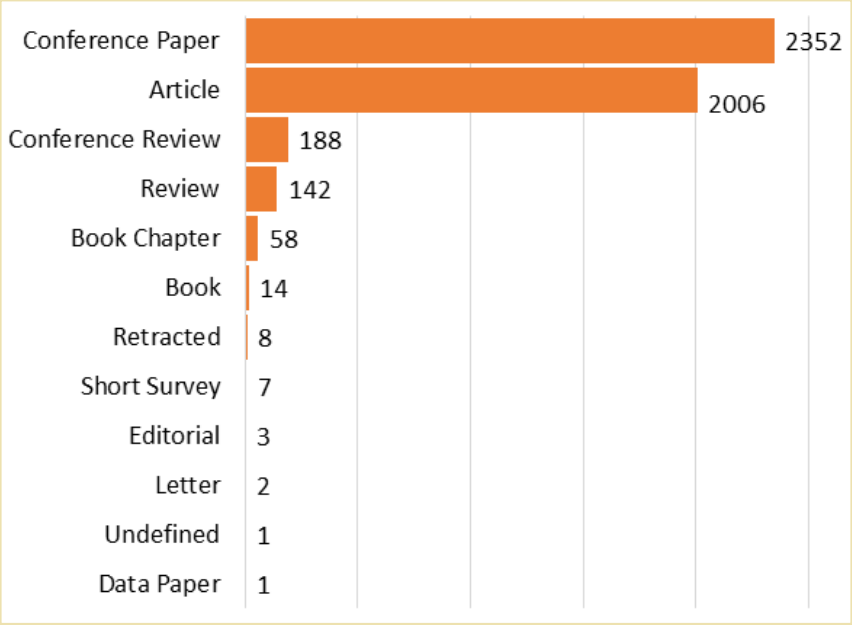


Figure 3 The document types of CMT publications

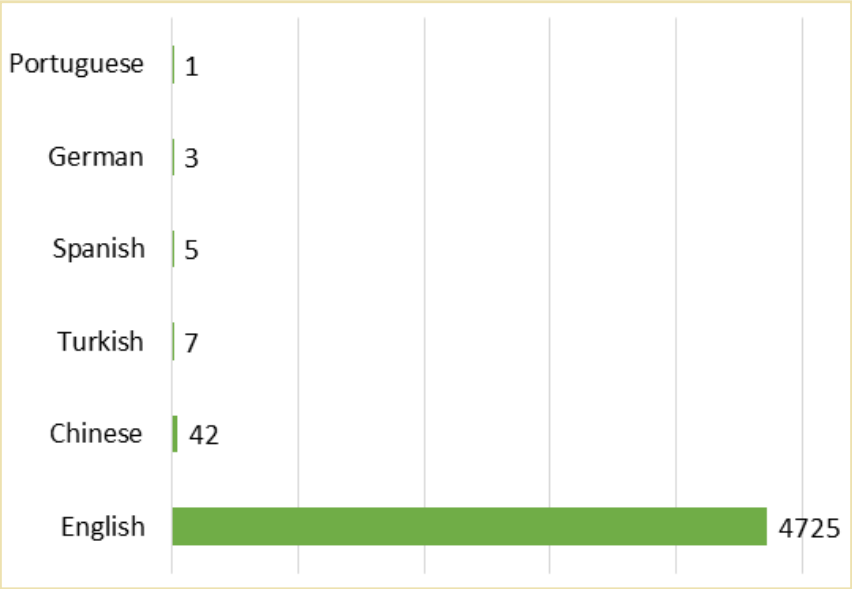


Figure 4 The most used language in CMT publications

Top contributed authors, affiliation, and countries to CMT in educational fields publication from 2010 to 2022

Furthermore, to deepen insight into the CMT in educational fields and to find out the top contributed authors, affiliations, and countries that can be used as references for further research, the top contributed authors, affiliations, and countries are analyzed. Table 2 lists the top contributed authors and affiliation of CMT in educational fields during a decade.

Table 2 The top contributed authors and affiliation

Author	N	Affiliation	N
Bennis, M.	30	Beijing University of Posts and Telecommunications	201
Guizani, M.	26	University of Electronic Science and Technology of China	85
Niyato, D.	22	Nokia Bell Labs	85
Verikoukis, C.	22	Oulun Yliopisto	70
Erol-Kantarci, M.	20	Ministry of Education China	64

Based on Table 2, Bennis, M. is the first place of the top contributed authors with 30 publications in CMT in educational fields during a decade. Following by Guzaini, M., with a total of 26 publications. Furthermore, Nivato, D. and Verikoukis, C. are within 22 publications. On the other hand, to find the most linked authors to any authors in CMT to educational fields or the most collaborated author, then conducted analysis by VOSViewer as in Figure 5. Unlike Table 1, the most linked author is Zhang, Y., with total link strength of 85, and Li, Y., with total link strength of 73.

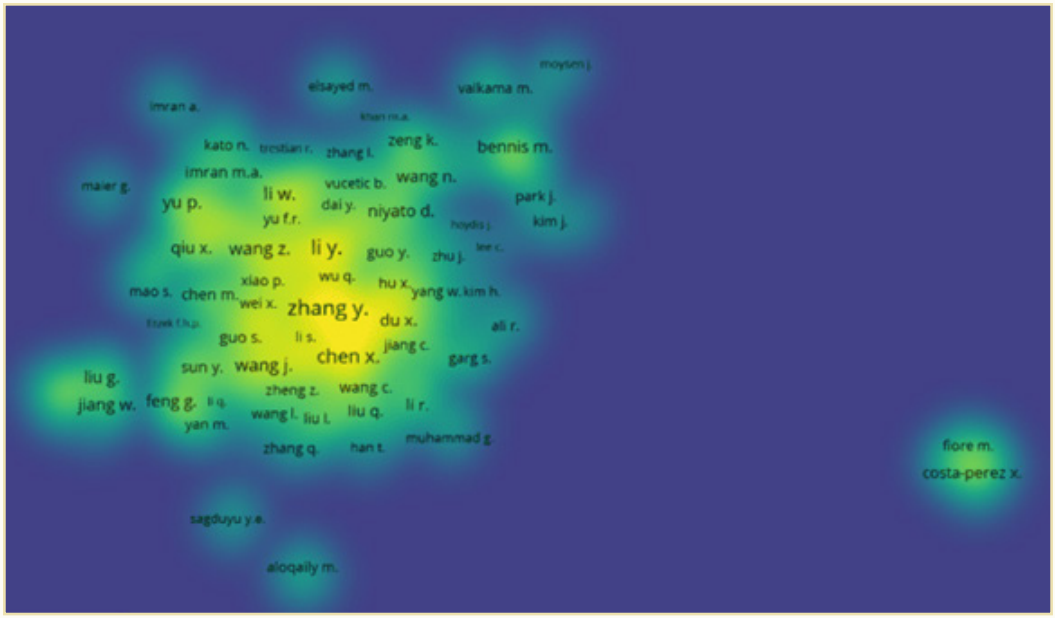


Figure 5 Density visualization of co-authorship

Furthermore, based on Table 2, the top contributed affiliation is Beijing University of Posts and Telecommunications within 201 documents. Followed by University of Electronic Science and Technology of China and Nokia Bell Labs within the same amount of 85 documents. Relating to affiliation, the top countries that contributed to CMT to education fields during a decade are also analyzed to provide details on the analysis shown in Table 3 and visualized by Figure 5.

Table 3 Top contributed countries

Countries	N	Countries	N
China	1,482	Canada	278
United States	667	Germany	207
India	466	Spain	196
United Kingdom	300	Italy	184
South Korea	295	France	168

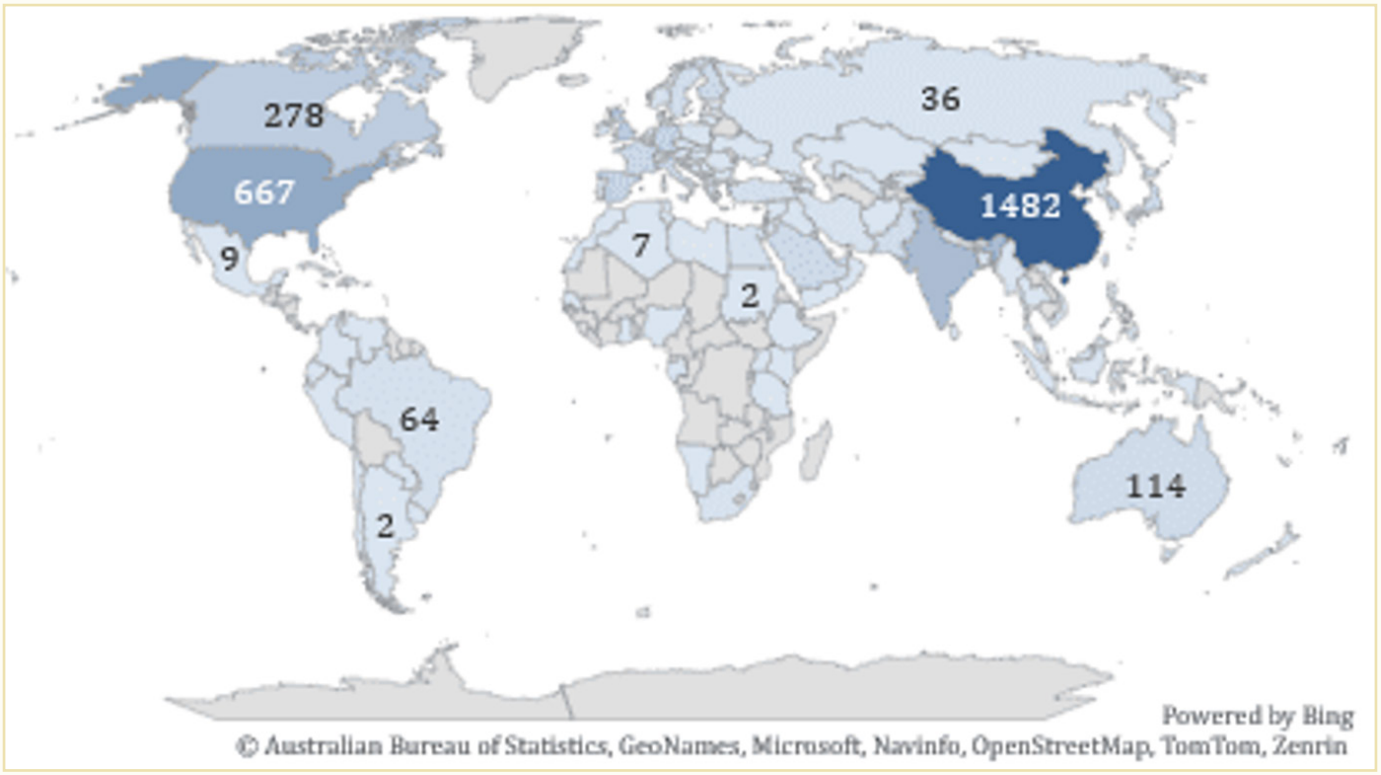


Figure 6 Top contributed countries visualization

Based on Table 3 and Figure 6, China became the top contributor country with 1,412 documents in line with the top affiliation. The second place is the United States with 667 documents, followed by India with 466 documents.

Top contributed source title and funding sponsorship to CMT in educational fields publication from 2010 to 2022

For a decade, find out who is the top contributor source title and funding sponsorship in CMT in educational fields. Hence it is analyzed based on the metadata gathered likely in Table 4.

Table 4 Top contributed source title and funding sponsorship to CMT in educational fields

Source Title	N	Funding Sponsorship	N
IEEE Access	288	National Natural Science Foundation of China	559
IEEE Vehicular Technology Conference	98	Horizon 2020 Framework Programme	211
IEEE International Conference on Communications	77	National Science Foundation	167
Sensors	72	National Key Research and Development Program of China	144
IEEE Transactions on Vehicular Technology	67	Fundamental Research Funds for the Central Universities	110

Based on Table 4, IEEE Access is the top contributed source title within 288 documents. Followed by IEEE Vehicular Technology Conference (n=98) and IEEE International Conference On Communications (n=77). IEEE became the top source title to find out who is the top contributed source title in CMT to educational fields during a decade. Furthermore, following previous analysis, the National Natural Science Foundation of China is the top contributing funding sponsor within 559

documents. However, on the Table 4, IEEE has become a top source title because, in a decade, there has been IIEEE research focused published journals in CMT education such as "5G-Enabled Education 4.0: Enabling Technologies, Challenges, and Solutions", "The New Generation of Mobile Networks: 5G Technology and its application in the e-education context", and also "Research on Key Technologies of Smart Campus Teaching Platform Based on 5G Network". To find the novelty of previous research, the mapping of metadata keywords. Based on Figure 8, the CMT communication system tends to research interest due to its significant total link strength. Hence, future research can develop CMT communication systems, such as universities, throughout the institutional education level. Alternatively, future research can use CMT communication systems throughout every educational institution and analyze the impact. However, in the fewer keywords, such as in Figure 9, the research opportunities are the development of transfer learning and the emergence of the CMT communication system to a learning system. Other keywords are used to find novelties and recommend the implementation, development, upgrade, installation, or further research.

Novelties of the CMT in educational fields publications from 2010 to 2022

Figure 7 analyzes the mapping visualization of the metadata that presumably looks at the relationships between minor or fewer keywords to identify a novelty of the research based on the mapping results.

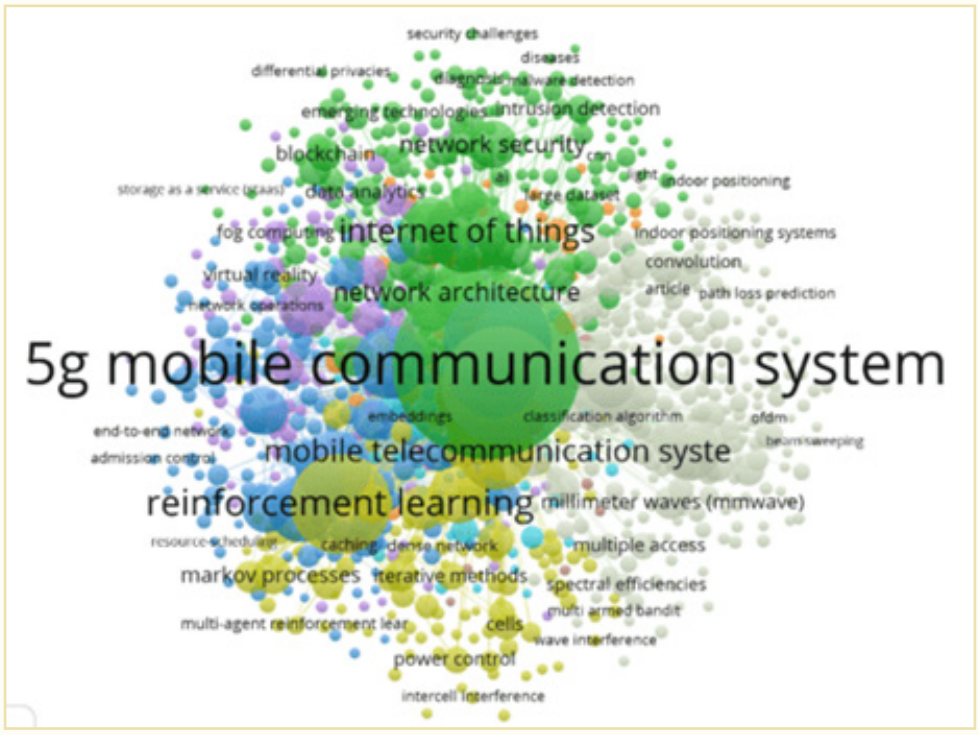


Figure 7 Mapping visualization of the CMT in education fields publications during a decade.

Based on Figure 7, it is known that there are nine clusters in total. Cluster 1, with grey node (n=274), consists of 5G and beyond, deep learning, learning systems, learning technology, and techniques. Cluster 2, with green node (n=218), consists of 5G communication, AI, engineering education, IoT, learning models, and others. Cluster 3, with blue node (n=169), consists of machine learning, mobile networking, VR, and others. Cluster 4, with chartreuse node (n=129), consists of e-learning, learning methods, online learning, mobile telecommunication, and others. Cluster 5 with purple node (n=108) comprises 5G cellular network critical technologies. Cluster 6, with a turquoise node (n=55), consists of intelligent computing, mobile communication, and others. Cluster 7 with xanthous node (n=38) consists of 5G communication, cellular Network, and data-driven. Cluster 8 with brown node (n=8) and Cluster 9 with nilla node (n=1). Hence, from the CMT in educational fields during a decade, the novelties are found in Figure 8 and Figure 9.

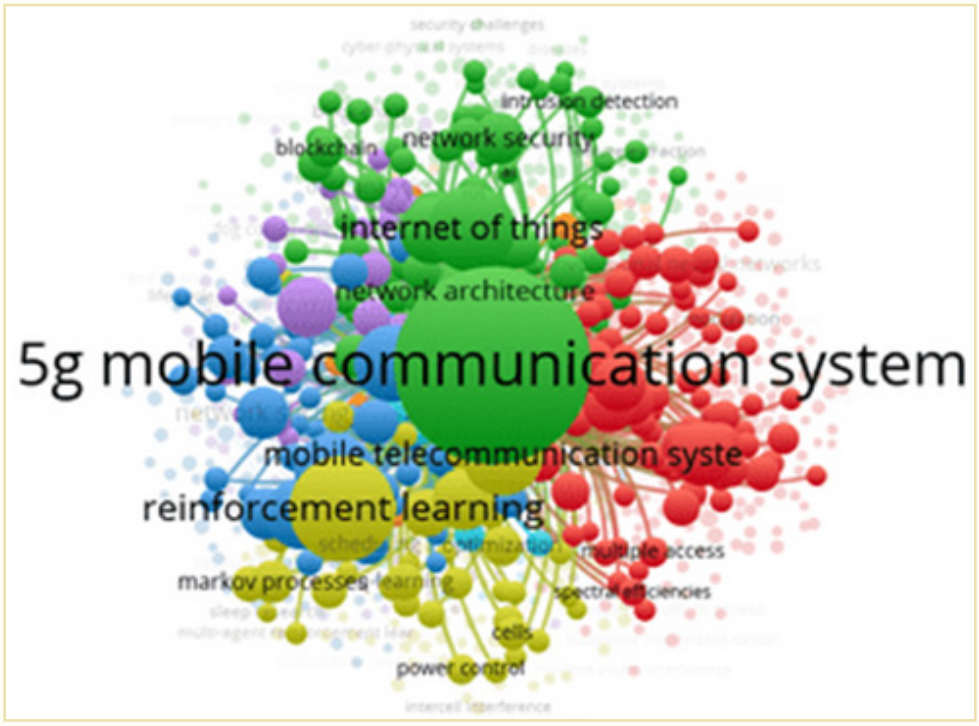


Figure 8 The most occurred keyword

Figure 9 The less occurred keyword

Paper distribution from 2010 to 2022

Based on the metadata gathered, the paper on CMT in educational field distribution from 2010 to 2022 is likely in Table 5.

Table 5 Paper distribution of CMT in educational fields during 2010 to 2022

Year	Paper	Cited	ACPP	ACPPY	Citable Years
2010	2.00	7.00	3.50	0.27	13
2014	6.00	401.00	66.83*	7.43*	9
2015	16.00	394.00	24.63	3.08	8

2016	34.00	705.00	20.74	2.96	7
2017	86.00	2,659.00	30.92	5.15	6
2018	246.00	5,254.00	21.36	4.27	5
2019	501.00	11,560.00	23.07	5.77	4
2020	867.00	13,702.00*	15.80	5.27	3
2021	1,318.00	8,901.00	6.75	3.38	2
2022	1,706.00*	2,611.00	1.53	1.53	1
Total	4,78200	46,194.0	215.3	39.10	-
Description: *=the highest number; ACPPY= Average Citation Per Paper Per Year ACPP= Average Citation Per Paper					

Table 5 shows that CMT publications during 2011 to 2014 had no published documents. On the other hand, 2022 became the year with the most publications. Furthermore, the years with the highest citation were 2020 (13,702 citations) fewest citation were 2010. Whereas 2014 had the most ACPP (66.83) and ACPPY (7.43).

Most influential paper on CMT in educational fields publication from 2010 to 2020

Table 6 reviews the top 5 publications cited as the most influential paper on CMT in educational fields publication during 2010 to 2020. Each article was analyzed based on the citation, Scimago Journal and Country Rank (SJR) accessed on www.scimagojr.com, CiteScore accessed on www.scopus.com (per March 2023), also findings and recommendations in the publication.

Table 6 Most influential paper on CMT in the education field during 2010 to 2022

Author(s)	Publication Source	Citation	SJR	CiteScore	Findings & Recommendations
[48]	IEEE Transactions on Mobile Computing	46	Q1 (2.43)	12.60	The software-defined radio testbed is used to execute the proposed scheme, which combines both methods. The obtained findings and simulation results support the idea that the suggested resource allocation strategy in H-CRANs greatly improves energy efficiency while maintaining users' quality of service.
[49]	China Communications	39	Q1 (0.92)	5.70	Mobile Augmented Reality (MAR) gives users immersive experiences by supplementing Reality with virtual items. Compared to solutions based on wearable technology and apps, web-based MAR is ubiquitous. Future research on MWAR over 5G and B5G networks will benefit from understanding the practical deployment and performance outcomes. For instance, front-end computing, mobile edge cloud, standardization, real-time object monitoring and recognition, low latency mobile Web AR, and neighborhood collaboration.
[50]	IEEE Transactions on Vehicular Technology	35	Q1(2.52)	11.90	Due to the proposed problem's complexity, we proposed a distributed learning method in which the online running phase employing game theory finds a solution, i.e., NE. In contrast, the offline training phase based on DRL is responsible for action selection. As mentioned, the proposed algorithm retains better scalability and adaptability than current learning approaches. Last but not least, the outcomes of the simulations demonstrated the suggested algorithm's superiority to the other three baseline algorithms.

[51]	Microprocessors and Microsystems	32	Q2ь(0.54)	3.20	Innovative Network In light of the possible risks associated with some of the contentious manufacturing equipment, a firewall linked to the source and 5G network security. There will be a significant delay in the swift deployment of 5G networks if these problems are partially fixed. Physical education requires the addition of more content. More crucial than a varied curriculum is improving physical fitness. To improve the Network's performance and physical education's significance in the modern world.
[52]	2016 IEEE International Conference on Communications (ICC)	29	Not Assigned	-	A cooperative plan to address the interference issue, including both co-tier interference and cross-tier interference, which impact users from different tiers and macro users from the same tier, respectively. The system uses an online learning algorithm for effective spectrum distribution with power and modulation adaptation capabilities. The results of our evaluation demonstrate that our online scheme works better than others and achieves notable gains in throughput, spectral efficiency, fairness, and outage ratio.
[53]	2021 International Conference on Computational Intelligence and Knowledge Economy (ICCIKE)	27	Not Assigned	-	In this paper, a cognitive radio application for the future WCN is designed using ATLBO. Performance metrics like detection ratio, PUS, SUs sensing, and false alarm rate are all improving for the suggested method. This WCN model, built on ATLBO, achieves 78% energy efficiency, 47% data rate, and decent BER vs. SNR dB.

Furthermore, based on Table 6, these publications become fundamental for future research, so they have outstanding citations and impact LMS subjects' development. Based on March 2023, the top cited publications are listed in the rank journal Quartile 1 (Q1) has CiteScore 12.60-5.70. Journals with quartile rank 2 (Q2) have CiteScore 3.20. This shows that publications that become the most influential publications with undoubted credibility. Because the publisher of the publication has a good reputation. Analysis of the SJR indicator assigns a different score to citations based on the importance of the citation source journal. Hence, citations from influential journals will be more valuable, and the journals receiving them will gain more fame.

DISCUSSION

The growth trajectory of Cellular Mobile Technology (CMT) research in educational contexts over the period 2010–2022 reflects a broader transformation in how education systems engage with digital technologies. The steady increase in publications, followed by a pronounced surge after 2018, indicates that CMT has evolved from an exploratory research topic into a mature and institutionalized field of study. This maturation aligns closely with the transition from Industry 4.0 to Society 5.0, where technological advancement is no longer driven solely by efficiency and automation, but by human-centered objectives such as accessibility, inclusion, and learning quality. In this context, CMT functions as a key infrastructural layer that enables flexible, mobile, and networked learning environments capable of supporting diverse educational needs [54].

The acceleration of CMT-related educational research during and after the COVID-19 pandemic further underscores the central role of mobile and broadband technologies in sustaining educational continuity. The global shift toward remote learning and work-from-home arrangements transformed CMT from a complementary innovation into an essential educational infrastructure. Rather than declining after the crisis, publication trends continued to rise, suggesting that CMT adoption has transitioned from emergency response to long-term strategic integration within educational systems. This shift reflects a structural change in pedagogical practices, where mobile connectivity supports not only content delivery but also interactive, collaborative, and hybrid learning models [55]. Consequently, CMT research increasingly addresses systemic and institutional dimensions, rather than isolated technological applications.

The dominance of English as the primary language of publication highlights the globalized nature of CMT educational research and its orientation toward international scholarly communication. While this dominance enhances global visibility and citation potential, it simultaneously raises concerns regarding unequal knowledge representation and access, particularly for researchers from non-English-speaking regions. Nevertheless, English-language dissemination has facilitated cross-national collaboration, comparative studies, and the consolidation of shared research agendas within the field. This linguistic pattern, coupled with the concentration of highly productive authors and institutions, suggests the emergence of global research hubs that shape knowledge leadership and methodological standards in CMT-enabled education [46].

At the regional and institutional levels, the concentration of research output in specific countries and affiliations reflects the interplay between national policy priorities, research funding structures, and EdTech ecosystems. Countries with strong investment in digital infrastructure and educational technology, supported by consistent funding from national and international agencies, have positioned themselves as leading contributors to CMT educational research. The prominence of technology-oriented publication venues and funding bodies further explains why much of the research emphasizes system performance, network architecture, and technological scalability. While this technological orientation has strengthened the technical foundations of CMT research, it also signals the need for more balanced integration of pedagogical, social, and policy-oriented perspectives in future studies.

The thematic structure revealed through keyword clustering indicates that CMT research in education has reached a stage of partial saturation in dominant areas such as mobile communication systems, artificial intelligence, and network-enabled learning environments. At the same time, the presence of less frequent keywords points to emerging research opportunities related to transfer learning, adaptive learning systems, and institutional-level integration of CMT. These gaps highlight the potential for future research to move beyond technological capability toward deeper investigations of educational impact, equity, and sustainability. In this regard, the present study contributes by offering a comprehensive bibliometric mapping that not only captures publication growth and thematic dominance but also identifies underexplored directions, thereby positioning itself as a reference point for subsequent CMT educational research [41].

CONCLUSION

According to the results and discussion it is concluded that the trendline results that publication trends tend to increase each year. The conference paper is more widely used, and 'article' is the second most common form of publication. Beijing University of Posts and Telecommunications is the top contributing affiliation. In line with the top affiliation, China became the top contributing country, second place in the United States, followed by India. The novelties for future study can research using CMT communication systems throughout every educational institution and analyze the impact. However, in the fewer keywords, the research opportunities are the development of transfer learning and the emergence of the CMT communication system to a learning system. Another keyword is used as a guide to finding further novelties and the recommendation of the implementation, development, upgrade, installation, or further research. The most influential studies are in Q1 and Q2 Scopus rank.

The implication of this research tends to digest the information about CMT publications during 2010 to 2020 trends and their contribution to the education field. Furthermore, future researchers can develop or improve the CMT in educational fields ideas research to contribute to increasing education. The type of research presented allows future researchers to define a profile of the documents that can be given to further focus on the research path. The researchers can find the topics most relevant to Scopus' CMT in educational fields and the authors who have had the most significant impact and identify the main research lines of scientists in each defined period. Therefore, it also helps to narrow down the following trends that can be developed in this field of research.

REFERENCES

1. Alhusni H. Z., Prahani B. K., Sunarti T., Madlazim M. Bibliometric analysis of reflective practices in physics learning: Trends, challenges, and future directions. *Journal of Law and Bibliometrics Studies*, 2025, vol. 1, no. 3, pp. 15–29. DOI: 10.63230/jolabis.1.3.103
2. Wu Q., Wang Y., Lu L., Chen Y., Long H., Wang J. Virtual simulation in undergraduate medical education: A scoping review of recent practice. *Frontiers in Medicine*, 2022, vol. 9, no. 1, pp. 101–118. DOI: 10.3389/fmed.2022.855403
3. Khan S. A., Shayea I., Ergen M., Mohamad H. Handover management over dual connectivity in 5G technology with future ultra-dense mobile heterogeneous networks: A review. *Engineering Science and Technology, an International Journal*, 2022, vol. 35, no. 1, pp. 233–252. DOI: 10.1016/j.jestch.2022.101172
4. Dwivedi Y. K. Impact of COVID-19 pandemic on information management research and practice: Transforming education, work and life. *International Journal of Information Management,* 2020, vol. 55, no. 1, pp. 72–90. DOI: 10.1016/j.ijinfomgt.2020.102211
5. Attard C., Holmes K. An exploration of teacher and student perceptions of blended learning in four secondary mathematics classrooms. *Mathematics Education Research Journal*, 2022, vol. 34, no. 4, pp. 719–740. DOI: 10.1007/s13394-020-00359-2
6. Prahani B. K., Dawana I. R., Jatmiko B., Amelia T. Research trend of big data in education during the last 10 years. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 2023, vol. 18, no. 10, pp. 39–64. DOI: 10.3991/ijet.v18i10.38453
7. Prahani B. K., Alfin J., Fuad Ah. Z., Saphira H. V., Hariyono E., Suprapto N. Learning management system research during 1991–2021: How technology affects education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 2022, vol. 17, no. 17, pp. 28–49. DOI: 10.3991/ijet.v17i17.30763
8. Kadaruddin K. Implementation of a mobile application based on multimedia and AI for interactive learning in higher education. *MORFAI Journal*, 2025, vol. 5, no. 2, pp. 648–660. DOI: 10.54443/morfai.v5i2.2725
9. Ghinaya Z., Rahayu S., Supriatna N. Improving the collaboration skills of vocational school students through flipbook with augmented reality in society 5.0. *CIVED,* 2024, vol. 11, no. 1, pp. 89–98. DOI: 10.24036/cived.v11i1.514
10. Baratè A., Haus G., Ludovico L. A., Pagani E., Scarabottolo N. 5G technology for augmented and virtual reality in education. *Proceedings of International Conference on Education and New Developments*, 2019, vol. 1, no. 1, pp. 512–516. DOI: 10.36315/2019v1end116
11. Hammad M. Y., Rahamaddulla S. R., Muhamad Tamyez P. F., Fauzi M. A. From industry 4.0 to 5.0: Leveraging AI and IoT for sustainable and human-centric operations. *International Journal of Industrial Engineering and Operations Management,* 2025, vol. 1, no. 1, pp. 44–63. DOI: 10.1108/IJIEOM-04-2025-0070
12. Haldorai A., Murugan S., Ramu A. Evolution, challenges, and application of intelligent ICT education: An overview. *Computer Applications in Engineering Education*, 2021, vol. 29, no. 3, pp. 562–571. DOI: 10.1002/cae.22217
13. Filipescu G., Simion G., Ionescu D., Filipescu A. IoT-cloud, VPN, and digital twin-based remote monitoring and control of a multifunctional robotic cell in the context of AI, industry, and education 4.0 and 5.0. *Sensors*, 2024, vol. 24, no. 23, pp. 301–318. DOI: 10.3390/s24237451
14. Lee J., Kim D. A study on innovation in university education: Focusing on 5G mobile communication. *Proceedings of the IEEE 17th Annual Consumer Communications and Networking Conference*, 2020, vol. 1, no. 1, pp. 1–4. DOI: 10.1109/CCNC46108.2020.9045138
15. Mambo S. M., Omusilibwa F. M. Effects of coronavirus pandemic spread on science, technology, engineering and mathematics education in higher learning institutions. *Proceedings of the IFEES World Engineering Education Forum – Global Engineering Deans Council*, 2020, vol. 1, no. 1, pp. 1–6. DOI: 10.1109/WEEF-GEDC49885.2020.9293679
16. Xu J. The prospect of 5G technology applied to distance medical education and clinical practice. *Creative Education*, 2020, vol. 11, no. 12, pp. 2837–2845. DOI: 10.4236/ce.2020.1112209
17. Cao H. Innovation and practice of music education paths in universities under the popularity of 5G network. *Wireless Communications and Mobile Computing*, 2021, vol. 2021, no. 1, pp. 77–92. DOI: 10.1155/2021/3570412
18. Li K., Tsai S.-B. An empirical study on the countermeasures of implementing 5G multimedia network technology in college education. *Mobile Information Systems*, 2021, vol. 2021, no. 1, pp. 155–168. DOI: 10.1155/2021/2547648
19. Lin S. Influence of digital technology on ideological and political education in colleges and universities under 5G era. *Scientific Programming*, 2022, vol. 2022, no. 1, pp. 211–225. DOI: 10.1155/2022/9004385
20. Gao Y. A survey study on the application of modern educational technology in English major college teaching in the age of 5G communication. *Theory and Practice in Language Studies*, 2021, vol. 11, no. 2, pp. 202–210. DOI: 10.17507/tpls.1102.13
21. Sabzaliyev A., Asgarov A. Transforming communication and industry: A deep dive into 5G infrastructure and applications. *Porta Universorum*, 2025, vol. 1, no. 3, pp. 135–146. DOI: 10.69760/portuni.010313
22. Valencia-Arias S., Cardona-Acevedo S., Gómez-Molina S., Vélez Holguín R. M., Valencia J. Adoption of mobile

learning in the university context: Systematic literature review. *PLOS ONE*, 2024, vol. 19, no. 6, pp. 1–22. DOI: 10.1371/journal.pone.0304116
23. Jaleniauskienė E., Lisaitė D., Daniusevičiūtė-Brazaitė L. Artificial intelligence in language education: A bibliometric analysis. *Sustainable Multilingualism*, 2023, vol. 23, no. 1, pp. 159–194. DOI: 10.2478/sm-2023-0017
24. Tavares M. C., Azevedo G., Marques R. P. The challenges and opportunities of era 5.0 for a more humanistic and sustainable society—A literature review. *Societies*, 2022, vol. 12, no. 6, pp. 149–168. DOI: 10.3390/soc12060149
25. Sholahuddin A., Susilowati E., Prahani B. K., Erman E. Using a cognitive style-based learning strategy to improve students' environmental knowledge and scientific literacy. *International Journal of Instruction*, 2021, vol. 14, no. 4, pp. 791–808. DOI: 10.29333/iji.2021.14445a
26. Ifenatuora G. P., Awoyemi O., Atobatele F. A. Systematic review of mobile learning models for enhancing STEM access in public secondary schools. *International Journal of Scientific Research in Mechanical and Materials Engineering*, 2025, vol. 9, no. 3, pp. 28–39. DOI: 10.32628/IJSRMME259225
27. Pauzi M. F., Juhari S. N. Digital transformation of healthcare and medical education, within, and beyond pandemic COVID-19. *Asian Journal of Medicine and Biomedicine*, 2020, vol. 4, no. 2, pp. 39–42. DOI: 10.37231/ajmb.2020.4.2.363
28. Fedorchenko Y., Zaiiats L. Digital transformation of medical education: The role of artificial intelligence. *Archive of Clinical Medicine*, 2025, vol. 31, no. 1, pp. 38–41. DOI: 10.21802/acm.2025.1.1
29. Ma Z., Xiao M., Xiao Y., Pang Z., Poor H. V., Vucetic B. Guest editorial: Special issue on low-latency high-reliability communications for the IoT. *IEEE Internet of Things Journal*, 2019, vol. 6, no. 5, pp. 7811–7815. DOI: 10.1109/JIOT.2019.2940392
30. Panwar N., Sharma S., Singh A. K. A survey on 5G: The next generation of mobile communication. *Physical Communication*, 2016, vol. 18, no. 1, pp. 64–84. DOI: 10.1016/j.phycom.2015.10.006
31. Zhang Y., Miao Z. Enhancing EFL learners' engagement and motivation through immersive technologies: The role of artificial intelligence, augmented reality, virtual reality, and mobile applications. *European Journal of Education*, 2025, vol. 60, no. 2, pp. 210–229. DOI: 10.1111/ejed.70128
32. Alhusni H. Z., Purnamawati R., Prahani B. K., Sunarti T., Ramadani R., Rizki I. A. Exploratory factor analysis (EFA) of PhET simulation-based innovation in rigid body equilibrium learning to enhance students' conceptual understanding. *Journal of Digitalization in Physics Education*, 2025, vol. 1, no. 3, pp. 45–60. DOI: 10.26740/jdpe.v1i3.42475
33. Amiruddin M. Z. B., Samsudin A., Suhandi A., Coştu B., Prahani B. K. Scientific mapping and trend of conceptual change: A bibliometric analysis. *Social Sciences and Humanities Open*, 2025, vol. 11, pp. 101208. DOI: 10.1016/j.ssaho.2024.101208
34. Hidaayatullaah H. N., Suprapto N., Hariyono E., Prahani B. K., Wulandari D. Research trends on ethnoscience based learning through bibliometric analysis: Contributed to physics learning. *Journal of Physics: Conference Series*, 2021, vol. 2110, no. 1, pp. 012026. DOI: 10.1088/1742-6596/2110/1/012026
35. Reshi A., Shah A., Shafi S., Qadri M. H. Big data in healthcare—A comprehensive bibliometric analysis of current research trends. *Scalable Computing: Practice and Experience*, 2023, vol. 24, no. 3, pp. 531–549. DOI: 10.12694/scpe.v24i3.2155
36. Judijanto L. Visual and thematic analysis of brand equity research through bibliometric study. *West Science Journal Economic and Entrepreneurship*, 2025, vol. 3, no. 3, pp. 352–358. DOI: 10.58812/wsjee.v3i03.2145
37. Ghofur M. A., Prahani B. K., Dawana I. R., Deta U. A., Anistyasari Y., Kurtuluş M. A. Interactive mobile technology in education: A systematic mapping and bibliometric analysis. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 2025, vol. 19, no. 13, pp. 55–77. DOI: 10.3991/ijim.v19i13.52215
38. Baas J., Schotten M., Plume A., Côté G., Karimi R. Scopus as a curated, high-quality bibliometric data source for academic research in quantitative science studies. *Quantitative Science Studies*, 2020, vol. 1, no. 1, pp. 377–386. DOI: 10.1162/qss_a_00019
39. Ramadhan S. Global research trend in digital learning: Analysis using bibliometrix on the Scopus database. *Educational Administration: Theory and Practice*, 2024, vol. 30, no. 4, pp. 215–230. DOI: 10.53555/kuey.v30i4.814
40. Baako B., Abroampa W. K. Research trends on ICT integration in education: A bibliometric analysis. *Cogent Education*, 2023, vol. 10, no. 2, pp. 1–19. DOI: 10.1080/2331186X.2023.2281162
41. Prahani K., Rizki I. A., Nikmah F., Khoir E. F., Kartika Putri E. A. Development of affordable pendulum and collision prop as media in science learning. *TEM Journal,* 2023, vol. 12, no. 4, pp. 2064–2070. DOI: 10.18421/TEM124-17
42. Limatahu I., Suyatno, Wasis, Prahani B. K. The effectiveness of CCDSR learning model to improve skills of creating lesson plan and worksheet science process skill (SPS) for pre-service physics teacher. *Journal of Physics: Conference Series*, 2018, vol. 997, no. 1, pp. 012032. DOI: 10.1088/1742-6596/997/1/012032
43. Gass S., Loewen S., Plonsky L. Coming of age: The past, present, and future of quantitative SLA research. *Language Teaching*, 2021, vol. 54, no. 2, pp. 245–258. DOI: 10.1017/S0261444819000430
44. Rabiman R., Sudira P., Sofyan H., Nurtanto M. Practical learning media in subject maintenance of chassis and power (MCP) based online: Simple learning using videos on YouTube. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 2021, vol. 15, no. 3, pp. 130–144. DOI: 10.3991/ijim.v15i03.14943

45. Davidson R., Liu Y. Reaching the world outside: Cultural representation and perceptions of global citizenship in Japanese elementary school English textbooks. *Language, Culture and Curriculum*, 2020, vol. 33, no. 1, pp. 32–49. DOI: 10.1080/07908318.2018.1560460
46. Ramírez-Castañeda V. Disadvantages in preparing and publishing scientific papers caused by the dominance of the English language in science: The case of Colombian researchers in biological sciences. *PLOS ONE*, 2020, vol. 15, no. 9, pp. 1–15. DOI: 10.1371/journal.pone.0238372
47. Bhutoria A. Personalized education and artificial intelligence in the United States, China, and India: A systematic review using a human-in-the-loop model. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2022, vol. 3, no. 1, pp. 100068–100085. DOI: 10.1016/j.caeai.2022.100068
48. Alqerm A., Shihada B. Sophisticated online learning scheme for green resource allocation in 5G heterogeneous cloud radio access networks. *IEEE Transactions on Mobile Computing*, 2018, vol. 17, no. 10, pp. 2423–2437. DOI: 10.1109/TMC.2018.2797166
49. Qiao X., Ren P., Nan G., Liu L., Dustdar S., Chen J. Mobile web augmented reality in 5G and beyond: Challenges, opportunities, and future directions. *China Communications*, 2019, vol. 16, no. 9, pp. 141–154. DOI: 10.23919/JCC.2019.09.010
50. Guo F., Yu F. R., Zhang H., Ji H., Leung V. C. M., Li X. An adaptive wireless virtual reality framework in future wireless networks: A distributed learning approach. *IEEE Transactions on Vehicular Technology,* 2020, vol. 69, no. 8, pp. 8514–8528. DOI: 10.1109/TVT.2020.2995877
51. Lei T., Cai Z., Hua L. 5G-oriented IoT coverage enhancement and physical education resource management. *Microprocessors and Microsystems*, 2021, vol. 80, no. 1, pp. 103346–103360. DOI: 10.1016/j.micpro.2020.103346
52. Alqerm A., Shihada B. A cooperative online learning scheme for resource allocation in 5G systems. *Proceedings of the IEEE International Conference on Communications*, 2016, vol. 1, no. 1, pp. 1–6. DOI: 10.1109/ICC.2016.7511617
53. Ramaiah V. S., Singh B., Raju A. R., Reddy G. N., Saikumar K., Ratnayake D. Teaching and learning based 5G cognitive radio application for future application. *Proceedings of the IEEE International Conference on Computational Intelligence and Knowledge Economy*, 2021, vol. 1, no. 1, pp. 31–36. DOI: 10.1109/ICCIKE51210.2021.9410797
54. Alfin A., Fuad Ah. Z., Nur M., Yuanita L., Prahani B. K. Development of group science learning (GSL) model to improve the skills of collaborative problem solving, science process, and self-confidence of primary schools teacher candidates. *International Journal of Instruction*, 2019, vol. 12, no. 1, pp. 147–164. DOI: 10.29333/iji.2019.12110a
55. Zhampeissova Z., Kosareva I., Borisova U. Collaborative mobile learning with smartphones in higher education. *International Journal of Interactive Mobile Technologies,* 2020, vol. 14, no. 21, pp. 4–18. DOI: 10.3991/ijim.v14i21.18461

Authors

Jauharoti Alfin
(Indonesia, East Java, Surabaya)
Professor in Primary Islamic Education (Pendidikan Guru Madrasah Ibtidaiyah)
Faculty of Tarbiyah and Teacher Training
UIN Sunan Ampel Surabaya, Indonesia
E-mail: alfin@uinsby.ac.id
ORCID ID: 0000-0002-2410-7836

Ah. Zakki Fuad
(Indonesia, East Java, Surabaya)
Professor in Islamic Education
Faculty of Tarbiyah and Teacher Training
UIN Sunan Ampel Surabaya, Indonesia
E-mail: ah.zakki.fuad@uinsby.ac.id
ORCID ID: 0009-0007-0389-0685

Hanandita Veda Saphira
(Australia, New South Wales, Wollongong)
Master's Student in Digital Technologies for Learning
University of Wollongong, Australia
E-mail: hvs346@uowmail.edu.au
ORCID ID: 0000-0002-3609-952X

Authors contribution

Jauharoti Alfin: Conceptualization, Methodology, Validation, Writing - Original Draft
Ah. Zakki Fuad: Writing - Review & Editing, Supervision
Hanandita Veda Saphira: Data Curation, Software, Formal analysis, Investigation, Resources, Writing - Original Draft, Visualization

© Jauharoti Alfin, Ah. Zakki Fuad, Hanandita Veda Saphira, 2026

The authors declared no conflicts of interest

Отношение студентов и преподавателей к интеграции технологий искусственного интеллекта в проектное обучение

М. П. ЗЕМЛЯНОВА, Н. Г. МУРАВЬЕВА, А. Ю. ЛЕВЕНКОВА

АННОТАЦИЯ

Введение. Генеративный искусственный интеллект (ГИИ) открывает новые возможности для изучения иностранных языков, однако его массовое внедрение в академическую среду опережает научное обоснование его осмысленного использования в контексте конкретных педагогических технологий. Наиболее остро этот разрыв проявляется в проектном обучении на английском языке, где взаимодействие студентов и преподавателей с инструментами ГИИ остаётся малоизученным.

Цель статьи – изучить опыт и отношение студентов и преподавателей вуза к применению ГИИ в проектном обучении на английском языке.

Методы исследования. Для сбора данных использовались онлайн-опросы, адресованные студентам и преподавателям английского языка, а также ранговый анализ полученных результатов, позволивший сравнить и сопоставить представления о применении ГИИ в проектном обучении. В 2025 году в исследовании приняли участие 894 студента первого курса бакалавриата и 56 преподавателей Тюменского государственного университета (Российская Федерация).

Результаты исследования. Полученные данные свидетельствуют в целом о позитивном отношении основных субъектов образовательного процесса к интеграции ГИИ в проектное обучение на английском языке. Более половины студентов (59,6%) и преподавателей (62,9%) признали, что использование ГИИ при работе над проектом способствует экономии времени и позволяет создать более качественный продукт. Вместе с тем мнения преподавателей расходятся с реальным опытом использования ГИИ, о котором сообщают студенты. 92,1% студентов не склонны безоговорочно доверять результатам, генерируемым ГИИ, и предпочитают корректировать его выводы, рассматривая технологию прежде всего как инструмент для генерации идей и совершенствования проектов. Преподаватели же склонны преувеличивать степень зависимости студентов от ГИИ. 78,3% преподавателей подтверждают, что студенты перерабатывают ответы ГИИ, 21,7% преподавателей подчеркивают полное доверие студентов к ГИИ и зависимость от него, что порождает мнения относительно потенциальных рисков для развития критического мышления и креативности.

Заключение. Несмотря на перспективность использования ГИИ в проектном обучении для поддержки языкового и когнитивного развития, его интеграция требует взвешенного и комплексного подхода. В частности, необходимо изучать опыт студентов, выявлять преимущества и риски, связанные с применением инструментов ГИИ, а также учитывать отношение всех заинтересованных сторон в сфере образования прежде, чем приступать к пересмотру и модернизации проектной деятельности в условиях быстро меняющегося технологического ландшафта.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

генеративный искусственный интеллект, проектное обучение, высшее образование, преподавание английского языка, представления студентов и преподавателей

Для цитирования: Землянова М. П., Муравьева Н. Г., Левенкова А. Ю. Отношение студентов и преподавателей к интеграции технологий искусственного интеллекта в проектное обучение // Перспективы науки и образования. 2026. № 4. С. 57–70. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.4

Поступила: 13.02.2026 | Одобрена: 21.05.2026 | Опубликована: 31.08.2026

OPEN ACCESS

Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.

PERSPECTIVES OF SCIENCE AND EDUCATION
PSEJOURNAL.WORDPRESS.COM
SCIENTIFIC ARTICLE |

Students' and Educators' Perceptions of the Use of AI Technologies in Project-Based Learning

M. P. ZEMLYANOVA, N. G. MURAVYOVA, A. YU. LEVENKOVA

ABSTRACT

Introduction. Generative artificial intelligence (GenAI) opens up new opportunities for learning foreign languages, but its widespread adoption in academic settings is ahead of scientific understanding of its meaningful use within specific pedagogical approaches. This gap is particularly evident in project-based learning (PBL) in English Language Teaching (ELT), where interactions between students and educators using GenAI tools have not been studied enough.

The aim of this research is to analyze students' and educators' experiences and attitudes towards the use of GenAI technologies in PBL in ELT.

Research methods. The study employed creating online surveys for students and educators of English and ranking analysis of the data to compare and contrast the perceptions of GenAI in PBL. A total of 894 first-year undergraduate students and 56 educators from the University of Tyumen (the Russian Federation) participated in the study in 2025.

Results. The study reveals a generally positive attitude among the main participants of the educational process regarding the integration of GenAI into PBL in ELT. More than half of the students (59.6%) and educators (62.9%) agree that the use of GenAI tools in PBL enhances time efficiency and improves the quality of project products. However, educators' opinions contradict real experiences of GenAI use reported by students. Educators tend to overestimate students' trust in GenAI outputs, while the majority of students (92.1%) do not fully trust such outputs and prefer to revise them, viewing GenAI primarily as a tool for generating ideas and improving project outcomes. While 78.3% of educators agree that students critically process GenAI-generated responses, the remaining 21.7% emphasize students' complete trust and reliance on GenAI, which gives rises to concerns regarding potential risks to students' critical thinking and creativity development.

Conclusion. The findings indicate that while GenAI in PBL holds promise for supporting cognitive and linguistic development of students, its successful integration requires a well-balanced and integrated approach. It is essential to study the experiences of students, identify the benefits and risks associated with the use of GenAI tools, as well as attitudes of all stakeholders in education before redesigning PBL in response to an evolving technological landscape.

KEYWORDS

generative artificial intelligence, project-based learning, higher education, English language teaching, students' and educators' perceptions

For Citation: Zemlyanova, M. P., Muravyova, N. G., & Levenkova, A. Yu. (2026). Students' and Educators' Perceptions of the Use of AI Technologies in Project-Based Learning. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, (4), 57–70. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.4

Received: 13 February 2026 | Approved: 21 May 2026 | Published: 31 August 2026

OPEN ACCESS

This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

INTRODUCTION

In recent years, generative artificial intelligence (GenAI) technologies have had a significant impact on various spheres of life and education is not an exception. GenAI applications which can process large amounts of information and produce knowledge such as ChatGPT have become a valuable resource for educational purposes. However, it is important to carefully consider the ethical and practical aspects of using these technologies, particularly in terms of outcomes they produce, as well as the impact on students, educators, and society as a whole. To support education systems in adapting to these technological advancements, in 2024 the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) has published the first global guidance "Guidance for generative AI in education and research" [1]. The Guidance provides key recommendations for integrating GenAI tools into teaching environment of educational institutions paying special attention to their ethical use and responsible development. It is highlighted that GenAI should be used in a way that benefits all stakeholders and promotes learning, while addressing potential risks and challenges. In the foreword to the document, Stefania Giannini, Assistant Director-General of Education at UNESCO, emphasizes the importance of using GenAI as "a tool that genuinely benefits and empowers teachers, learners and researchers" [1]. The fifth section of the "Guidance for generative AI in education and research" focuses on facilitating responsible and creative use of GenAI in project-based learning (PBL). This section emphasizes the importance of PBL as a fundamental interactive method that fosters creativity and critical thinking skills. But when GenAI in PBL is "not used purposefully to facilitate higher-order thinking or creativity, GenAI tools tend to encourage plagiarism or shallow 'stochastic parroting' outputs" [1]. To design PBL with beneficial integration of GenAI it is essential to understand how these tools are adopted and perceived by key stakeholders – students and educators. While existing research has analyzed students' and educators' general attitudes towards GenAI in various educational settings, there remains a lack of empirical investigations focusing on stakeholders' perceptions within this specific context. The aim of this research is to analyse students' and educators' experiences and attitudes towards the use of GenAI technologies in PBL in English Language Teaching (ELT).

LITERATURE REVIEW

Recent research has highlighted various areas of GenAI use in education, including students' and educators' perceptions.

For example, the study at Bauman Moscow State Technical University [2] focused on students' social expectations. The findings showed that a significant number of students are highly interested in GenAI and are ready to use these tools. The researchers emphasized that students' digital literacy levels are high enough to adapt to changing academic environments. However, the study revealed that there are students who do not entirely understand the role of GenAI tools in education, paying attention to the need for special training courses.

The research conducted at Tomsk State University [3] focused on students' and educator's perceptions of open-access GenAI tools. The results of the study highlighted a contradiction between students' positive attitudes towards GenAI tools and educators' concerns related to academic dishonesty. Furthermore, the authors noted that there is no consensus among educators themselves about monitoring and detecting the dishonest use of GenAI by students. This fact proves the need for developing regulatory and evaluation frameworks to guide the use of GenAI in academic settings. These findings are quite similar to the data collected by researchers from Moscow City University [4], showing a high level of GenAI popularity among students (81.3%) and greater skepticism about GenAI usage for academic purposes expressed by educators. This difference highlights the necessity of further investigations to better understand how to use effectively GenAI in teaching and learning processes in the digital era and to design guidelines for GenAI implication.

A relevant study conducted by researchers at Kazan Federal University examined students' perceptions of GenAI in language education through online surveys. The study focused on the practical application and future prospects of GenAI [5]. The results indicated that students have a good understanding of the strengths and limitations of these technologies. The researchers also concluded that the integration of GenAI tools into language learning is likely to increase, requiring teachers to prepare for this change.

At Moscow University of Science and Technology the integration of GenAI in academic research among postgraduate students was investigated [6]. The study revealed that, despite widespread adoption, 63% of participants underutilized GenAI tools, limiting their application to a narrow range of tasks. About one-third of respondents use only online translation services. The researchers offered to design new postgraduate foreign language programs with GenAI integration to enhance students' language skills therefore the access to original academic texts. This may lead to more effective research practices and improved scholarly outcomes.

The article published by Aleshkovski and others presents data on how Russian students assess their personal experience with using GenAI in education [7]. The authors highlighted the most popular GenAI functions, and described the level of students' satisfaction with this experience. The survey showed that despite the widespread interest in digital technologies and the use of GenAI, students have an ambiguous attitude towards their use in the learning process.

The question of how GenAI is perceived is not unique to Russian context; it is a recurring theme in the international literature as well. A relevant study focusing on students' use of ChatGPT in the United Arab Emirates (UAE) was presented by Farhi and other researchers [8]. They indicated that students perceive ChatGPT as a revolutionary technology that can assist them in many ways, but has both beneficial and concerning effects.

Argie and Rivika [9] in their research among English teachers proved that GenAI has positively impacted the teaching process in terms of productivity and efficiency. However, teachers are concerned about students' overdependence on GenAI and the loss of human touch and authenticity. The researchers recommended to establish guidelines and policies to promote responsible use of GenAI tools and digital literacy among teachers, students and other stakeholders. These findings are consistent with those of Govindarajian & Christuraj [10], who agree that GenAI tools such as ChatGPT have numerous advantages for ELT. However, there are concerns about plagiarism and excessive reliance on GenAI, which can limit creativity and learning outcomes.

Thus, the majority of researchers note a positive attitude among university students and educators towards the use of GenAI for learning. However, educators, while acknowledging potential significance of GenAI in education, express concerns about its possible erosion of traditional pedagogical practices and teacher roles [11; 12]. Notably, both groups largely oppose outright bans on GenAI, instead advocating for regulated integration within educational contexts [13]. Students continue to highly value educators for uniquely human qualities, such as critical thinking, emotional intelligence, and the capacity for socio-emotional interaction, which GenAI cannot currently replicate [14]. Despite recognizing GenAI's growing role, educators and teacher candidates often report a lack of systematic knowledge regarding its pedagogical and methodological applications [15; 16]. This gap persists even as many express readiness to develop relevant digital competencies [17; 18]. Researchers also indicate the importance of educators in shaping students' attitudes towards GenAI technologies, emphasizing the need for targeted professional development to prepare educators for the effective and critical integration of GenAI [19; 20].

A very limited number of studies address the issue of the specific application of GenAI within PBL in ELT. V. Ruiz, S. Rivas and R. Palmero [21] investigated the role of GenAI in PBL analyzing teachers' perceptions and pedagogical implications. Chengbo Zheng and others have presented a co-design study aimed at exploring the potential of students' GenAI usage data as a new assessment tool for PBL [22]. Kellie A. Charles and others in response to the challenges posed by GenAI to traditional evaluation methods in 2023 piloted a new assessment type: a multimedia project-based assessment where the use of GenAI was permitted [23]. Additionally, the study showed the changes of students' attitudes towards the role of GenAI in learning process, including assessment. L. Habibah, I. Ibrohim, and H. Susilo [24] evaluated the impact of AI-assisted project-based learning on students' critical thinking and communication skills. However, the study did not aim to analyse students' or educators' perceptions of GenAI in this specific context.

Thus, the analyzed studies have demonstrated the significance of empirical research on how students and educators perceive GenAI tools to make the integration of these tools into education more efficient and beneficial. However, the existing literature reveals a notable gap in research concerning the use of GenAI in PBL within the context of ELT with respect to students' and educators' perceptions. The present study aims to address this gap. Through the analysis

of selected publications, we have developed a framework for the study, guided by the following research questions:

1) Which GenAI tools do students use in project work while learning English, and for what purposes?

2) How do students and educators perceive the impact of GenAI use in PBL on fostering students' cognitive and linguistic skills?

3) What risks do students and educators associate with the use of GenAI tools in PBL?

4) How do the perspectives of students and educators on the above issues compare and contrast?

MATERIALS AND METHODS

This study employed a mixed-methods approach, combining theoretical analysis with empirical investigation to find out students and educators' perceptions of GenAI in higher education, including PBL. The theoretical research included synthesising academic publications on students' and educators' attitudes towards GenAI technologies.

The empirical study included creating online surveys for students and educators of English and ranking analysis of the data to compare and contrast the perceptions of GenAI. Both quantitative and qualitative analysis of the participants' responses were used to assess how GenAI is specifically perceived and utilized in PBL in ELT.

Participants

A total of 894 first-year undergraduate students and 56 educators from the University of Tyumen participated in the study in 2025. Participant selection employed a volunteer (convenience) sampling methodology [25]. The students' English proficiency levels ranged from A2 to C1 on the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The study was conducted in the context of English-language project-based activities, culminating in the "HIVE: Having Ideas and Voices Expressed" Project Festival, a competitive forum for student presentations.

Instrument and Procedure

Data collection was conducted via an anonymous online survey using the Yandex Forms platform (https://forms.yandex.ru/). Two questionnaires (one – for students and the other – for educators) to examine different perspectives and experiences related to GenAI integration within PBL were designed. The questionnaire was based on data from preliminary focus-group interviews and the results of similar research. Respondents were asked to select one or more options, or write their own response if it was not listed in the options. Additionally, they could comment on their experience of using GenAI in English-language projects, which helped to better interpret the survey results. The survey was anonymous and all participants were informed about its purpose. The questionnaires for educators and students had similar questions concerning the application of GenAI tools within PBL which enabled comparative analysis of perceptions between students and educators, as well as an evaluation of GenAI integration practices.

RESEARCH RESULTS

1 The Use of GenAI Tools: Varieties and Functions in PBL

The first research question was to identify which GenAI tools were mostly used by students in PBL and for what specific purposes. The empirical findings indicate that the significant majority of students (93,4%) use GenAI tools, particularly various chatbot models (e.g., Giga Chat, ChatGPT, Grok, DeepSeek, Qwen, Yandex Neural Network), to complete diverse tasks in PBL. Regarding the frequency of GenAI use, 42.8% of students report using it occasionally, 25.4% rarely, 21.1% often, and 4.1% always. Only 6.6% never use GenAI for PBL. Although 45.2% of surveyed educators believe students always use it in PBL, only 4.1% confirmed this. Another significant difference is that 13.6% of educators believe students occasionally use GenAI, while 42.8% use it from time to time.

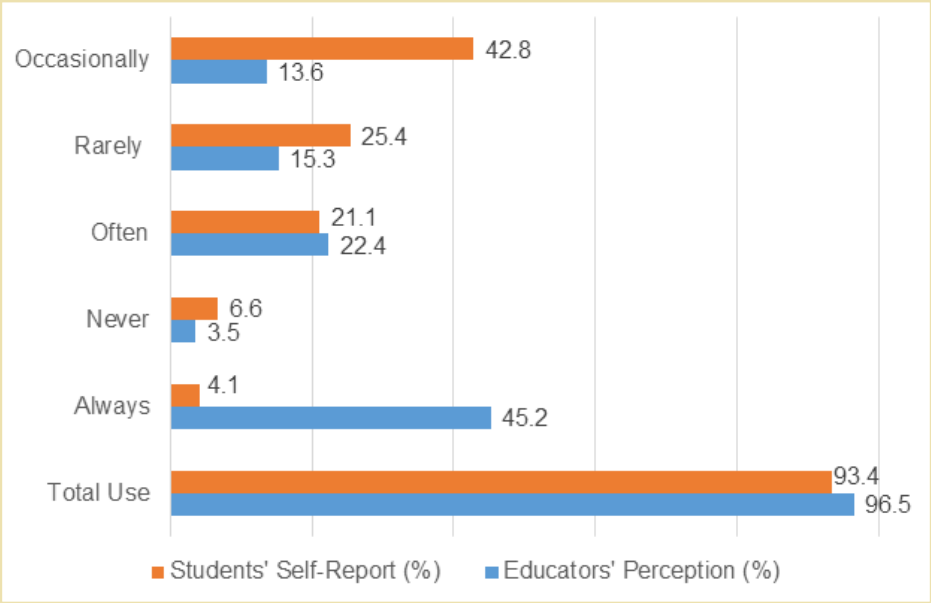


Figure 1 Frequency of GenAI Use in PBL

The participants were also asked to identify all relevant project tasks for which they had used GenAI. The frequency of selection and ranking positions for these tasks are presented in Figure1.

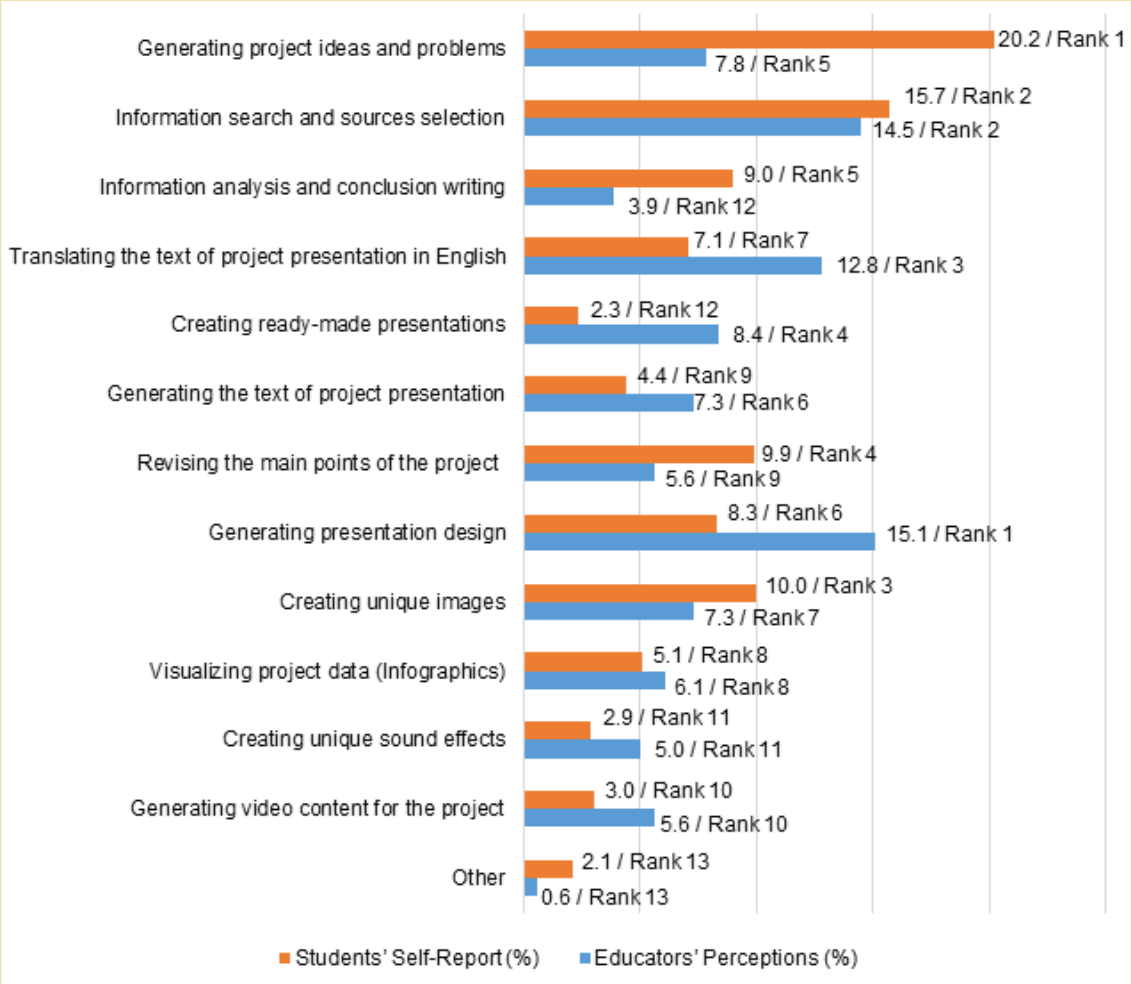


Figure 2 Students' Experiences of GenAI Use in PBL and Educators' Perceptions

Educators primarily associate students' use of GenAI with technical and organizational functions. Their responses highlighted tasks such as generating presentation design (15.1%), information search and sources selection (14.5%), and translation the text of project presentation in English (12.8%). In contrast, student-reported data reveal a more frequent use of GenAI for creative and analytical cognitive processes. The most frequent uses included generating interesting ideas for projects: helping to select ideas for formulating topics, problems, goals, products, and project titles (20.2%); searching for information and selecting sources (15.7%); creating unique images (10%); revising the key points of the project (9.9%); analyzing information and writing project conclusions (9%).

A comparison of the ranked positions for GenAI use revealed complete agreement between students and educators on three tasks: information search and sources selection (Rank 2), creating unique sound effects (Rank 11), and generating video content (Rank 10). The most significant differences in rankings were observed for information analysis and conclusion writing (students' Rank 5 vs. educators' Rank 12) and for creating ready-made presentations (students' Rank 12 vs. educators' Rank 4).

2 Perception of GenAI Impact on Fostering Students' Cognitive and Linguistic Skills

The most significant skills for PBL are considered to be cognitive skills (critical thinking, creative thinking, autonomy) and linguistic skills [26]. To assess the perceptions of GenAI impact on fostering students' cognitive and linguistic skills, the survey asked both groups of respondents a series of questions about the benefits of using GenAI in PBL and how students process information generated by GenAI. The findings revealed similar opinions among students and educators regarding the main advantages of GenAI (Figure 3).

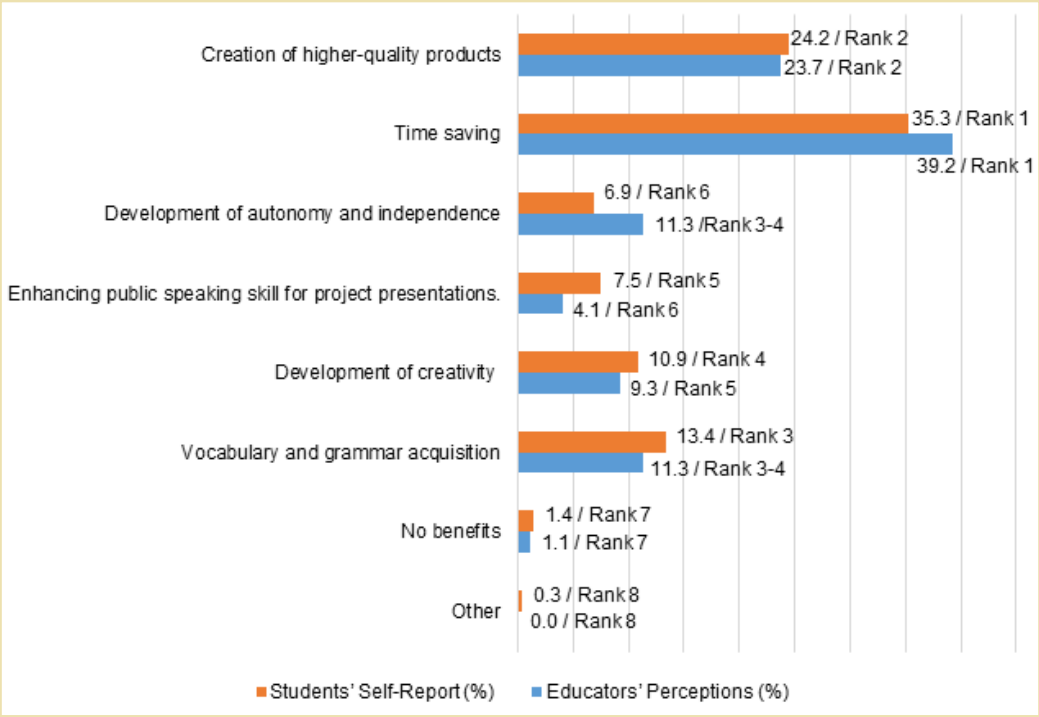


Figure 4 Benefits of GenAI Use in PBL

The majority of students and educators mentioned such core benefits as time savings (39.2% of educators and 35.3% of students) and creation of higher-quality products (23.7% of educators and 24.4% of students). About a quarter of respondents believe that GenAI supports the development of cognitive skills. Specifically, 9.3% of educators and 10.9% of students believe that GenAI fosters creativity. In addition, 11.3% of educators and 6.9% of students report that GenAI has helped to develop student autonomy and independent working skills.

In terms of language skills, the study has shown the following results: 13.4% of students and 11.3% of educators emphasized direct language-related benefits, such as improving language skills through vocabulary and grammar acquisition. 7.5% of students and 4.1% of educators also noted GenAI's role in enhancing public speaking skills for project presentations. Some students also described GenAI as a "valuable assistant during approaching deadlines or when lacking knowledge for project completion. When knowledge gaps occur, it allows us to share responsibility and engage more actively."

To assess critical thinking, participants were asked about the extent to which students revise and process the information generated by GenAI (Figure 5).

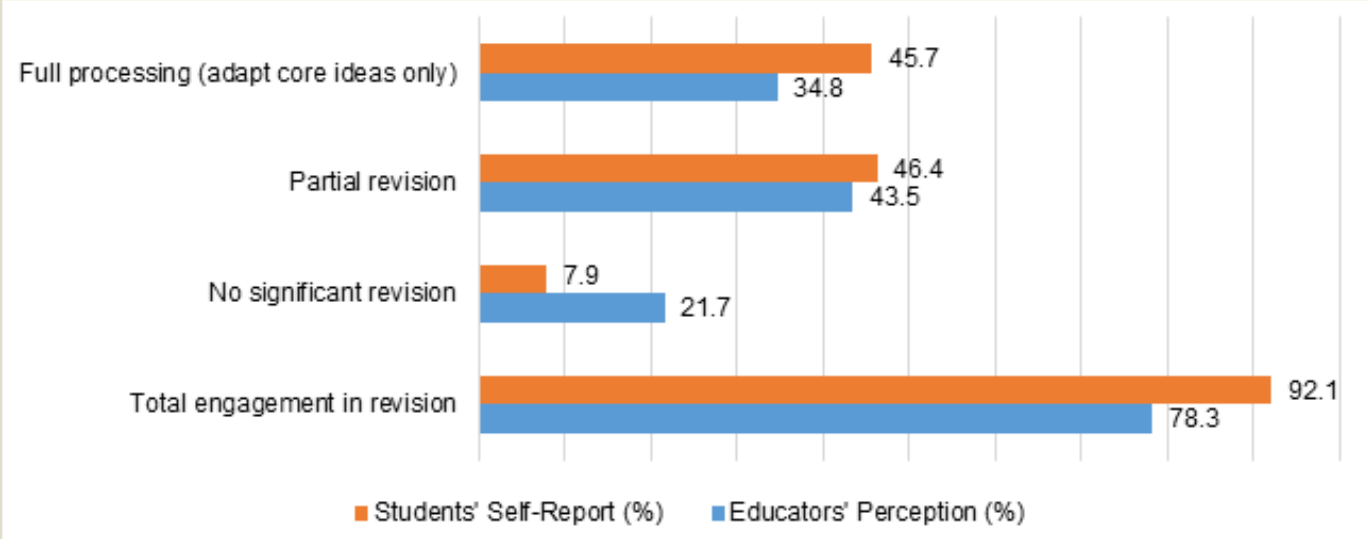


Figure 5 Students' Critical Processing of GenAI-Generated Text Outputs

The data indicates that the vast majority of students (92.1%) engage in some form of revision when using GenAI outputs. Specifically, 46.4% reported partially reworking AI-generated content, while 45.7% indicated they fully process the outputs by adapting only the core ideas. Only 7.9% of students accepted AI outputs without significant revision.

Educators' perceptions showed a similar trend but with notable differences. While 78.3% of educators believed students engage in revision, this figure is 13.8 percentage points lower than student self-reports. Educators were more likely to believe that students accept outputs without revision (21.7% vs 7.9% student report) and less likely to believe students engage in full processing of AI content (34.8% vs 45.7% student report).

3 Risks of GenAI Use in Project Work

The analysis of the risks associated with GenAI tools showed significant differences between students' and educators' perspectives (Figure 6).

Educators expressed significant concerns about GenAI impact on students' cognitive development and motivation. 22.4% of educators believed that GenAI reduces students' motivation to learn and find information independently, 20.3% believe that it negatively impacts critical thinking abilities, and 15.4% are worried that GenAI hinders student creative development.

The most frequent risks pointed by students, however, focused on the quality and authenticity of GenAI output. Students mentioned the unreliability of information given by GenAI (25.2%), the generation of fake references (19.4%), and a recognizably artificial writing or presentation style (11.4%). In contrast to educators' concerns regarding developmental impact, only a quarter of students (25%) believed GenAI negatively affected their own thinking processes and creativity. A smaller number of students (13.4%) acknowledged the risk that it could reduce their motivation for independent learning.

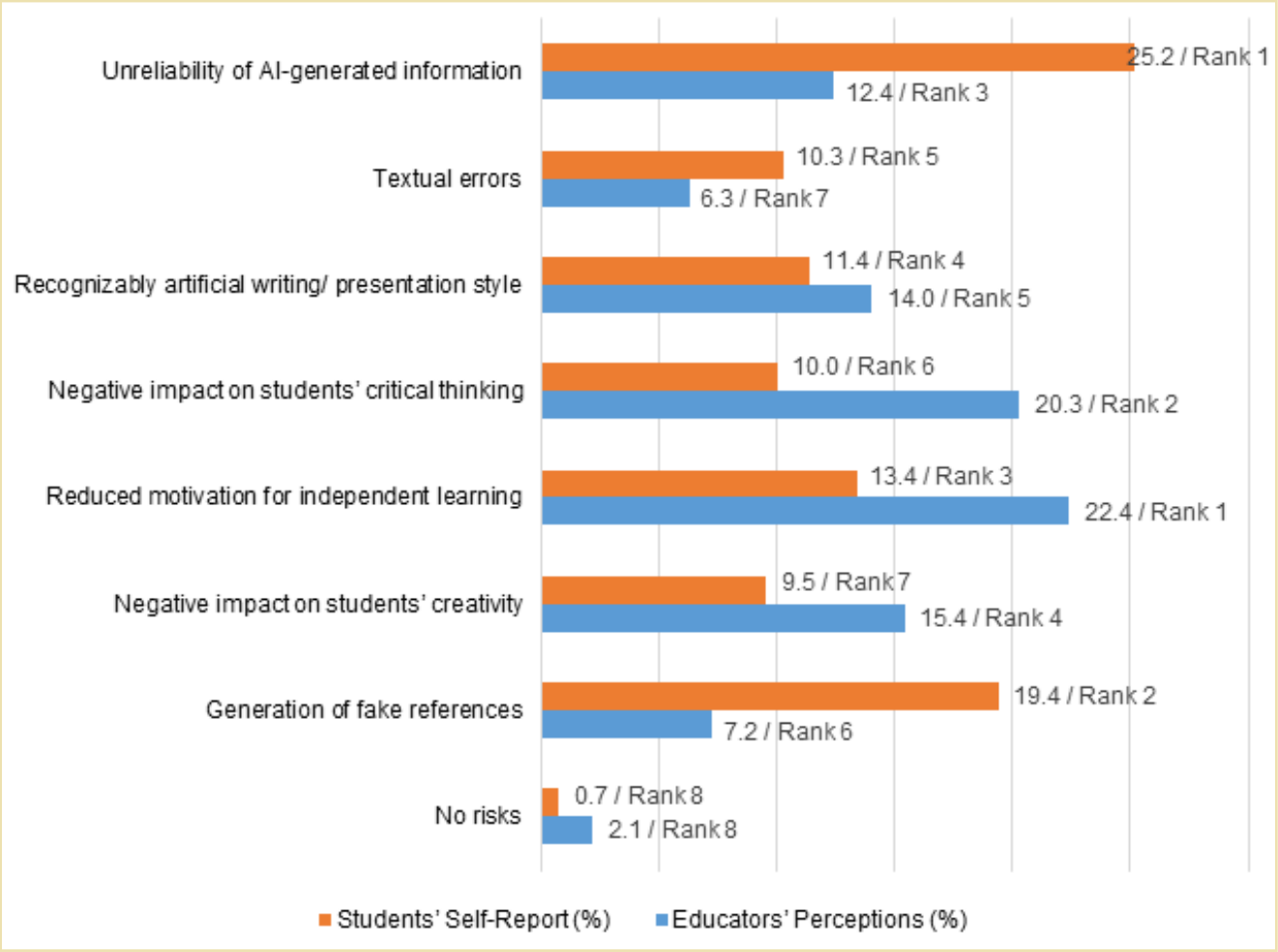


Figure 6 Risks of GenAI Use in PBL

A comparison of the ranked positions for perceived risks revealed substantial differences between students and educators. The most pronounced discrepancies were observed for the negative impact on critical thinking (educators - Rank 2, students - Rank 6), the generation of fake references (educators - Rank 6, students - Rank 2), and the negative impact on students' creativity (educators - Rank 4, students - Rank 7).

This rank-order analysis indicates a fundamental divergence in risk perception: educators predominantly prioritize cognitive and motivational risks to student development, while students express greater concern with technological and organizational risks related to output integrity and practicality. For example, students rank the generation of fake references as a top concern (Rank 2), whereas educators assign it a lower priority (Rank 7). On the contrary, educators perceive the impairment of critical thinking as a more immediate risk (Rank 4) than students do (Rank 6).

A minority of students expressed strong criticism regarding the integration of GenAI into PBL, saying it undermines academic effort and autonomous learning. These students focused on three main aspects. First, students argued that GenAI "completely replaces and devalues student learning effort," reducing their role to just "providing prompts and making corrections which contradicts modern university system aimed at holistic student development." Second, students contended that "GenAI can be useful for assignments in native language, mathematics, or analytical reading, and for writing reports. However, it cannot be used for creating projects, especially in a foreign language. AI cannot teach students a language; it encourages laziness and reduces the desire to learn material independently." Finally, warnings were issued about the risk of dependency, with students cautioning that overuse "can lead to dependence on GenAI for all activities, which would ultimately hinder independent project work."

DISCUSSION

The empirical findings of this study provide significant insights into students' and educators' perceptions and experiences of the use of GenAI tools in PBL in ELT. The results reveal a complex understanding of the specific context of PBL in terms of GenAI usage, including its benefits and possible challenges. Based on the research findings mentioned above, several important aspects of interest for scientific discussion can be identified.

First of all, it is worth noting that educators tend to overestimate students' use of GenAI in PBL. Nearly half of the educators surveyed believe that students always use GenAI tools in PBL, while only 4.1% of students confirmed this opinion. These findings correlate with the conclusions of other researchers. For example, studies by Kazan [5] and French [27] researchers suggest that educators exaggerate the extent to which students rely on GenAI. This fact proves that it is crucial to investigate the experiences and attitudes of all stakeholders before designing new GenAI-supported teaching.

Secondly, the study revealed a fundamental agreement between students and educators on practical necessity of GenAI use, its benefits for PBL in ELT and quality of project outputs. These findings align with earlier studies emphasizing advantages of GenAI use in ELT. For example, the research published by K. Benek [28] revealed generally positive perceptions of GenAI tools among learners, a significant majority of which agreed that these technologies are beneficial for their learning outcomes, including language proficiency. Researchers from Iran also found generally positive perceptions of GenAI tools in ELT among both teachers and learners [29].

Both groups of participants agree on the advantages of GenAI usage regarding time saving, project product quality, enhancing of creativity. However, rank analysis confirms that, while both groups agree on certain applications of GenAI, they prioritize specific tasks differently. Students assign the highest priority to creative and analytical tasks in PBL (generating project ideas and problems, etc.), viewing GenAI as a vital tool for creativity, whereas educators consider GenAI as a tool with mostly technical and organizational functions (generating presentation design, information search and sources selection etc.). This divergence may indicate a discrepancy in educational expectations. Educators are likely to perceive GenAI as a tool to boost students' efficiency in the final stages of a project, such as designing presentations or finding information and translating it. Whereas students see it as a cognitive partner in the initial stages of project work, such as idea generation and information analysis. These findings highlight the necessity for educators to fully understand students' experiences of GenAI usage within project work to design PBL which enhances students' skills and abilities.

In terms of language skills both students and educators emphasized GenAI benefits for their development. The same results were presented in the study by Y. Liunokas, investigating students' perceptions regarding the integration and utilization of GenAI technologies in ELT [30]. The participants recognized GenAI tools effectiveness in improving pronunciation, grammar checking, and vocabulary acquisition. However, concerns emerged regarding AI's limitations in understanding cultural nuances, potential over-dependence on technology, and the irreplaceable value of human interaction in language learning.

The study also revealed a disagreement between students and educators regarding the critical approaches to AI-generated content. The majority of educators tend to overestimate the frequency and scope of students' use of AI-generated content, while student-reported data indicate a more cautious and selective approach, with only 7.9% of students expressing satisfaction with AI-generated content without further revision or verification. 43.5% of educators believe that students frequently revise GenAI outputs, 34.8% indicate occasional revision, and 21.7 % suggest it is rare. At the same time the research showed that 45.7% of students completely revise GenAI outputs and 46.4% partially adapt core ideas. These results show different levels of cognitive engagement and autonomy among student when interacting with GenAI as well as a lack of trust among educators towards students work, which is likely to lead to unfair assessment of students' projects. These research results highlight the necessity for redesigning project work and regulating the integration of GenAI tools in PBL as a systemic process. Different frequency of GenAI usage among students suggests that not all students heavily rely on them in PBL, finding the GenAI outputs unreliable and fake. This fact is supported by previous studies. For example, Lebanese researchers founded that most students do not fully trust AI-generated content and revise it [31].

The rank-order analysis indicates a fundamental divergence in risk perception: educators predominantly prioritize cognitive and motivational risks for student development, while students express greater concern with technological and organizational risks related to output integrity and practicality. Educators believe that GenAI tools reduce students' motivation for independent learning (Rank 3), while students are less concerned about this risk (Rank 1). The same conclusion was made by researchers from Saudi Arabia, whose findings showed that students demonstrated more positive attitudes compared to teachers, viewing GenAI as a motivating tool [32].

Educators more often that students demonstrated concerns about GenAI negative influence on students' creativity and critical thinking as educators overestimate students' reliance on GenAI tools. Over-reliance on GenAI tools is an issue highlighted in H. Lin and Q. Chen's study, which proves that overuse of GenAI can reduce critical thinking and self-initiative among students [33]. These findings confirm the importance of balancing GenAI use with opportunities for independent thought and critical reasoning.

CONCLUSION

The article has analyzed students' and educators' perceptions of GenAI technologies used in PBL in ELT at University of Tyumen. The research has shown a landscape that is characterized by both similarities and significant differences between students and educators. These findings suggest that students generally see GenAI as a tool to improve their outcomes, while educators are more concerned about overdependence on it and its potential to reduce students' autonomy, critical thinking, and creativity. This disparity in opinions might suggest that students generally exhibit greater trust in GenAI, viewing it as a tool to manage project and improve outcomes. Educators, however, appear more cautious, concerned about GenAI potentially diminishing student autonomy and fostering over-reliance, thereby hindering the development of critical thinking and creativity.

In terms of practical applications, the research findings can be used in two possible ways. Firstly, in project work transformation when it is crucial to deeply understand the realities, benefits, and risks while using GenAI tools, as well as attitude of all stakeholders in education. Secondly, the findings can also be used to design faculty development programs, providing educators with the necessary training and resources to use GenAI tools in TEL in an ethical and effective manner. This will ensure that educators are equipped with the skills and knowledge needed to integrate GenAI into their teaching and provide students with a high-quality learning experience.

Future research should focus on a more in-depth study and analysis of the needs and attitudes of all stakeholders in higher education concerning GenAI tool utilization in PBL in ELT. This will provide the development of PBL models that incorporate mechanisms for GenAI integration and process regulation, followed by empirical validation of these models. A pedagogical experiment comparing the academic achievements of students who actively engage with GenAI technologies in PBL with those who do not would be of significant academic interest. Furthermore, a complementary research direction involves the methodological preparation of foreign language educators for integrating GenAI technologies in PBL.

ACKNOWLEDGEMENT

The authors acknowledge the support of this research by the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation under Agreement No. 075-03-2025-662 (January 17, 2025), associated with project FSMG-2025-0086, "Applied Research on the Implementation of Artificial Intelligence Technologies in Higher Education."

REFERENCES

1. Guidance on the use of generative artificial intelligence in education and research (Guidance for generative AI in education and research). Published in 2024 by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization 7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France. Available at: https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000386693&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_ab3dfd25-729d-41e8-877f-176076322557%3F_%3D386693eng.pdf&locale=ru&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000386693/PDF/386693eng.pdf#1243_23_Guidance%20on%20Generation%20AI.indd%3A.142058%3A1442 (accessed 2 March 2026)
2. Gavrilova, YU. V., Motorina, I. E., Pavlova, T. E. Social expectations of the introduction of artificial intelligence technologies in education (on the materials of a questionnaire survey of students of Moscow state technicaluniversity named after N.E. Bauman). *Medicine. Sociology. Philosophy. Applied research*, 2022, no. 1, pp. 20-25. UTUNHW. https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-ozhidaniya-vnedreniya-tehnologiy-iskusstvennogo-intellekta-v-obrazovanii-na-materialah-anketnogo-oprosa-studentov-mgtu/viewer
3. Buyakova, K. I., Dmitriev, Ya. A., Ivanova, A. S., Feshchenko, A. V., Yakovleva, K. I. Students' and teachers' attitudes towards the use of tools with generative artificial intelligence at the university. *The Education and science journal*, 2024, vol. 26, no. 7, pp. 160-193. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2024-7-160-193
4. Ananin, D. P., Komarov, R. V., & Remorenko, I. M. When Honesty is Good, for Imitation is Bad: Strategies for Using Generative Artificial Intelligence in Russian Higher Education Institutions. *Vysshee obrazovanie v Rossii=Higher Education in Russia*, 2025, vol. 34, no. 2, pp. 31-50 (in Russian). https://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-2-31-50
5. Tihonova, N. V., Ilduganova, G. M. (2024). "What Scares Me Is the Speed at Which Artificial Intelligence Is Developing": Students' Perceptions of Artificial Intelligence in Foreign Language Teaching. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, 2024, vol. 33, no. 4, pp. 63-83. https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-4-63-83
6. Potemkina, T. V., Avdeeva, YU. A., & Ivanova, U. YU. Interaction with Artificial Intelligence as a Potential of Foreign Language Teaching Program in Graduat School. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education In Russia*, 2024, vol. 33 no. 5, pp. 67-85. https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-5-67-85
7. Aleshkovski I.A., Gasparishvili A.T., Narbut N.P., Krukhmaleva O.V., Savina N.E. Russian students on the potential and limitations of artificial intelligence in education. *RUDN Journal of Sociology,* 2024, vol. 24, no. 2, pp. 335-353 (in Russian). https://doi.org/10.22363/2313-2272-2024-24-2-335-353
8. Farhi, F., Jeljeli, R., Aburezeq, I., Dweikat, F. F., Al-shami, S. A., & Slamene, R. Analyzing the students' views, concerns, and perceived ethics about chat GPT usage. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2023, no. 5, 100180. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100180
9. Argi, O.S, & Rivika, C.A. English teachers' ethical considerations in AI integration: a narrative inquiry. *The journal of teaching English for specific and academic purposes*, 2024, vol. 12, no. 3, pp. 769-781. https://doi.org/10.22190/JTESAP241016057S
10. Govindarajan, R. & Christuraj, C. Opportunities and challenges of using ChatGPT in the ELT scenario of Utas, Nizma, Oman. *The journal of teaching English for specific and academic purposes*, 2023, vol. 11, no. 3, pp. 593-605. https://doi.org/10/22190/JTESAP230529046G
11. Chan, C. K., & Hu, W. Students' voices on generative AI: Perceptions, benefits, and challenges in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2023, vol. 20, no. 43. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00411-8
12. McGrath, C., Cerratto Pargman, T., Juth, N., & Palmgren, P. J. University teachers' perceptions of responsibility and artificial intelligence in higher education - An experimental philosophical study. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2023, no. 4, 100139. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100139
13. Malmström, H., Stöhr, C., Ou, W. (2023). Chatbots and other AI for learning: A survey of use and views among university students in Sweden [Application/pdf]. *Chalmers University of Technology,* 2023. https://doi.org/10.17196/cls.csclhe/2023/01
14. Chan, C. K., & Tsi, L. H. (2024). Will generative AI replace teachers in higher education? A study of teacher and student perceptions. *Studies in Educational Evaluation*, 2024, vol. 83, pp. 101395. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101395
15. Sysoev, P. V. Artificial Intelligence in Education: Awareness, Readiness and Practice of Using Artificial Intelligence Technologies in Professional Activities by University Faculty. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, 2023, vol. 32, no. 10, pp. 9-33. https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33

16. Almaraz-López, C., Almaraz-Menéndez, F., & López-Esteban, C. Comparative study of the attitudes and perceptions of university students in business administration and management and in education toward artificial intelligence. *Education Sciences,* 2023, vol. 13, no. 6, pp. 609. https://doi.org/10.3390/educsci13060609
17. Elsakova, R. Z., & Markus', A. M. Professional Development of University Educators in Artificial Intelligence: Current State. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher education in Russia*, 2024, vol. 33 no. 11, pp. 73-94. https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-11-73-94
18. Konovalov, A. A. Are teachers ready to master and apply artificial intelligence technologies? V*ocational Education and Labour Market*, 2025, no. 2, pp. 88-101. https://doi.org/10.52944/PORT.2025.61.2.006
19. Dagli, G., Altinay, F., & Altinay, Z. Evaluation of artificial intelligence in education and its applications according to the opinions of school administrators. *Computational Intelligence and Blockchain in Complex Systems*, 2024, pp. 167-173. https://doi.org/10.1016/b978-0-443-13268-1.00017-0
20. Matos, T., Santos, W., Zdravevski, E., Coelho, P. J., Pires, I. M., & Madeira, F. A systematic review of artificial intelligence applications in education: Emerging trends and challenges. *Decision Analytics Journal*, 2025, no. 15, 100571. https://doi.org/10.1016/j.dajour.2025.100571
21. Ruiz, V., Rivas, S., & Palmero, R. The role of artificial intelligence in project-based learning: Teacher perceptions and pedagogical implications. *Education Sciences*, 2025, vol. 15, no. 2, pp. 150. https://doi.org/10.3390/educsci15020150
22. Zheng, C., Yuan, K., Guo, B., Hadi Mogavi, R., Peng, Z., Ma, S., & Ma, X. Charting the future of AI in project-based learning: a Co-design exploration with students. In *Proceedings of the 2024 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, pp. 1-19. https://doi.org/10.1145/3613904.364280
23. Charles, K. A., Yousuf, A., Chua, H. C., Matthews, S., Harnett, J., & Hinton, T. AI in action: Changes to student perceptions when using generative artificial intelligence for the creation of a multimedia project-based assessment. *European Journal of Pharmacology*, 2025, vol. 998, pp. 177508. https://doi.org/10.1016/j.ejphar.2025.177508
24. Habibah, L. B., Ibrohim, I., & Susilo, H. The effect of AI-assisted problem-oriented project-based learning on students' critical thinking and communication skills. *JPBI (Jurnal Pendidikan Biologi Indonesia)*, 2025, vol. 11, no. 2, pp. 656-668. https://doi.org/10.22219/jpbi.v11i2.40667
25. Belyakova, E. G., Bykov, S. A., Zemlyanova, M. P., & Murav'eva, N. G. Students' perception of digital opportunities in university education. *Tomsk State University Journal*, 2022, vol. 479, pp. 199-212. https://doi.org/10.17223/15617793/479/21
26. Song, X., Razali, A. B., Sulaiman, T., & Jeyaraj, J. J. Effectiveness of online project-based learning on Chinese EFL learners' critical thinking skills and reading comprehension ability. *Thinking Skills and Creativity*, 2025, vol. 56, pp. 101778. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.101778
27. L'enseignement à l'heure de l'IA générative (Образование в эпоху генеративного искусственного интеллекта). Режим доступа: https://www.lesphinx-developpement.fr/blog/enseignement-et-ia-generative/ (дата обращения: 10.03.2025)
28. Benek, K. EFL learners' and teachers' perceptions of AI-powered language learning technologies: Benefits and challenges. *International Journal of Instruction*, 2025, vol. 18, no. 2, pp. 103-120. https://doi.org/10.29333/iji.2025.1827a
29. Isaee, H., & Barjesteh, H. Exploring teachers' and learners' perceptions of AI-supported pedagogical tools in English language teaching. *Discover Artificial Intelligence*, 2026. https://doi/org/10.1007/s44163-026-00933-w
30. Liunokas, Y. English Language Education Students' Perception on the Use of AI in English Language Teaching. *Indonesian TESOL Journal*, 2025, vol. 7, no. 1, pp. 9-19. https://ejournal.iainpalopo.ac.id/index.php/ITJ/article/view/7698
31. Dakakni, D., Safa, N. Artificial Intelligence in the L2 Classroom: Implications and Challenges on Ethics and Equity in Higher Education: A 21st Century Pandora's Box. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2023, vol. 5, pp. 100179 https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100179
32. Alenezi, A., & Alenezi, A. The use of Artificial Intelligence in English Learning: teacher's and students' perceptions. *Information Technologies and Learning Tools*, 2025, vol. 108, no. 4, pp. 37-52. https://doi.org/10.33407/itlt.v108i4.6127
33. Lin, H., & Chen, Q. Artificial intelligence (AI)-integrated educational applications and college students' creativity and academic emotions: students and teachers' perceptions and attitudes. *BMC psychology*, 2024, vol. 12, no. 1, pp. 487. https://doi.org/10.1186/s40359-024-01979-0

Авторы

Землянова Мария Петровна
(Российская Федерация, г. Тюмень)
Доцент, кандидат педагогических наук, доцент центра иностранных языков и коммуникативных технологий
Тюменский государственный университет
E-mail: m.p.zemlyanova@utmn.ru
ORCID ID: 0009-0001-6626-940
Scopus Author ID: 57211439487

Муравьева Наталья Георгиевна
(Российская Федерация, г. Тюмень)
Старший преподаватель центра иностранных языков и коммуникативных технологий
Тюменский государственный университет
E-mail: n.g.muraveva@utmn.ru
ORCID ID: 0000-0003-2071-9330

Левенкова Анна Юрьевна
(Российская Федерация, г. Тюмень)
Кандидат филологических наук, доцент центра иностранных языков и коммуникативных технологий
Тюменский государственный университет
E-mail: a.y.levenkova@utmn.ru
ORCID ID: 0000-0003-4778-7069

Authors

Maria P. Zemlyanova
(Russian Federation, Tyumen)
Associate Professor, Cand. Sci. (Educ.),
Associate Professor, Center for Foreign Languages and Communication Technologies
Tyumen State University
E-mail: m.p.zemlyanova@utmn.ru
ORCID ID: 0009-0001-6626-940
Scopus Author ID: 57211439487

Natalya G. Muravyova
(Russian Federation, Tyumen)
Senior Lecturer, Center for Foreign Languages and Communication Technologies
Tyumen State University
E-mail: n.g.muraveva@utmn.ru
ORCID ID: 0000-0003-2071-9330

Anna Yu. Levenkova
(Russian Federation, Tyumen)
Cand., Sci. (Philol.), Associate Professor, Center for Foreign Languages and Communication Technologies
Tyumen State University
Email: a.y.levenkova@utmn.ru
ORCID ID: 0000-0003-4778-7069

Вклад авторов

Землянова М. П.: концептуализация, методология, создание рукописи и её редактирование, руководство исследованием
Муравьева Н. Г.: верификация данных, проведение исследования, создание черновика рукописи, создание рукописи и её редактирование
Левенкова А. Ю.: формальный анализ, проведение исследования, визуализация

Author's contribution

Maria P. Zemlyanova: Conceptualization, Methodology, Writing - Review & Editing, Supervision
Natalia G. Muraveva: Validation, Investigation, Writing - Original Draft& Editing
Anna Yu. Levenkova: Formal analysis, Investigation, Visualization

© Землянова М. П., Муравьева Н. Г., Левенкова А. Ю., 2026

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

© Maria P. Zemlyanova, Natalia G. Muraveva, Anna Yu. Levenkova, 2026

The author's declared no conflicts of interest

Модель подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в классическом университете

Н. Н. КАЛАЦКАЯ

АННОТАЦИЯ

Введение. В современных условиях возрастает потребность в высококвалифицированных педагогах готовых эффективно выполнять задачи по воспитанию молодого поколения. Моделирование процесса подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в классическом университете относится к важному направлению современного научного поиска в области профессиональной педагогической подготовки, способствующее разработке более эффективной системы их подготовки.

Цель статьи: разработка и апробация модели подготовки студентов – будущих педагогов к воспитательной деятельности в классическом университете.

Материалы и методы исследования. В педагогическом эксперименте приняло участие 89 студентов Казанского (Приволжского) федерального университета (Российская Федерация). В качестве диагностического инструментария использовались методики социально-профессиональных ценностей педагога, учебной мотивации студентов, готовности к воспитательной деятельности и др. Метод математической статистики: t-критерий Стьюдента для связной выборки.

Результаты исследования. Экспериментальная проверка модели позволила выявить достоверные различия по всем выделенным критериям: ценностный (на уровне значимости $p \leq 0{,}05$ по шкале «профессиональные ценности» и «профессиональные ценностные ориентации», «гражданские ценности» и «гражданские ценностные ориентации»), личностный (на уровне значимости $p \leq 0{,}05$ по всем качествам, кроме – понимание, искренность во взаимоотношениях, личное обаяние, чувство юмора, сила воли, самоотдача, эмпатия, высокий уровень развития всех психических свойств), мотивационный (на уровне значимости $p \leq 0{,}05$ по шкале «мотивы, характеризующие внутреннюю потребность в профессии педагога» и «мотивы, не содержащие педагогической направленности»; на уровне значимости $p \leq 0{,}01$ по шкале «профессиональные мотивы», «коммуникативные мотивы», на уровне значимости $p \leq 0{,}05$ по шкале «социальные мотивы»), практический (100% готовность).

Заключение. Проведенное исследование показало положительную динамику сформированности всех компонентов готовности к воспитательной деятельности у студентов – будущих педагогов. Спроектирована структурно-функциональная модель подготовки студентов – будущих педагогов к воспитательной деятельности в классическом университете. Предложенная модель подготовки будущих педагогов к воспитательной работе является важным инструментом повышения качества образования и развития профессиональных компетенций педагогов.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

модель подготовки будущих педагогов, готовность к воспитательной деятельности, классический университет, студенты

Для цитирования: Калацкая Н. Н. Модель подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в классическом университете // Перспективы науки и образования. 2026. № 4. С. 71–88. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.5

Поступила: 16.02.2026 | Одобрена: 27.05.2026 | Опубликована: 31.08.2026

OPEN ACCESS

Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.

PERSPECTIVES OF SCIENCE AND EDUCATION
PSEJOURNAL.WORDPRESS.COM
SCIENTIFIC ARTICLE |

A Model for Preparing Future Teachers for Educational Work at a Classical University

N. N. KALATSKAYA

ABSTRACT

Introduction. In today's world, there is a growing need for highly qualified teachers prepared to effectively educate the younger generation. Modeling the process of preparing future teachers for educational work at a classical university is an important area of modern scientific research in the field of professional teacher training, contributing to the development of a more effective training system.

Purpose of the article: developing and testing a model for preparing students – future teachers – for educational work at a classical university.

Materials and Methods. To assess the effectiveness of the proposed model for preparing future teachers for educational work, a pedagogical experiment was conducted with the participation of 89 students from Kazan (Volga Region) Federal University. The following methods were used as diagnostic tools: the "Diagnostics of Teachers' Socio-Professional Values" method (A.R. Drozdikova-Zaripova, N.N. Kalatskaya, A.M. Shevtsov), the "Personal Traits of a Homeroom Teacher" questionnaire, the "Motives for the Teaching Profession" method (by T.N. Silchenkova), the Method for Assessing Students' Academic Motivation (by A.A. Rean and V.A. Yakunin, modified by N.Ts. Badmaeva), and the Readiness for Educational Work Questionnaire (by N.N. Kalatskaya). The results of the study were statistically processed using the Student's t-test for a related sample.

Research Results. Based on the axiological, personal-activity, competence-based and systemic approaches, a model for preparing students - future teachers – for educational activities at a classical university has been theoretically substantiated and tested, including theoretical-methodological, diagnostic, content-technological and results-based components. The experimental testing of the model yielded reliable differences for all the identified criteria: value (at the significance level of $p \leq 0.05$ on the scale of “professional values” and “professional value orientations”, “civic values” and “civic value orientations”), personal (at the significance level of $p \leq 0.05$ for all qualities except understanding, sincerity in relationships, personal charm, sense of humor, willpower, dedication, empathy, high level of development of all mental properties), motivational (at the significance level of $p \leq 0.05$ on the scale of “motives characterizing the internal need for the teaching profession” and “motives that do not contain a pedagogical focus”; at the significance level of $p \leq 0.01$ on the scale of “professional motives”, “communicative motives”, at the significance level of $p \leq 0.05$ on the scale of “social motives”), practical (100% readiness).

Conclusion. The study demonstrated positive dynamics in the development of all components of readiness for educational work in student-teachers. The novelty of the study lies in the definition and scientific confirmation of the diagnostic criteria for the formation of the value, personal, motivational and practical components of the readiness of future teachers for educational activities. A structural and functional model for preparing students—future teachers—for educational work at a classical university was developed. The proposed model for preparing future teachers for educational work is an important tool for improving the quality of education and developing teachers' professional competencies.

KEYWORDS

model of training future teachers, readiness for educational activities, classical university, students

For Citation: Kalatskaya, N. N. (2026). A Model for Preparing Future Teachers for Educational Work at a Classical University. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, (4), 71–88. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.5

Received: 16 February 2026 | Approved: 27 May 2026 | Published: 31 August 2026

OPEN ACCESS

This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

ВВЕДЕНИЕ

Воспитание подрастающего поколения было и остается первостепенной задачей как в России, так и за рубежом. В Рекомендации ЮНЕСКО по вопросам образования в интересах мира, прав человека и устойчивого развития, принятой на 42-й сессии Генеральной конференции в 2023 г., говорится о том, что образование в области глобального гражданства должно быть направлено на подготовку учащихся, ценящих человеческое достоинство, сотрудничество и диалог, а также воспитание эмпатии, бережного отношения к окружающей среде и уважения к разнообразию культур и мнений [1].

Важным аспектом воспитания, отраженным в Хартии Совета Европы о воспитании демократической гражданственности и образование в области прав человека, выступает развитие у школьников навыков регулирования конфликтов, ненасильственного урегулирования проблем и споров, оценки и понимания различий между религиозными и этническими группами, воспитание уважения к человеческому достоинству и общим ценностям [2].

Стратегические документы, регламентирующие направления государственной политики современной России, подчеркивают значимость воспитания подрастающего поколения на основе традиционных российских ценностей. Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей провозглашают традиционные российские ценности нравственными ориентирами, укрепляющие гражданское единство [3]. Для защиты традиционных российских духовно-нравственных ценностей, культуры и исторической памяти в таком документе, как Стратегия национальной безопасности Российской Федерации [4], предлагается создание образовательной системы, ориентированной на духовно-нравственное и патриотическое воспитание, формирование зрелой, социально активной личности, нацеленной на постоянное самосовершенствование в области духа, морали, интеллекта и физического здоровья. Ключевой фигурой в процессе воспитания подрастающего поколения является классный руководитель, обеспечивающий постоянное педагогическое сопровождение обучающихся учебного класса [5].

Важность классного руководителя в жизнедеятельности школьников, его влияние на формирование взглядов и убеждений отмечает R. Vahdani-Sanavi [6]. При этом М.К. Снопок, Д. С. Жариков выявляют трудности, с которыми сталкиваются классные руководители [7], а B. Kalender, E. Erdem – дефициты в работе классного руководителя с различными группами детей [8]. Важность подготовки будущих учителей поднимается в исследованиях P. Dorsah с соавт. [9; 10].

Профессиональная подготовка педагога представляет собой сложную, многогранную систему, основой которой выступает обучение и воспитание компетентного специалиста со сложившимся комплексом ценностей. Выводы, сделанные L. van Katwijk, E. Jansen и K. van Veen [11], отмечают недостаточное количество исследований, направленных на изучение компонентов профессиональной готовности будущих педагогов.

Можно согласиться с позицией Т.М. Ромма о социальной значимости совершенствования подготовки педагогов к воспитательной деятельности. Государство, профессиональное сообщество как никогда испытывают потребность в современном педагоге, грамотном, не только в предметной области, но и готовым к выполнению воспитательных функций, транслировать молодому поколению традиционные российские ценности, обеспечивать преемственность культурного опыта [12]. Подготовка будущих педагогов к воспитательной деятельности должна быть нацелена на решение фундаментальных гуманистических проблем, гибкое реагирование на изменяющиеся требования, считают C. M. Greiner, J. Park и S. E. Goldstein [13].

В основу профессиональной подготовки будущих классных руководителей, по мнению Л.В. Байбородовой [14], должны быть положены принципы субъект-субъектных отношений между преподавателями и студентами, вариативности и гибкости, проблемности, стимулирования рефлексивной и аналитической деятельности.

Как утверждает О.В. Амосова [15], проблема подготовки студентов к воспитательной деятельности достаточно подробно раскрыта в условиях педагогического вуза. При этом крайне мало исследований по подготовке студентов университета к воспитательной работе.

Вместе с тем, исторически подготовка высококвалифицированных педагогических кадров в нашей стране всегда считалась приоритетной задачей классического университета. В июле 1991 г. на конференции Ассоциации по педагогическому образованию в Европе был выдвинут лозунг – университетизация педагогического образования. По мнению Н. Лю [16, с. 7] целью университета выступает «обеспечение высокого уровня общенаучного, социального и профессионального индивидуально-творческого развития студента, овладевающего основами педагогической профессии, общей культуры, позволяющими проявить их в коллективно-педагогической деятельности в процессе непрерывного самообразования».

Исторический контекст и современное состояние подготовки учителей в классических университетах России находит отражение в исследованиях А.М. Калимуллина, Р.А. Валеевой, Т.А. Баклашовой [17]. S. Kremen выявил особенности получения педагогического образования в классическом университете [18]. Изучению особенностей современного университетского образования будущих педагогов, сложившейся в результате реализации различных проектов модернизации в XXI в., посвящены труды С. А. Писаревой, А. П. Тряпицыной [19]. А.В. Торхова выявила отрицательное влияние университизации на качество профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов, в частности в реализации воспитательной и гуманистической функций студентами [20]. Выходом из сложившейся ситуации автор видит в увеличение количества часов на психолого-педагогические дисциплины, приведение в соответствие стандартов педагогического образования с требованиями современной реформируемой школы, усовершенствование содержательных и организационных аспектов всех видов практик и пр.

Для описания того, как осуществляется подготовка будущих педагогов к воспитательной деятельности, от исследователя требуется смоделировать данный процесс. Очевидно, что моделирование процесса подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности можно отнести к одному из важных направлений современного научного поиска в области профессиональной педагогической подготовки. Использование моделирования и построения педагогических моделей позволяет ученым и практикам исследовать педагогическую действительность, образовательный процесс и его разные стороны. Российские и зарубежные исследователи применяют моделирование для решения различных педагогических задач. Например, анализ зарубежных образовательных моделей подготовки педагогических кадров провели Т.П. Ильевич с соавт. [21].

R. J. Larios и A. Zetlin предлагают модель подготовки студентов и поддержки учителей на всех этапах их карьеры для создания инклюзивной учебной среды [22]; N.V. Morze и O.V. Barna внедрили модель готовности учителей начальной школы по реализации STEM-образования [23], а P. Chaipidech с соавт. – модель индивидуального профессионального обучения учителей [24]; Н. В. Гарашкина, Н. А. Горлова и А. А. Дружинина апробировали модель подготовки будущих педагогов к формированию семейных ценностей у школьников [25].

Теоретические подходы к моделированию освещены в трудах F. Santoianni [26] и В. И. Писаренко [27]. О преимуществах моделирования в процессе обучения, являющееся важным фактором улучшения профессиональной практики, говорили R. Lehrer, L. Schauble [28]. H. Montenegro в своей статье представляет результаты феноменографического исследования, посвященного изучению представлений преподавателей педагогических вузов о моделировании [29]. Решением проблемы определения концептуальных основ историко-педагогического моделирован занимался Б. А. Дейч [30]. Модели и моделирование процесса формирования готовности будущего педагога к воспитательной деятельности рассматриваются в исследованиях Т.Л. Жуковой, С.А. Воеводиной [31], Я. А. Баткаевой [32] и др.

Анализ научной литературы показал, что с одной стороны, существуют различные подходы, технологии и методы подготовки студентов – будущих педагогов к воспитательной деятельности, однако, недостаточно представлены теоретические разработки модели данного процесса в классическом университете.

Цель нашего исследования – разработка и апробация модели подготовки студентов – будущих педагогов к воспитательной деятельности в классическом университете.

Для её реализации были выдвинуты следующие *задачи:*

1. Разработать и апробировать модель подготовки студентов-будущих педагогов к воспитательной деятельности в классическом университете.

2. Обобщить результаты проведенной апробации модели подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в классическом университете.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Основой для разработки модели подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в классическом университете послужили аксиологический, личностно-деятельностный, компетентностный и системный подходы.

В исследование применялись теоретические методы (анализ, сравнение, систематизация, обобщение научной литературы), эмпирические методы (моделирование, опрос, педагогический эксперимент), методы обработки данных (количественный и качественный анализ).

Эмпирическое исследование по апробации модели подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности проводилось на базе Казанского (Приволжского) федерального университета.

Выборку составили 89 студентов, обучающихся по направлению подготовки «Начальное образование и иностранный (английский) язык», «Дополнительное образование и иностранный (английский) язык».

В качестве диагностического инструментария использовались следующие методики: Методика «Диагностика социально-профессиональных ценностей педагога» (А.Р. Дроздикова-Зарипова, Н.Н. Калацкая, А.М. Шевцов), Опросник «Качества личности классного руководителя», Методика «Мотивы педагогической профессии» (автор – Т.Н. Сильченкова), Методика диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой), Опросник готовности к воспитательной деятельности (Н.Н. Калацкая)

Для обработки результатов проведенного исследования была проведена статистическая обработка с применением t-критерия Стьюдента для связной выборки.

РЕЗУЛЬТАТЫ

В ходе исследования была разработана структурно-функциональная модель подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в классическом университете. При построении структурно-функциональной модели подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в классическом университете мы опирались на собственный педагогический и исследовательский опыт, а также общенаучные представления, подходы и требования к моделированию в разрезе нашей исследовательской задачи.

Ключевая идея структурно-функциональной модели заключается в том, что она построена на основе использования развивающего потенциала среды классического университета, активного участия всех субъектов процесса подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности, совокупности взаимосвязанных и последовательных мероприятий, стимулирующих и активизирующий личный потенциал студентов и способствующих формированию готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности.

Данная модель обладает следующими характеристиками:

1. В зависимости от способа воспроизведения: идеальная.

2. В зависимости от характера тех объектов, областей объективного мира, которые воспроизводятся в моделях: педагогическая.

3. По характеру воспроизводимых сторон оригинала: смешанная (структурно-содержательная).

4. По способам выражения: схематическая.

5. По функциям: структурная.

6. Для изучения специфических свойств, характеристик и особенностей педагогических явлений: структурно-функциональная.

7. По форме представления (степени формализации): графическая.

8. По отражению состояния моделируемого объекта: статичная.

9. В зависимости от содержания решаемой задачи (при разработке вопросов подготовки к тому или иному виду профессиональной деятельности): структурно-функциональная.

10. В зависимости от педагогических направлений: модели организации и управления образованием.

11. В зависимости от педагогических задач: концептуальная.

Под подготовкой будущих педагогов к воспитательной деятельности в классическом университете мы будем понимать целенаправленный, специально организованный процесс взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса университета и образовательных учреждений, участвующих в подготовке специалистов, построенный на принципах гуманитарной и научно-исследовательской направленности, фундаментальности, универсальности, направленный на формирование у студентов готовности к воспитательной деятельности (социальный опыт (знания, умения, навыки, способности деятельности), качества и свойства личности; ценности и смыслы; положительное отношение к воспитательной деятельности; умение работать с различным контингентом обучающихся, выполнять функции классного руководителя).

В своем исследовании мы придерживаемся определения Т.Л. Жуковой, С.А. Воеводиной, которые под моделированием процесса подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности понимают «метод познавательной и практической деятельности, позволяющий адекватно и целостно отражать в модельных представлениях сущность, важнейшие качества и компоненты процесса профессиональной подготовки, получать и использовать новую информацию о настоящем и будущем состоянии данного процесса, закономерностях и тенденциях его функционирования и развития» [31, с. 10].

Модель состоит из следующих блоков: теоретико-методологический, диагностический, содержательно-технологический, результативный.

Теоретико-методологический блок модели включает в себя целеполагание и методологические подходы (см. табл. 1).

Таблица 1 Содержание теоретико-методологического блока модели

Теоретико-методологический блок	
Цель подготовки	формирование готовности студентов – будущих педагогов к воспитательной деятельности в классическом университете
Подходы	Аксиологический, личностно-деятельностный, компетентностный, системный

Под *готовностью будущих педагогов к воспитательной деятельности* мы будем понимать устойчивое, динамично развивающееся личностное образование, имеющее сложную структуру, которое приобретается в процессе обучения и при переходе из системы подготовки в систему профессиональной деятельности, обеспечивающее успешное осуществление воспитательной деятельности в образовательном учреждении, как специально организуемые во внеурочное время различные виды деятельности, общение детей, способствующие их воспитанию и социализации, а также взаимодействие и педагогическая поддержка родителей школьников, и направленное на профессиональный рост будущих классных руководителей.

Структура готовности к воспитательной деятельности включает в себя следующие компоненты: *психологический* (мотивационная готовность, ценностная готовность, личностная готовность) и *специальный* (практическая готовность).

Аксиологический подход к профессиональной подготовке будущих педагогов к воспитательной деятельности представляет собой формирование у студентов в процессе обучения в университете совокупности специфических ценностей профессионально-педагогической деятельности, которые будут определять их воспитательную позицию в дальнейшей профессиональной деятельности.

Личностно-деятельностный подход к процессу подготовки будущего педагога к воспитательной деятельности означает направленность на формирование студента как личности, полной реализации внутренних ресурсов на основании взаимопомощи, сотрудничества, субъект-субъектного взаимодействия, совместного творчества субъектов учебно-воспитательного процесса университета; осуществление подготовки будущих классных руководителей при непосредственном включении каждого студента в разнообразную деятельность, позволяющую состояться в профессиональном плане, раскрыть свой творческий потенциал.

Компетентностный подход к подготовке будущих педагогов к воспитательной деятельности представляет собой включение студентов в решение профессиональных проблем и типичных профессиональных задач, основанных на реальных ситуациях профессиональной воспитательной деятельности, с опорой на приобретенные профессиональные компетентности и компетенции.

Системный подход к процессу подготовки будущего педагога к воспитательной деятельности представляет собой целостный комплекс взаимосвязанных элементов, функционирующие в образовательном пространстве университета и ориентированные на реализацию педагогическую цель – формирование готовности студентов – будущих педагогов к воспитательной деятельности.

Диагностический блок структурно-функциональной модели включает компоненты готовности к воспитательной деятельности: ценностный, личностный, мотивационный, практический, выступающие диагностическими критериями (см. табл. 2).

Таблица 2 Содержание диагностического блока модели

Диагностический блок			
Компоненты готовности к воспитательной деятельности			
Ценностный компонент	Личностный компонент	Мотивационный компонент	Практический компонент

Ценностный компонент готовности к воспитательной деятельности представляет собой совокупность ценностей, которые определяют отношение педагога к воспитательной деятельности, его мотивацию к ней и осознание значимости профессии для общества.

Личностный компонент готовности к воспитательной деятельности — это совокупность качеств личности будущего педагога- классного руководителя, которые отражают степень сформированности ценностных ориентаций, профессиональной позиции, интереса к деятельности, уровень развития мотивации и деятельности по ее самосовершенствованию.

Мотивационный компонент готовности к воспитательной деятельности представляет собой систему устойчивых установок и мотивов, направленных на осуществление воспитательной деятельности, отражающих общую ориентацию студента на воспитательную деятельность.

Теоретический компонент готовности к воспитательной деятельности это информированность будущего педагога о сущности и содержании осуществляемой воспитательной деятельности, о требованиях к личности классного руководителя, направлениях работы, выполняемых функций и видов деятельности.

Практический компонент готовности к воспитательной деятельности определяется сформированностью воспитательных компетенций, профессиональных умений и навыков, необходимых для решения задач в процессе воспитательной работы.

Для диагностики компонентов готовности воспитательной деятельности были подобраны следующая батарея диагностических методик (см. табл. 3):

Таблица 3 Диагностический инструментарий

Компоненты	Констатирующий этап исследования (опрашиваются студенты, обучающиеся на 1 курсе)	Контрольный этап исследования (опрашиваются студенты, обучающиеся на 4-5 курсе)
Ценностный	Методика «Диагностика социально-профессиональных ценностей педагога» (Дроздикова-Зарипова А.Р., Калацкая Н.Н., Шевцов А.М.)	Методика «Диагностика социально-профессиональных ценностей педагога» (Дроздикова-Зарипова А.Р., Калацкая Н.Н., Шевцов А.М.)
Личностный	Опросник «Качества личности классного руководителя»	Опросник «Качества личности классного руководителя»
Мотивационный	1) Методика «Мотивы педагогической профессии» (автор – Т. Н. Сильченкова)	1) Методика «Мотивы педагогической профессии» (автор – Т. Н. Сильченкова)
	2) Методика диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин. модификация Н.Ц. Бадмаевой)	2) Методика диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин. модификация Н.Ц. Бадмаевой)
Практический	-	Опросник готовности к воспитательной деятельности (Н.Н. Калацкая)

Оценка *ценностной готовности к воспитательной деятельности* производилась с помощью авторской методики «Диагностика социально-профессиональных ценностей педагога» (А.Р. Дроздикова-Зарипова, Н.Н. Калацкая, А.М. Шевцов). Респондентам были предложены два списка с 40 ценностями (терминальные и инструментальные). Предложенные ценности студенты должны были оценить по шкале от 5 до -1 баллов (где "5" – исключительно важная ценность, «-1» – это противоположно принципам. которым Вы следуете). Все ценности обоих групп были разделены на шесть групп: духовно-нравственные ценности, жизненные ценности, гражданские ценности, интеллектуальные ценности и профессиональные ценности. В каждую группу вошло по 8 ценностей. Обработка результатов осуществлялась путем расчета среднего арифметического по каждому виду ценностей (терминальные) и ценностных ориентаций (инструментальные), которые показывают степень их значимости для испытуемых в соответствие со шкалой оценки. Далее каждой группе ценностей присваивался рейтинг (по шкале от 1 до 5) в соответствии с их средним баллом. Рейтинги 1 и 2 указывал на то, что человек. заполнивший опросник, придает большое значение данному типу ценностей. в то время как рейтинги 4 и 5 указывали на низкую значимость (низкий приоритет).

Оценка *мотивационного компонента* готовности к воспитательной деятельности проводилась с использованием двух методик: «Мотивы педагогической профессии» (Т. Н. Сильченкова) и «Методика диагностики учебной мотивации студентов» (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой).

Методика «Мотивы педагогической профессии» (Т. Н. Сильченкова) позволяет выявить степень выраженности мотивов выбора профессии педагога: мотивы, характеризующие внутреннюю потребность в профессии педагога (В); мотивы, определяющие частичную педагогическую направленность (ЧПН); мотивы, не содержащие педагогической направленности (НПН). Респондентам предлагалось оценить у себя степень выраженности того или иного мотива педагогической деятельности по пятибалльной шкале (где 5 означает «очень сильно и постоянно проявляется», а 1 – «почти никогда не проявляется или проявляется слабо»). Виды и степень выраженности мотивов педагогической деятельности рассчитывались как среднее арифметическое по суммам, полученным исходя из группировки вопросов.

Опросник «Методика диагностики учебной мотивации студентов» (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой) позволил изучить мотивы учебной деятельности студентов. Респондентам необходимо было оценить по 5-балльной системе приведенные мотивы учебной деятельности по степени значимости, где 5 балл соответствует значимости мотива. При обработке результатов тестирования рассчитывался средний показатель по каждой шкале опросника: коммуникативные, профессиональные, учебно-познавательные, широкие социальные мотивы, мотивы творческой самореализации, избегания неудачи и престижа.

Оценка *личностного компонента готовности* к воспитательной деятельности проводилась с использованием опросника «Качества личности классного руководителя». Респондентам предлагалось оценить, насколько у них развиты качества личности (любовь к детям, умение общаться с ними, доверие, понимание, терпение, отзывчивость, доброжелательность, искренность во взаимоотношениях. высокий уровень культуры. широкий кругозор, личное обаяние, чувство юмора, находчивость, твердость и решительность характера, уверенность в себе, сила воли, самоотдача, эмпатия, высокий уровень развития всех психических свойств: восприятия. Воображения, памяти и пр.) по 5-балльной шкале. где 1 – развито слабо, 5 – выражено на высоком уровне. Данные качества были взяты из профессиограммы классного руководителя.

Оценка *практического компонента готовности* к воспитательной деятельности проводилась с использованием авторской методики «Опросник готовности к воспитательной деятельности» (Н.Н. Калацкая). Опросник включает 142 признака (компетенции), составленные на основании анализа научной литературы, нормативных документов, профессиональных стандартов, мнения работодателей, представителей академического и профессионального сообщества. Все компетенции разделены на шесть групп и соотносятся с направлениями работы, которые должен реализовывать классный руководитель: воспитание и социализация обучающихся (индивидуальная работа) (К1, 39 утверждений); деятельность, осуществляемая с классом (К2, 40 утверждений); взаимодействие с родителями (К3, 13 утверждений); взаимодействие с педагогическим коллективом и социальными партнерами (К4, 10 утверждений); ведение и составление документации (К5, 25 утверждений) [5]. Учитывая профессиональные стандарты, мы добавили еще одну компетенцию - Информационно-коммуникационная (ИКТ) компетенция, поскольку цифровизация образования диктует изменения в подготовке будущего классного руководителя (К6, 15 утверждений) [33].

Респонденты должны были указать уровень развития каждого из 142-ти компетенций классного руководителя по пятибалльной шкале, где 5 баллов – совершенно необходимо, 1 балл – совершенно не нужно. При обработке результатов рассчитывалось среднее арифметическое по каждому виду компетенций. Степень готовности определялась согласно следующим показателям (см. табл. 4):

Таблица 4 Ключ к методике

	К1	К2	К3	К4	К5	К6
Готов	4,3-4,7	4,3-4,6	4,2-4,6	4,2-4,6	4,3-4,6	4,3-4,5
Не готов	менее 4,3	менее 4,3	менее 4,2	менее 4,2	менее 4,3	менее 4,3

Содержательно-технологический блок включает этапы, модули теоретической и практической подготовки, формы, методы, технологии, организационно-педагогические условия реализации.

Процесс подготовки состоит из четырех взаимосвязанных этапов:

1 этап - профориентационный (довузовский этап).

2 этап - этап вхождения в профессию (1 курс).

3 этап - этап овладения профессией (учебный) (2-3 курс).

4 этап - этап трансформации (4-5 курс).

- *модули теоретической подготовки* «Введение в педагогическую деятельность», «Педагогика», «Теория и практики воспитания», «Деятельность классного руководителя», «Вожатская деятельность», «Современные педагогические технологии», «Воспитательные технологии в учреждениях дополнительного образования» и практической подготовки (педагогическая, воспитательная и вожатская практика; выполнение УИРС и НИРС; внеаудиторная воспитательная деятельность).

- *формы, методы, технологии* (групповая работа «Телевизионная реклама», прием «Модель Frayer», метод «Контент-анализ», интерактивная технология «Светофор», кейс-метод, ролевые игры, разработки сценариев, портфолио классного руководителя, технология Multitechnology, профессиональные пробы и др.)

Организационно-педагогические условия подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в классическом университете утверждают, что подготовка будущих педагогов к воспитательной деятельности в классическом университете пройдет успешно, если:

1 условие – разработать комплекс надежного диагностического материала, позволяющий проводить мониторинговые мероприятия по выявлению степени готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности с целью определения нарушений и оказанию своевременной методической помощи в ее совершенствовании.

2 условие – применять интерактивную технологию MULTITECHNOLOGY в учебный процесс, позволяющую повысить качество подготовки студентов.

3 условие – организовать непрерывную практическую подготовку, подразумевающую включение студентов в квазипрофессиональную деятельность с целью получения практического опыта по профилю подготовки в рамках школьно-университетского партнёрства.

4 условие – внедрить в учебный процесс университета авторский научно-методический комплекс по дисциплинам, направленные на подготовку будущего классного руководителя, включающий диагностический, теоретический, практический блоки (монографии, учебно-методические пособия, разработки, РПД, ЦОР, онлайн-курсы).

Результативный блок

- результат: готовность будущих педагогов к воспитательной деятельности.

С целью доказательства эффективности модели подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в классическом университете была проведена опытно-экспериментальная работа, в котором приняли участие 89 студентов Казанского (Приволжского) федерального университета.

Опытно-экспериментальная работа по реализации модели педагогического обеспечения готовности студентов к воспитательной деятельности осуществлялась в три взаимосвязанных этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

I этап (констатирующий) – предполагал выявление исходного состояния сформированности личностного, мотивационного и ценностного компонентов готовности студентов к воспитательной деятельности.

II этап (формирующий) – был направлен на реализацию модели подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности, ее уточнение и совершенствование.

III этап (контрольный) – был направлен на оценку эффективности модели через динамику личностного, мотивационного, ценностного, практического компонентов готовности обучающихся к воспитательной деятельности.

Результаты, полученные на констатирующем этапе исследования по методике «Диагностика социально-профессиональных ценностей педагога» (А.Р. Дроздикова-Зарипова, Н.Н. Калацкая, А.М. Шевцов), представлены в таблице 5.

Таблица 5 Распределение видов ценностей и ценностных ориентаций студентов – будущих классных руководителей на констатирующем этапе эксперимента (ранги, баллы)

Типы ценностей	Виды социально-профессиональных ценностей				
	ДН	Ж	Г	ИН	ПР
Терминальные	V 3.2±0.7	II 3.5±0.7	I 3.6±0.4	IV 3.3±0.8	III 3.4±0.6
Инструментальные	II 3.4±0.7	I 3.5±0.6	III 3.3±0.7	II 3.4±0.6	IV 3.2±0.7

Мы видим, что у студентов первого курса доминируют гражданские ценности и жизненные ценностные ориентации. Профессиональные ценности и ценностные ориентации занимают 3 и 4 позиции.

Результаты опроса студентов по методике «Мотивы педагогической профессии» представлены в таблице 6:

Таблица 6 Распределение видов мотивов учебной деятельности студентов – будущих классных руководителей на констатирующем этапе эксперимента (ранги, баллы)

Мотивы, характеризующие внутреннюю потребность в профессии педагога	Мотивы, определяющие частичную педагогическую направленность	Мотивы, не содержащие педагогической направленности
III 3.4±0.9	II 3.7±0.6	I 3.9±0.8

Результаты говорят о том, что у студентов доминируют мотивы, не содержащие педагогическую направленность.

По методике «Мотивация учебной деятельности» получены следующие результаты (см. табл. 7):

Таблица 7 Распределение видов мотивов учебной деятельности студентов – будущих классных руководителей на констатирующем этапе эксперимента (ранги, баллы)

Коммуникативные мотивы	Мотивы избегания	Мотивы престижа	Профессиональные мотивы	Мотивы творческой самореализации	Учебно-познавательные мотивы	Социальные мотивы
I 3.9±0.4	VI 3.1±0.7	III 3.7±0.6	V 3.4±0.5	IV 3.5±0.4	II 3.8±0.6	II 3.8±0.9

Как видно из таблицы 7, у студентов выражены коммуникативные, учебно-познавательные и социальные учебные мотивы. Профессиональные учебные мотивы у студентов представлены на пятой позиции.

Результаты опросника «Качества личности классного руководителя» (см. табл. 8):

Таблица 8 Распределение видов мотивов учебной деятельности студентов – будущих классных руководителей на констатирующем этапе эксперимента (баллы)

Качества классного руководителя	баллы
любовь к детям	3.8
умение общаться с обучающимися	3.9
доверие	3.6
понимание	4
терпение	4.2
отзывчивость	4.5
доброжелательность	4.4
искренность во взаимоотношениях	4.3
высокий уровень культуры	3.5
широкий кругозор	3.8

личное обаяние	4.2
чувство юмора	4.4
находчивость	3.6
твердость и решительность характера	3.6
уверенность в себе	3.7
сила воли, самоотдача	4.1
эмпатия	4.2
высокий уровень развития всех психических свойств: восприятия, воображения, памяти и пр.	4.1
Интегративный показатель	3,9

Результаты диагностики говорят о том, что у студентов качества личности классного руководителя развиты на достаточно высоком уровне (интегративный уровень – 3,9 баллов из 5), однако некоторые качества требуют дальнейшего развития (например, любовь к детям высокий уровень культуры, доверие и пр.)

Комплексный анализ полученных данных показал, что необходимо внедрение разработанной модели как условия успешности процесса подготовки студентов – будущих педагогов к воспитательной деятельности.

После апробации структурно-функциональной модели подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности была проведена повторная диагностика, полученные данные были обработаны с применением t-критерия Стьюдента

Результаты оценки ценностной готовности к воспитательной деятельности представлены в таблице 9:

Таблица 9 Распределение видов ценностей и ценностных ориентаций студентов – будущих классных руководителей на контрольном этапе эксперимента (ранги, баллы)

Типы ценностей	Виды социально-профессиональных ценностей				
	ДН	Ж	Г	ИН	ПР
терминальные	II 4.3±0.4	II 4.3±0.5	IV 3.8±0.8	III 4.0±0.7	I 4.5±0.6
инструментальные	I 4.4±0.4	II 4.3±0.5	IV 4.1±0.6	III 4.2±0.6	I 4.4±0.5

Результаты, представленные в таблице 9, говорят о том, что у студентов стали доминировать профессиональные ценности и ценностные ориентации. Выявлены статистически достоверные различия с применением t-критерия Стьюдента по шкале «профессиональные ценности» ($t_{эмп.}$=2,01, p≤0,05), «профессиональные ценностные ориентации» ($t_{эмп.}$=2,241, p≤0,05), «гражданские ценности» ($t_{эмп.}$=2,33, p≤0,05), «гражданские ценностные ориентации» ($t_{эмп.}$=2,09, p≤0,05).

Оценка мотивационного компонента готовности по методике «Мотивы педагогической профессии» (Т. Н. Сильченкова) представлены в таблице 10:

Таблица 10 Распределение видов мотивов учебной деятельности студентов – будущих классных руководителей на контрольном этапе эксперимента (ранги, баллы)

Мотивы, характеризующие внутреннюю потребность в профессии педагога	Мотивы, определяющие частичную педагогическую направленность	Мотивы, не содержащие педагогической направленности
I 4.6±0.5	II 4.1±0.4	III 4.0±0.6

У студентов стали доминировать мотивы, характеризующие внутреннюю потребность в профессии педагога. Выявлены статистически достоверные различия с применением t-критерия Стьюдента по шкале «мотивы, характеризующие внутреннюю потребность в профессии педагога» ($t_{эмп.}$=2,25, p≤0,05) и «мотивы, не содержащие педагогической направленности» ($t_{эмп.}$=2,43, p≤0,05).

По методике «Мотивация учебной деятельности» были получены следующие результаты (см. табл. 11):

Таблица 11 Распределение видов мотивов учебной деятельности студентов – будущих классных руководителей на контрольном этапе эксперимента (ранги, баллы)

Коммуникативные мотивы	Мотивы избегания	Мотивы престижа	Профессиональные мотивы	Мотивы творческой самореализации	Учебно-познавательные мотивы	Социальные мотивы
I 3.9±0.4	VI 3.1±0.7	III 3.7±0.6	V 3.4±0.5	IV 3.5±0.4	II 3.8±0.6	II 3.8±0.9

У студентов, согласно результатам таблицы 11, стали более выраженными учебно-познавательные и профессиональные, социальные учебные мотивы. Выявлены статистически достоверные различия с применением t-критерия Стьюдента по шкале «профессиональные мотивы» ($t_{эмп.}$=2,79, p≤0,01), «коммуникативные мотивы» ($t_{эмп.}$=2,8, p≤0,01), «социальные мотивы» ($t_{эмп.}$=2,26, p≤0,05).

Оценка личностного компонента готовности к воспитательной деятельности проводилась с использованием опросника «Качества личности классного руководителя» (см. табл. 12).

Таблица 12 Распределение видов мотивов учебной деятельности студентов – будущих классных руководителей на контрольном этапе эксперимента (баллы)

Качества классного руководителя	Баллы (до)	Баллы (после)	Гипотеза
любовь к детям	3.8	4.6	H1, p≤0,05
умение общаться с обучающимися	3.9	4.6	H1, p≤0,05
доверие	3.6	4.4	H1, p≤0,05
понимание	4	4.7	H0
терпение	4.2	4.7	H1, p≤0,05
отзывчивость	4.5	4.9	H1, p≤0,05
доброжелательность	4.4	4.9	H1, p≤0,05
искренность во взаимоотношениях	4.3	4.7	H0
высокий уровень культуры	3.5	4	H1, p≤0,05
широкий кругозор	3.8	4.4	H1, p≤0,05
личное обаяние	4.2	4.5	H0
чувство юмора	4.4	4.7	H0
находчивость	3.6	4.6	H1, p≤0,05
твердость и решительность характера	3.6	4.2	H1, p≤0,05

уверенность в себе	3.7	4.8	H1, p≤0,05
сила воли, самоотдача	4.1	4.4	H0
эмпатия	4.2	4.5	H0
высокий уровень развития всех психических свойств: восприятия, воображения, памяти и пр.	4.1	4.4	H0
Интегративный показатель	3,9	4,5	H1, p≤0,05

Как видно из результатов, представленные в таблице 12, у студентов произошли значительные изменении в развитии качеств личности классного руководителя, интегративный показатель возрос до 4,5 баллов. Статистически достоверные различия с применением t-критерия Стьюдента на уровне значимости p≤0,05 выявлены практически по всем шкалам.

Результаты опроса по методике «Практическая готовность к воспитательной деятельности» представлены в таблице 13. Результаты говорят о том, что все студенты проявили готовность по всем группам компетенций.

Таблица 13 Результаты оценки практической готовности к воспитательной деятельности у студентов двух групп (баллы)

к1	к2	к3	к4	к5	к6
4,5	4,4	4,4	4,3	4,3	4,5

*(К1 – Педагогические компетенции по воспитанию и социализации обучающихся в классе; К-2 – Педагогические компетенции по воспитанию и социализации обучающихся, осуществляемая с классом как социальной группой; К-3 – Педагогические компетенции по взаимодействию с родителями (законными представителями) несовершеннолетних обучающихся; К4 – Педагогические компетенции по взаимодействию с педагогическим коллективом и социальными партнерами; К5 – Педагогические компетенции по ведению и составлению документации; К6 – Информационно-коммуникационная (ИКТ) компетенция)

Полученные результаты говорят о том, что у студентов сформированы все компетенции.

Таким образом, можно говорить о том, что разработанная модель показала свою эффективность. У студентов повысились показатели по всем компонентам готовности к воспитательной деятельности.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Таким образом, в ходе проведенного исследования мы подтвердили выводы, сделанные В.И. Писаренко [30], что моделирование позволяет структурировать информацию о сущности и специфике процесса подготовки готовности будущих педагогов к воспитательной работе «с целью достижения системности в его рассмотрении, выявления целей и ограничений в его функционировании», а модель является «эффективным средством решения теоретических и практических задач» [29].

Также наши выводы совпадают с мнением Т.Л. Жуковой и С.А. Воеводиной [31], что «моделирование и разработка соответствующей модели позволяет повысить качество профессиональной подготовки будущих педагогов». Мы согласны с С.А. Писаревой, А. П. Тряпицыной [19], что классический университет обладает педагогическим потенциалом в подготовке будущих педагогов.

Моделирование позволяет целостно отразить сущность, важнейшие качества и компоненты процесса подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности, получить и использовать новую информацию о настоящем и будущем состоянии этого процесса, закономерностях и тенденциях его функционирования и развития.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данном исследовании впервые разработана и апробирована авторская модель подготовки студентов-будущих педагогов к воспитательной деятельности в классическом университете, которая включает в себя следующие четыре блока.

Теоретико-методологический блок содержит: цель подготовки, методологические подходы: аксиологический, личностно-деятельностный, компетентностный, системный.

Диагностический блок включает компоненты готовности к воспитательной деятельности: ценностный, личностный, мотивационный, практический.

Содержательно-технологический блок состоит из: этапов, форм, методов, технологии ((групповая работа «Телевизионная реклама», прием «Модель Frayer», метод «Контент-анализ», интерактивная технология «Светофор», кейс-метод, ролевые игры, разработки сценариев, портфолио классного руководителя, технология Multitechnology, профессиональные пробы и др.), организационно-педагогические условия.

Результативный блок – готовность будущих педагогов к воспитательной деятельности.

Эффективность разработанной модели подтверждена данными статистической обработки результатов экспериментальной работы.

Дальнейшие научные изыскания могут предусматривать развитие программного и методологического инструментария, а также приспособление существующей модели к многообразию образовательных ситуаций.

ФИНАНСИРОВАНИЕ

Работа выполнена за счет гранта, предоставленного Академией наук Республики Татарстан образовательным организациям высшего образования, научным и иным организациям на поддержку планов развития кадрового потенциала в части стимулирования их научных и научно-педагогических работников к защите докторских диссертаций и выполнению научно-исследовательских работ (Соглашение от 22.12.2025 № 12/2025-ПД-КФУ).

This work/publication was funded by a grant from the Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan provided to higher education institutions, scientific and other organizations to support human resource development plans in terms of encouraging their research and academic staff to defend doctoral dissertations and conduct research activities (Agreement No. 12/2025-PD-KFU dated December 22, 2025).

ЛИТЕРАТУРА

1. Рекомендации по вопросам образования в интересах мира и прав человека, международного взаимопонимания, сотрудничества, основных свобод, глобального гражданства и устойчивого развития. URL: https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-education-peace-and-human-rights-international-understanding-cooperation-fundamental?hub=87862 (дата обращения: 10.02.26)
2. Хартия Совета Европы о воспитании демократической гражданственности и образование в области прав человека. URL: https://rm.coe.int/ 16804884cf (дата обращения: 10.02.26).
3. Указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 года № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502 (дата обращения: 10.02.26).
4. Указ Президента Российской Федерации от 02.07.2021 г. № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации». URL: http://kremlin.ru/acts/bank/47046 (дата обращения: 10.02.26).
5. Письмо Минпросвещения России от 12.05.2020 N ВБ-1011/08 «О методических рекомендациях» (вместе с "Методическими рекомендациями органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющим государственное управление в сфере образования, по организации

работы педагогических работников, осуществляющих классное руководство в общеобразовательных организациях"). URL: https://docs.cntd.ru/document/564991476?marker=64U0IK&section=text (дата обращения: 10.02.2026).
6. Vahdani-Sanavi, R. Understanding Language Learners' Perceptions of Teachers' Roles in Online Education: A Metaphor Analysis // Sage Open. 2024. Vol. 14. No. 3. P. 1–12. https://doi.org/10.1177/21582440241276199
7. Снопок М. С., Жариков Д. С. Институт классного руководства: запрос, реализация, дефициты // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». 2022. № 4 (16). С. 20–29. URL: https://koirojournal.ru/realises/g2022/26dec2022/kvo102/
8. Kalender B., Erdem E. Challenges faced by classroom teachers in multigrade classrooms: A case study // Journal of Pedagogical Research. 2021. Vol. 5. Is. 4. P. 76–91. https://doi.org/10.33902/JPR.2021473490
9. Dorsah P., Abukari M. A., Tindan T. N., A-Ingkonge B. Beginning Teaching: Pre-Service Teachers' Experiences with Supported Teaching in Schools // Teacher Education and Curriculum Studies. 2022. 7(4). 140–149. https://doi.org/10.11648/j.tecs.20220704.15
10. Dorsah P., Abukari M. A., Tindan T. Ni., A-Ingkonge B. Beginning Teaching: Pre-Service Teachers' Experiences with Supported Teaching in Schools // Teacher Education and Curriculum Studies. 2022. Vol. 7. Is. 4. P. 140–149. https://doi.org/10.11648/j.tecs.20220704.15
11. Van Katwijk L., Jansen E., van Veen K. Pre-service teacher research: a way to future-proof teachers? // European Journal of Teacher Education. 2021. Vol. 46. https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1928070
12. Ромм Т.А. Подготовка студентов к воспитательной деятельности в вузе: вектор современного развития // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. № 27(4). С. 48–54. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-48-54.9
13. Greiner C. M., Park J., Goldstein S. E. Teacher trainees' experiences with and beliefs about responding to students' challenging life events // Teaching and Teacher Education. March, 2022. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103603.
14. Байбородова Л.В. Концептуальные основы подготовки будущих классных руководителей // Классный руководитель и куратор студенческой группы: обновление стратегией и методики подготовки: материалы всерос. науч-практ. конф. с межд. уч. Новосибирск, 2022. С.33-35.
15. Амосова О.В. Подготовка студентов университета к воспитательной работе в современных условиях: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Иркутск, 1999. 197 с.
16. Лю Н. Развитие универститетизации педагогического образования в контексте непрерывного педагогического образования // Известия ВГПУ. 2016. № 2(271). С. 7–11.
17. Калимуллин А.М., Валеева Р.А., Баклашова Т.А. Подготовка учителей в классических университетах России: исторический контекст и современное состояние // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2024. № 22(3). С. 9–28. https://doi.org/10 .55959/LPEJ-24-19
18. Кремень С. Педагогическая подготовка в классическом университете как фактор развития карьеры // Учитель и время. 2025. № 20. С. 44–51.
19. Писарева С. А., Тряпицына А. П. Особенности современного университетского образования будущих педагогов: проблема единства и вариативности образовательного пространства // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 3. С. 196-208. https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-3-196-208
20. Торхова А.В. Издержки университизации педагогического образования и пути их преодоления // Среднее профессиональное образование. 2006. № 8. С. 54-58.
21. Ильевич Т.П., Никитовская Г.В., Щепул С.Ю. Анализ образовательных моделей подготовки педагогических кадров в зарубежных системах непрерывного образования // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 4. https://doi.org/10.17513/spno.31038
22. Larios R. J., Zetlin A. Challenges to preparing teachers to instruct all students in inclusive classrooms // Teaching and Teacher Education. 2022. Vol. 121. Article number 103945. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103945
23. Morze N.V., Barna O.V.,Boiko, M.A. The importance of computational thinking training for primary school teachers // Educational Dimension. 2022. 6. P. 22–39. https://doi.org/10.31812/educdim.4466
24. Chaipidech P., Kajonmanee T., Chaipah K., Panjaburee P., Srisawasdi N. Implementation of an Andragogical Teacher Professional Development Training Program for Boosting TPACK in STEM Education // Educational Technology & Society. 2021. 24(4). P. 220-239.
25. Гарашкина Н. В., Горлова Н. А., Дружинина А. А. Модель подготовки будущих педагогов к формированию семейных ценностей у школьников // Перспективы науки и образования. 2025. № 6. С. 131–147. https://doi.org/10.32744/pse.2025.6.9
26. Santoianni F. Models in Pedagogy and Education. In: Magnani, L., Bertolotti, T. (eds) Springer Handbook of Model-Based Science. Springer Handbooks. Springer, Cham. 2017 https://doi.org/10.1007/978-3-319-30526-4_49
27. Писаренко В. И. Педагогические модели: типология и особенности // Проблемы современного образования. 2024. № 1. С. 58–76. https://doi.org/10.31862/2218-8711-2024-1-58-76
28. Lehrer R., Schauble L. Origins and evoluations of model-based reasoning in mathematics and science // Beyond constructivism: a models & modeling perspective on mathematics problem solving, learning, &

teaching. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2003. P. 59–70.
29. Montenegro H. Teacher educators' conceptions of modeling: A phenomenographic study // Teaching and Teacher Education. 2020. Vol. 94. P. 103097. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103097
30. Дейч Б. А. Моделирование как инструмент историко-педагогического исследования // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 2 (131). С. 54-61. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_2_131_54
31. Жукова Т.Л., Воеводина С.А. Моделирование процесса практической подготовки будущих учителей к воспитательной деятельности // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. 2019. №15. С.10 - 16.
32. Баткаева Я. А. Развитие готовности педагогов к воспитательной деятельности на основе формирования профессиональной концептосферы: дис. … канд. пед. наук 5.8.7. Владивосток, 2024.175 с.
33. Казакова Е. И. Цифровая трансформация педагогического образования // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 1 (112). С. 8–14. https://doi.org/10.20323/1813-145X-2020-1-112-8-14

REFERENCES

1. Recommendation on Education for Peace and Human Rights, International Understanding, Cooperation, Fundamental Freedoms, Global Citizenship and Sustainable Development. Available at: https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-education-peace-and-human-rights-international-understanding-cooperation-fundamental?hub=87862 (accessed 10 February 2026)
2. Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. Available at: https://rm.coe.int/16804884cf (accessed 10 February 2026)
3. Decree of the President of the Russian Federation of 9 November 2022 No. 809 "On Approval of the Fundamentals of State Policy for the Preservation and Strengthening of Traditional Russian Spiritual and Moral Values." Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502 (accessed 10 February 2026)
4. Decree of the President of the Russian Federation of 02.07.2021 No. 400 "On the National Security Strategy of the Russian Federation." Available at: http://kremlin.ru/acts/bank/47046 (accessed 10 February 2026)
5. Letter of the Ministry of Education of Russia dated 12.05.2020 N VB-1011/08 "On Methodological Recommendations" (together with the "Methodological Recommendations to the Executive Authorities of the Constituent Entities of the Russian Federation Implementing Public Administration in the Sphere of Education, on the Organization of the Work of Teaching Staff Implementing Classroom Management in General Education Organizations"). Available at: https://docs.cntd.ru/document/564991476?marker=64U0IK&section=text (accessed 10 February 2026)
6. Vahdani-Sanavi R. Understanding Language Learners' Perceptions of Teachers' Roles in Online Education: A Metaphor Analysis. Sage Open, 2024, vol. 14, no. 3, pp. 1 -12. DOI: 10.1177/21582440241276199
7. Snopok M. S., Zharikov D. S. Institute of class management: request, implementation, deficiencies. *Scientific and methodological electronic journal "Kaliningrad Bulletin of Education*", 2022, no. 4 (16), pp. 20-29. Available at: https://koirojournal.ru/realises/g2022/26dec2022/kvo102/ (accessed 10 February 2026)
8. Kalender B., Erdem E. Challenges faced by classroom teachers in multigrade classrooms: A case study. *Journal of Pedagogical Research*, 2021, vol. 5, no. 4, pp. 76–91. DOI: 10.33902/JPR.2021473490
9. Dorsah P., Abukari M. A., Tindan T. N., A-Ingkonge B. Beginning Teaching: Pre-Service Teachers' Experiences with Supported Teaching in Schools. *Teacher Education and Curriculum Studies*, 2022, vol. 7, no. 4, pp. 140–149. Available at: http://www.sciencepublishinggroup.com/j/tecs DOI: 10.11648/j.tecs.20220704.15 (accessed 10 February 2026)
10. Dorsah P., Abukari M. A., Tindan T. Ni., A-Ingkonge B. Beginning Teaching: Pre-Service Teachers' Experiences with Supported Teaching in Schools. *Teacher Education and Curriculum Studies*, 2022, vol. 7, no. 4, pp. 140–149. DOI:10.11648/j.tecs.20220704.15
11. Van Katwijk L., Jansen E., van Veen K. Pre-service teacher research: a way to future-proof teachers? *European Journal of Teacher Education*, 2021, vol. 46, no. 4, pp. 1–21. DOI:10.1080/02619768.2021.1928070
12. Romm T.A. Preparing students for educational activities at the university: a vector of modern development. *Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2021, vol. 27, no. 4, pp. 48–54. DOI: 10.34216/2073-1426-2021-27-4-48-54.9
13. Greiner C. M., Park J., Goldstein S. E. Teacher trainees' experiences with and beliefs about responding to students' challenging life events. *Teaching and Teacher Education*, 2022, vol. 111, no.1, p. 103603. DOI: 10.1016/j.tate.2021.103603
14. Bayborodova L.V. Conceptual Foundations of Training Future Homeroom Teachers. Homeroom Teacher and Student Group Curator: Updating Training Strategy and Methods: Proc. of the All-Russian Scientific and Practical Conf. with Int. Students. Novosibirsk, 2022. pp. 33-35.
15. Amosova O.V. Preparing University Students for Educational Work in Modern Conditions. Dr. Ped. Sci. Diss. Irkutsk, 1999. 197 p. (In Russ.)
16. Lyu N. Development of University-Based Pedagogical Education in the Context of Continuous Pedagogical Education. *Izvestiya VSPU*, 2016, vol. 2, no. 271, pp. 7-11.

17. Kalimullin A.M., Valeeva R.A., Baklashova T.A. Teacher Training in Classical Universities of Russia: Historical Context and Current State. *Bulletin of Moscow University. Series 20. Pedagogical Education*, 2024, vol. 22, no. 3, pp. 9–28. DOI: 10 .55959/LPEJ-24-19
18. Kremneva S. Pedagogical Training in a Classical University as a Career Development Factor. *Teacher and Time*, 2025, no. 20, pp. 44–51.
19. Pisareva S. A., Tryapitsyna A. P. Features of modern university education of future teachers: the problem of unity and variability of the educational space. *Bulletin of the Saratov University. New series. Series: Acmeology of education. Developmental psychology*, 2023, vol. 12, no. 3, pp. 196-208. DOI: 10.18500/2304-9790-2023-12-3-196-208.
20. Torkhova A. V. The costs of the universitization of pedagogical education and ways to overcome them. *Secondary vocational education*, 2006, no. 8, pp. 54-58.
21. Ilyevich T. P., Nikitovskaya G. V., Shchepul S. Yu. Analysis of educational models for training teaching staff in foreign systems of continuous education. *Modern problems of science and education*, 2021, no. 4. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=31038 (accessed 10 February 2026) DOI:10.17513/spno.31038
22. Larios R. J., Zetlin A. Challenges to preparing teachers to instruct all students in inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 2022, vol. 121. p. 103945. DOI: 10.1016/j.tate.2022.103945
23. Morze N.V., Barna O.V.,Boiko, M.A. The importance of computational thinking training for primary school teachers. *Educational Dimension*, 2022, no. 6, pp. 22–39. DOI:10.31812/educdim.4466
24. Chaipidech P., Kajonmanee T., Chaipah K., Panjaburee P., Srisawasdi N. Implementation of an Andragogical Teacher Professional Development Training Program for Boosting TPACK in STEM Education. *Educational Technology & Society*, 2021, vol. 24, no. 4, pp. 220-239.
25. Garashkina N. V., Gorlova N. A., Druzhinina A. A. Model for preparing future teachers for the formation of family values in schoolchildren. *Perspectives of Science and Education*, 2025, no. 6, pp. 131–147. DOI: 10.32744/pse.2025.6.9
26. Santoianni F. Models in Pedagogy and Education. In: Magnani, L., Bertolotti, T. (eds) Springer Handbook of Model-Based Science. Springer Handbooks. Springer, Cham, 2017. DOI: 10.1007/978-3-319-30526-4_49
27. Pisarenko V. I. Pedagogical Models: Typology and Features. *Problems of Modern Education*, 2024, no. 1, pp. 58–76. DOI: 10.31862/2218-8711-2024-1-58-76
28. Lehrer R., Schauble L. Origins and evoluations of model-based reasoning in mathematics and science. Beyond constructivism: a models & modeling perspective on mathematics problem solving, learning, & teaching. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2003. pp. 59–70.
29. Montenegro H. Teacher educators' conceptions of modeling: A phenomenographic study. *Teaching and Teacher Education*, 2020, vol. 94, p. 103097. DOI: 10.1016/j.tate.2020.103097
30. Deich B. A. Modeling as a Tool for Historical and Pedagogical Research. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2023, vol. 2, no. 131, pp. 54-61. DOI: 10.20323/1813-145X_2023_2_131_54
31. Zhukova T.L., Voevodina S.A. Modeling the Process of Practical Training of Future Teachers for Educational Activities. *Bulletin of Polotsk State University. Series E. Pedagogical Sciences*, 2019, no. 15, pp. 10-16.
32. Batkaeva Ya. A. Developing Teachers' Readiness for Educational Activities Based on the Formation of a Professional Concept Sphere. Dr. Ped. Sci. Diss. Vladivostok, 2024.175 p. (In Russ.)
33. Kazakova E. I. Digital Transformation of Pedagogical Education. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2020, vol. 1, no. 112), pp. 8-14. DOI: 10.20323/1813-145X-2020-1-112-8-14

Автор

Калацкая Наталья Николаевна
(Россия, г. Казань)
Доцент, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики
Казанский (Приволжский) федеральный университет
E-mail: kalazkay@mail.ru
ORCID ID: 0000-0003-3076-723X
Scopus Author ID: 56518236500

Author

Natalya N. Kalatskaya
(Russia, Kazan)
Associate Professor, Cand. Sci. (Educ.),
Associate Professor, Department of Pedagogy
Kazan (Volga Region) Federal University
Email: kalazkay@mail.ru
ORCID ID: 0000-0003-3076-723X
Scopus Author ID: 56518236500

Вклад автора

Калацкая Н. Н.: концептуализация, методология, верификация данных, формальный анализ, проведение исследования, создание рукописи и её редактирование, получение финансирования

Author contribution

Natalya N. Kalatskaya: Conceptualization, Methodology, Validation, Formal analysis, Investigation, Writing - Review & Editing, Funding acquisition

© Калацкая Н. Н., 2026

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов

© Natalya N. Kalatskaya, 2026

The author declared no conflicts of interest

Технология обучения служением: возможности и риски внедрения в профессиональную подготовку будущих учителей. Часть 1

А. Г. КУКУШКИНА, К. А. ТИМОФЕЕВ, М. Н. ПЕВЗНЕР

АННОТАЦИЯ

Введение. Трансформация педагогического образования повышает значимость подготовки будущего учителя к выполнению воспитательной функции в школе и местном сообществе. В связи с этим авторы исследуют возможности технологии обучения служением как эффективного инструмента профессиональной подготовки будущих учителей.

Материалы и методы. В ходе исследования авторы опираются на результаты онлайн-анкетирования студентов и преподавателей Педагогического института Новгородского государственного университета, а также анализируют данные интервью со специалистами Школы проектного обучения, которая реализует программу «Обучение служением» (2 эксперта). В анкетировании приняли участие 19 педагогов и 117 студентов. Систематизация данных осуществлялась на основе количественного и качественного анализа результатов.

Результаты. Результаты анкетирования выявили потенциальную готовность студентов и преподавателей к интеграции технологии обучения служением в образовательный процесс (45% опрошенных студентов и 30% преподавателей позитивно относятся к такой перспективе). В качестве препятствий для внедрения данной технологии респонденты рассматривают высокую загруженность аудиторной работой, недостаток навыков тайм-менеджмента, низкую мотивацию обучающихся. Авторами предложены механизмы трансформации содержания профессиональной подготовки будущих педагогов с использованием технологии обучения служением. В качестве организационно-педагогических условий такой трансформации рассматриваются: замена части академической нагрузки образовательными проектами, методическое и организационное сопровождение процесса обучения служением, предоставление студентам возможности выбора академической траектории и наставничества.

Заключение. Проведенное исследование демонстрирует наличие значительного образовательного потенциала обучения служением и выявляет ряд препятствий для внедрения данной технологии в практику педагогического образования. С целью преодоления выявленных препятствий авторами разработаны стратегии, предполагающие обновление содержания педагогического образования как на междисциплинарной основе, так и за счет реализации специализированных учебных модулей, погружающих студента в социальную практику. Предложенный комплекс организационных, научно-методических и психолого-педагогических условий обеспечивает результативную интеграцию обучения служением в профессиональную подготовку будущих учителей.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

обучение служением, профессиональная субъектность, воспитательная функция педагога, социальное проектирование, проектная деятельность, социальное партнерство, педагогическое наставничество

Текст 1-й части статьи содержит разделы: «Введение», «Материалы и методы»

Для цитирования: Кукушкина А. Г., Тимофеев К. А., Певзнер М. Н. Технология обучения служением: возможности и риски внедрения в профессиональную подготовку будущих учителей. Часть 1 // Перспективы науки и образования. 2026. № 4. С. 89–99. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.6

Поступила: 15.02.2026 | Одобрена: 21.05.2026 | Опубликована: 31.08.2026

OPEN ACCESS

Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.

Technology of Service-Learning: Opportunities and Risks of Implementation in the Professional Training of Future Teachers. Part 1

A. G. KUKUSHKINA, K. A. TIMOFEEV, M. N. PEVZNER

ABSTRACT

Introduction. The transformation of teacher education increases the importance of preparing future teachers for educational roles in schools and the local community. In this regard, the authors explore the potential of service-learning technology as an effective tool for the professional preparation of future teachers.

Materials and methods. In their study, the authors rely on the results of an online survey of students and faculty at the Pedagogical Institute of Novgorod State University and analyze interview data with specialists from the School of Project-Based Learning, which implements the Service-Learning program (two experts). Nineteen teachers and 117 students participated in the survey. The data were systematized through quantitative and qualitative analysis of the results.

Results. The survey results revealed the potential readiness of students and faculty to integrate service-learning technology into the educational process (45% of students and 30% of faculty surveyed expressed a positive attitude toward this prospect). Respondents cited heavy classroom workloads, lack of time management skills, and low student motivation as barriers to implementing this technology. The authors proposed mechanisms for transforming the content of professional training for future teachers using service-learning technology. The organizational and pedagogical conditions for such a transformation are considered to include: replacing part of the academic workload with educational projects, methodological and organizational support for service-learning, and providing students with the opportunity to choose their academic path and mentorship.

Conclusion. The study demonstrates the significant educational potential of service-learning and identifies a number of barriers to implementing this technology in teacher education. To overcome these barriers, the authors developed strategies for updating teacher education content both through interdisciplinary approaches and through the implementation of specialized training modules that immerse students in social practice. The proposed set of organizational, scientific-methodological and psychological-pedagogical conditions ensures the effective integration of service learning into the professional training of future teachers.

KEYWORDS

service learning, professional subjectivity, educational function of a teacher, social design, project activities, social partnership, pedagogical mentoring

The 1st part of the article includes: "Introduction", "Materials and methods"

For Citation: Kukushkina, A. G., Timofeev, K. A., & Pevzner, M. N. (2026). Technology of Service-Learning: Opportunities and Risks of Implementation in the Professional Training of Future Teachers. Part 1. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, (4), 89–99. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.6

Received: 15 February 2026 | Approved: 21 May 2026 | Published: 31 August 2026

OPEN ACCESS

This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

ВВЕДЕНИЕ

Современная парадигма высшего образования переживает фундаментальные трансформации. Фокус смещается с трансляции академических знаний на формирование социальной ответственности, гражданской субъектности и готовности отвечать на вызовы устойчивого развития. В этом контексте особую актуальность приобретает «Обучение служением» (ОС) – образовательная инициатива, объединяющая академические цели с работой на общественное благо через реализацию социально значимых проектов.

Внедрение технологии обучения служением в современное педагогическое образование становится более актуальным по ряду причин. В глобальном контексте это обусловлено трансформацией роли современного учителя, которому, по мнению экспертов ЮНЕСКО, приходится сталкиваться с социальными вызовами и становиться проводником новых поколений в устойчивое будущее [1], а также возрастающим интересом к гражданскому образованию, которое формирует локальную идентичность и готовность участвовать в демократических процессах управления обществом [2].

В России актуальность ОС в подготовке будущих учителей связана с реализацией одноименной федеральной программы, которая объединила более 80 регионов и стала частью Национального проекта «Молодежь и дети». В настоящее время программа «Обучение служением» внедряется в среднее общее образование через школьный предмет «Индивидуальный проект», а также через внеурочную деятельность. Обучение служением нацелено на решение задач профориентации, трудового и патриотического воспитания, развитие проектных умений и повышение значимости получаемых учащимися знаний.

Обучение служением как методологический подход возникает в зарубежных исследованиях в конце 20 века. Один из основоположников обучения служением («Service Learning»), Роберт Сигмон обозначает равнозначность служения и обучения в процессе разработки проектов, в которых возникает баланс академических и социальных результатов. В этой логике «service» трактуется как оказание помощи на благо общества, а «learning» – как обучение в процессе работы над реальными кейсами совместно с представителями некоммерческого сектора [3]. При этом многие российские ученые справедливо отмечают, что обучение служением имеет глубокие корни как в мировой, так и в российской педагогике: так, ученые В.С. Никольский и А.Н. Зленко обосновывают преемственность ОС с педагогическими практиками дореволюционной России [4], а И.А. Руднева с О.А. Козыревой пишут об активной интеграции общественно полезного труда с профессиональной подготовкой студентов вузов в СССР [5]. Российские исследователи А.В. Сычева и А.А. Сучкова дополнительно акцентируют созвучие обучения служением традиционным российским духовно-нравственным ценностям и историческому опыту воспитания через добровольчество [6]. В то же время, исследователи Н.В. Ластухина и С.Е. Степанова указывают, что методология ОС известна в мире более полувека и опирается на модель эмпирического обучения Д. Колба, а в отечественном контексте соотносится с наследием Л.С. Выготского, А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского [7].

В США развитие идей обучения служением опиралось на прагматизм Джона Дьюи и концепцию «обучения на практике» («learning by doing»). Термин «Service Learning», вошедший в научный оборот в 1960–70-е годы, стал результатом эволюции этих идей, дополненных инициативами по борьбе с бедностью и неравенством. Современные практики обучения служением в западных странах формировались под влиянием идей критической педагогики, ориентированной на анализ и преодоление структурных причин социальных проблем, положений преобразующей педагогики (Transformative pedagogy), постулирующих неразрывность созидательного преобразования человека и окружающего его мире, а также концепций общественного образования (community learning), которое по мнению L-Z. Golesorkhi, становится эффективным методом исследования действительности становится эффективным методом исследования действительности [8]. В Советском Союзе важной вехой стало принятие Закона от 24 декабря 1958 года «О мерах по усилению связей школы с жизнью и дальнейшему развитию социалистического образования», который закрепил систему производственного обучения и практику трудовых десантов, формируя у молодежи привычку к коллективному труду и создавая основу для социальной активности студентов.

Анализ научной литературы выявил значительное разнообразие трактовок термина «Обучение служением», что отражает эволюцию его понимания в российском дискурсе. Можно выделить четыре основных кластера авторских определений.

Первый кластер определений акцентирует внимание на философско-методологической основе обучения служением. Российские ученые В.С. Никольский, А.Н. Зленко, М.В. Прохорова и др. определяют ОС как методологический подход, связывающий цели образовательной программы с решением социально значимых задач [4; 9]. Эту позицию разделяют российские ученые В.С. Никольский, П.А. Амбарова, Н.В. Шаброва, и С.Ю. Ланина, подчеркивая универсальность и адаптивность обучения служением [10; 11]. А.Д. Галкина характеризует ОС как подход, реализуемый в различных формах (от дисциплин до ВКР) [12].

Второй кластер определений сфокусирован на структурной составляющей обучения служением. Исследователи А.В. Сычева и А.А. Сучкова характеризуют ОС как специфический способ организации обучения, отличающийся строгой регламентацией, систематической рефлексией и партнерством с заказчиком [6]. Эту позицию дополняют ученые Е.В. Шаркунова, В.В. Неволина, а также М.А. Суржиков, А.М. Усенко и С.И. Самыгин, характеризующие обучение служением как систему взаимодействия и коммуникации всех преподавателей, студентов и представителей местного сообщества. Подобное взаимодействие включает в себя структурированные коммуникационные каналы, регламентированные формы диалога и обмена информацией на всех этапах проекта, что позволяет эффективно решать как учебные задачи, так и социальные проблемы [13; 14].

Третий кластер трактует ОС как конкретную учебную практику: деятельность по оказанию помощи на благо общества в рамках реальных проектов [3] или программу, сочетающую теорию с решением конкретных проблем региона [15]. Такое определение подчеркивает прикладной характер, но не всегда отражает системность и воспроизводимость метода.

Наконец, четвертый кластер, на наш взгляд, наиболее точно отражает суть явления, рассматривая ОС как полноценную педагогическую технологию. Ученый Т.А. Нам описывает ОС как структурированную технологическую систему [16]. Исследователь Р.А. Заякина связывает технологию ОС с формированием профессиональной приверженности через создание общественных инициатив [17]. Анализ показал, что именно технологический подход наиболее полно соответствует современным требованиям к образовательному процессу.

Основываясь на этом, мы предлагаем следующее авторское определение в контексте педагогического образования: *обучение служением – это интегративная педагогическая технология, основанная на включении в процесс преподавания учебных дисциплин специально организованной социально значимой деятельности, которая через механизмы рефлексии и социального партнерства обеспечивает формирование профессиональной компетентности, гражданской и педагогической субъектности будущего учителя.*

Обозначим ключевые особенности технологии обучения служением.

1. Дуализм целеполагания. Ядром технологии можно считать цель обучения, характеризующуюся двойной направленностью. Студент одновременно работает на два взаимосвязанных результата: достижение академических целей и решение реальных проблем сообщества. Этот принцип находит детальное обоснование в работах отечественных исследователей: В.С. Никольский и А.Н. Зленко определяют обучение служением как технологию, неразрывно связывающую достижение целей образовательной программы с решением социально значимых задач, подчеркивая, что академическое развитие должно рассматриваться в единстве с гражданской активностью [4]; И.А. Руднева и О.А. Козырева акцентируют сопряжённость образовательных результатов и социальной миссии, отмечая, что обогащение академических знаний и профессиональных компетенций происходит непосредственно в процессе реализации социально ориентированных проектов, включенных в учебный план [5], а исследователь Р.А. Заякина, анализируя феномен профессионального служения, обосновывает интеграцию прагматических целей профессионального успеха с ценностным императивом служения, где компетентность наполняется смыслом ответственности перед обществом, в то же время, внедрение ОС выступает инструментом осмысления студентами связи личных устремлений с потребностями социума [17]. Именно такой синтез создает синергию: академические знания находят практическое применение, становясь инструментом преобразования действительности, а теоретическая подготовка наполняется реальным смыслом [16].

2. Партнерство с сообществом (социальным заказчиком). Решение социально значимых проблем невозможно без участия тех, чьи интересы затрагиваются. При этом важна реальная заинтересованность всех сторон взаимодействия, в котором НКО, администрация, инициативная

группа или другой субъект выступают не как пассивный объект помощи, а как равноправный партнер. Это развивает навыки конструктивного диалога и эмпатии, предотвращая навязывание студентами идей, не соответствующих реальным потребностям общества.

3. Проектный характер деятельности. Данная характеристика обеспечивает преемственность между теорией и практикой и позволяет систематически достигать запланированных результатов: В.С. Никольский и соавторы обосновывают, что обучение служением органично интегрирует академическое обучение с реальной деятельностью по решению общественных проблем, создавая условия для применения профессиональных знаний на практике; при этом систематичность развития просоциальных установок и личностных качеств гарантируется прохождением студентами полного цикла проекта и соблюдением комплекса организационных условий, включая рефлексию и взаимодействие с благополучателями [10]. И.А. Руднева и О.А. Козырева акцентируют «сопряжённость» целевых ориентиров и образовательных результатов, отмечая, что в рамках проектной работы студенты не только апробируют, но и обогащают свои академические знания, а включение проектов в структуру образовательной программы в сочетании с наставничеством и академической оценкой обеспечивает технологичность процесса и целенаправленное формирование компонентов профессиональной идентичности [5]. М.В. Певная и коллеги подтверждают, что социально-ориентированное проектное обучение выполняет функцию интеграции образования и практической сферы, сближая университет с внешними заказчиками [18]. Также, стоит отметить, что в контексте гражданского образования L. Jerome и соавторы отмечают положительный эффект не только долгосрочных проектов, но также накопительный эффект краткосрочных практик [19].

4. Рефлексия как компонент обучения служением. Без рефлексии практический опыт рискует остаться набором событий, не имеющим глубокого образовательного эффекта. В данном случае рефлексия имеет три вектора анализа полученного опыта: социальные изменения, которые привнес проект, личностные трансформации студента в ходе проектной деятельности, а также достижение академических результатов. Особую значимость рефлексия приобретает в контексте профессионального становления педагога. Как справедливо отмечают И.А. Руднева и О.А. Козырева, обучение служением выступает ресурсом для запуска процесса самоидентификации [3]. Рефлексивные практики позволяют перейти от выполнения заданий к личному осмыслению своего служения, формируя реальный образ компетентного педагога [17; 20].

Обозначенные особенности перекликаются с исследованием P. Godfrey, в котором автор раскрывает систему четырёх R: reality (реальность выбранной социальной проблемы), reciprocity (взаимность – тесное взаимодействие всех участников обучения служением), reflection (рефлексия) и responsibility (ответственность сторон) [21].

Таким образом, технология «обучение служением» представляет собой не механическое совмещение видов деятельности, а целостную систему. Двойная цель задает вектор развития, проектный характер обеспечивает структуру, партнерство гарантирует социальную релевантность, а рефлексия служит механизмом трансформации опыта в знание и личностный рост. Для более четкого понимания специфики изучаемой технологии были систематизированы и представлены ключевые отличия обучения служением от смежных практик: волонтерства и социального проектирования студентов в вузе (см. табл. 1).

Таблица 1 Сравнительный анализ практик обучения служением, волонтерства и социального проектирования

Критерий	Обучение служением (ОС)	Волонтерство	Социальное проектирование
1. Основная цель	двойная: достижение академических результатов и решение реальной социальной проблемы.	одинарная: оказание помощи и решение проблемы благополучателя.	развитие проектных навыков в ходе решения социальной проблемы
2. Статус в образовательном процессе	обязательная часть учебного плана (интеграция в учебный план). Обязательный элемент для получения зачета/оценки.	внеучебная, добровольная активность.	часть учебного плана или самостоятельная инициатива

3. Наличие и роль рефлексии	обязательная и систематическая (осмысление личностного и ценностного опыта).	необязательная, ситуативная.	прагматическая (анализ технической эффективности проекта).
4. Роль преподавателя	наставник: сопровождает процесс и оценивает оба результата (академический и социальный).	координатор: минимум вмешательства, фокус на самостоятельности.	руководитель: оценивает профессиональные и технические аспекты работы.
5. Источник мотивации студента	синтез академического интереса и стремления принести социальную пользу.	альтруизм, эмпатия, осознание гражданской ответственности.	получение оценки, успешное выполнение ТЗ, развитие карьерных и проектных навыков, также возможно стремление привнести социальную польщу.
6. Взаимодействие с партнерами	Постоянное; социальный партнер – активный участник образовательного процесса.	Эпизодическое или неструктурированное.	Зависит от проекта (заказчик может быть как внешним, так и внутренним).

В зарубежных и российских исследованиях представлен многогранный образовательный и социокультурный потенциал феномена обучения служением. Исследователи анализируют возможности обучения служением как в вузе, так и в основной школе. По мнению исследователей, методология обучения служением вооружает студентов различными инструментами преодоления учебных и личностных трудностей [22], а также содействует повышению устойчивости сообщества (community resilience). На основе проведенного исследования T. Filges и коллектив авторов пишет о неочевидном эффекте обучения служением в плане академических достижений школьников [23], что подтверждается также в работе F.D.Fernández-Martín, однако автор отмечает фиксацию позитивных результатов в развитии социальной компетентности, ответственности и эмоциональной саморегуляции школьников [24].

Авторы отмечают значительные возможности ОС в реализации принципов устойчивого развития общества, формирования гражданской ответственности и социальной вовлеченности участников [25], в том числе интеграцию глобального гражданского образования в образовательный процесс и повышение готовности студентов к сотрудничеству в решении социальных проблем [26]. В исследованиях отмечается, что обучение служением содействует формированию междисциплинарного сотрудничества [27], а также формированию нового типа лидерства, основанного на чутком реагировании на социальные вызовы [28].

Внедрение технологии обучения служением в образовательный процесс вуза соотносится с реализацией третьей миссии университетов, основанной на решении актуальных социальных проблем [29], а также, согласно исследованию S. Bandi, способствует повышению компетентности преподавательского состава, развитию социальной эмпатии и внедрению инновационных методов обучения [30]. Исследование P.P.K Kor и соавторов [31] подтверждает эффективность международных программ обучения служением, которые согласно исследованию способствуют повышению эффективности профессиональных коллективов, готовности к межпрофессиональному сотрудничеству (interprofessional collaboration competencies) и обучению (interprofessional learning).

В контексте данной работы интерес представляют исследования, посвященные возможностям обучения служением в профессиональном педагогическом образовании. J. McKenzie и соавторы [32] отмечают влияние обучения служением на усиление профессиональной подготовки будущих учителей: повышение готовности применять полученные знания на практике, умение использовать ресурсы социума в решении педагогических задач и др. T.V. Gbadamosi отмечает эффективность обучения служением в развитии просоциальных компетенций будущих учителей [33], а также значимость этого подхода в содействии их будущему трудоустройству. И.А. Руднева и О.А. Козырева, определяют обучение служением как технологию формирования профессиональной идентичности, служащую внешним ресурсом для самоопределения будущего педагога [5].

В настоящее время обучение служением в российских университетах реализуется в различных форматах: от производственной практики в НКО до выполнения курсовых и выпускных квалификационных работ по запросам общественного сектора [16]. Исследование В.С.

Никольского и коллег, охватившее 18 вузов из 16 регионов, выявило три основные модели реализации [4]: внедрение ОС в учебные дисциплины; формат мероприятий / образовательных событий, внедрение специализированной учебной дисциплины (например, «Управление добровольческими ресурсами»).

Таким образом, можно констатировать, что технология ОС усиливает межпредметные связи, формирует гражданственность и развивает «мягкие навыки», востребованные на рынке труда. Кроме того, совместная работа студентов и общества способствует снижению социальных предубеждений и интеграции молодежи в локальные сообщества [6].

Несмотря на многообещающие результаты, внедрение технологии «Обучение служением» в российских вузах сталкивается с рядом существенных проблем. Прежде всего, наблюдается поляризация практик: «обучение без служения», когда проекты замыкаются на профессиональных задачах без реального социального эффекта, и «служение без обучения», когда активность сводится к волонтерству в ущерб академическому развитию [4].

Серьезными препятствиями также остаются отсутствие специальных курсов для преподавателей, сложности в оценивании студентов и необходимость создания специального структурного подразделения для управления программой [3; 15].

В контексте данного исследования существующая практика высшего образования демонстрирует существующее противоречие между значительным потенциалом учебных дисциплин педагогического образования в решении социальных проблем и недостаточную разработанность моделей внедрения обучения служением в процесс подготовки будущих учителей.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

В целях организации педагогического исследования и разработки эффективного механизма интеграции технологии «Обучение служением» в систему высшего педагогического образования был обоснован отбор методологических оснований. К их числу отнесены: системно-деятельностный подход, компетентностный подход и проектный подход.

На первом этапе исследования применялся комплекс теоретических методов: историко-педагогический и сравнительный анализ был использован для ретроспективного изучения генезиса концепции «обучение служением» в мировой практике. Теоретический анализ и обобщение специализированной научной литературы позволили изучить современное состояние проблемы, а также образовательный и социокультурный потенциал исследуемого феномена. Систематизация и типологизация использовались для упорядочивания многообразия трактовок термина ОС в академическом дискурсе, что позволило выделить четыре основных кластера авторских определений. Структурный анализ и понятийный синтез применялись для декомпозиции технологии ОС на ключевые компоненты (двойная цель, социальное партнерство, проектная деятельность, рефлексия) и последующего конструирования авторского определения данного понятия в контексте педагогического образования.

Эмпирическое исследование проводилось на базе Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого (НовГУ). Выборка исследования носила стратифицированный характер и включала три целевые группы: студенты педагогических направлений подготовки (n=117); профессорско-преподавательский состав (n=19) и экспертная группа – специалисты Школы проектного обучения НовГУ, непосредственно реализующие программу «Обучение служением» в рамках дисциплины «Проектный практикум».

Для сбора эмпирических данных применялся комплекс взаимодополняющих методов: анкетный опрос студентов и преподавателей с использованием специально разработанного инструментария. Опросники включали закрытые вопросы со шкалой Лайкерта, вопросы на ранжирование, а также открытые вопросы для качественного анализа установок. Полуструктурированное экспертное интервью, направленное на выявление институциональных особенностей, механизмов поиска социальных партнеров и оценки первых результатов внедрения технологии ОС в вузе. Метод структурно-функционального моделирования, примененный на заключительном этапе для разработки авторской модели подготовки будущего педагога и матрицы трансформации учебных дисциплин.

Обработка данных осуществлялась методами количественного и качественного анализа. Количественный анализ включал расчет средних значений, процентных распределений и ранжирование переменных. Качественный анализ базировался на категоризации ответов на открытые вопросы, анализе пересечений переменных для выявления когнитивных искажений и разработке авторской типологии академической адаптации ППС к административным инновациям.

ФИНАНСИРОВАНИЕ

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда №24-18-20095 «Региональный педагогический кластер как ресурс инновационного развития территории» (https://rscf.ru/project/24-18-20095/)

The research was carried out at the expense of the grant of the Russian Science Foundation No. 24-18-20095 «Regional pedagogical cluster as a resource for innovative development of the territory» (https://rscf.ru/project/24-18-20095/)

Продолжение следует.

ЛИТЕРАТУРА

1. UNESCO: Teaching and Learning for a Sustainable Future: A multimedia teacher education programme. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125238 (accessed 30 March 2026).
2. Brummer E.C., Clycq N., Vanhoof J. Challenges of teaching affective citizenship education: Spatial, relational, and affective dimensions of citizenship education and their connections with discomfort // Teaching and Teacher Education. 2025. Vol.156. 104907. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104907
3. Асланов Я. А., Деточенко Л. С., Лепин А. П., Мартынова Е. В. Детерминанты успешности и риски реализации подхода «Обучение служением» в условиях проектно-ориентированного обучения // Высшее образование в России. 2024. № 8–9. С. 63–83. https://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-1-63-81
4. Никольский В. С., Зленко А. Н. Обучение или служение в российском высшем образовании: особенности начального этапа реализации нового подхода // ИТС. 2024. №3. С.421–435. https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-12-9-28
5. Руднева И. А., Козырева О. А. Формирование профессиональной идентичности будущих педагогов средствами обучения служением // Высшее образование в России. 2025. № 1. С. 63–81. https://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-1-63-81
6. Сычева А. В., Сучкова А. А. Реализация программы «Обучение служением» в системе высшего образования современной России: состояние, особенности, направления развития // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2025. № 4. С. 95–107.
7. Ластухина Н. В., Степанова С. Е. Обучение служением в образовании: социально-философский анализ нарративов // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. 2024. № 3 (124). С. 105–114. https://doi.org/10.37972/chgpu.2024.124.3.013
8. Golesorkhi L-Z. Learning Before Doing: Community-Based Learning as Research Methods Learning. PS: Political Science & Politics. 2026. No. 59 (2). P.405-409. https://doi.org/10.1017/S1049096525101510
9. Прохорова М. В., Чепьюк О. Р., Мазанова А. Е., Бряндинская Н. Г., Немирова С. В. Обучение служением в медицинском вузе: основные подходы к проектированию дисциплины // Высшее образование в России. 2024. № 8–9. С. 42–62. https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-42-62
10. Никольский В. С., Амбарова П. А., Шаброва Н. В. Просоциальные установки и поведение студенческой молодёжи: эффекты обучения служением // Высшее образование в России. 2025. № 3. С. 9–30. https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-34-3-9-30
11. Ланина С. Ю. Реализация образовательного подхода «Обучение служением» в образовательный процесс студентов педагогического вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 85-2. С. 210–213.
12. Галкина А. Д., Никольский В. С. «Воспитание чувства долга и ответственности перед обществом»: специфика подхода «Обучение служением» в Китае // Высшее образование в России. 2024. № 3. С. 141–161. https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-3-141-161
13. Шаркунова Е. В., Неволина В. В. Обучение служением как эффективная образовательная методика для комплексного развития личности студента // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2024. № 4. С. 476–485. https://doi.org/10.52575/2712-7451-2024-43-4-476-485
14. Суржиков М. А., Усенко А. М., Самыгин С. И. Курс «Обучение служением» как инновационная российская образовательная методика // Вестник ЮРГТУ (НПИ). Серия: Социально-экономические

науки. 2023. Т. 16. № 2. С. 75–282. https://doi.org/10.17213/2075-2067-2023-2-275-283.
15. Тимофеева Р. А., Бондаренко Л. М. Внедрение программы «Обучение служением» в дисциплину «Проектный практикум» в Новгородском государственном университете имени Ярослава Мудрого // Педагогика и психология образования. 2025. № 2. С. 72–83. https://doi.org/10.31862/2500-297X-2025-2-172-183
16. Нам Т. А., Смирнов М. В. Социально значимые технологии в профессиональном образовании на примере «Обучение служением» // Вопросы методики преподавания в вузе. 2024. № 1. С. 99–115.
17. Заякина Р. А. Готовность российского студента к профессиональному служению: от действительного к желаемому // Высшее образование в России. 2024. №2. С. 73–88.
18. Певная М. В., Боронина Л. Н., Початкова Е. И. Гражданственность студенчества в рамках социально-ориентированного проектного обучения // Высшее образование в России. 2024. № 8–9. С. 27–41. https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-27-41
19. Jerome, L., Hyder, F., Hilal, Y., & Kisby, B. A systematic literature review of research examining the impact of citizenship education on active citizenship outcomes // Review of Education. 2024. No 12:e3472. https://doi.org/10.1002/rev3.3472
20. Трифонова Ю. А. Особенности взаимосвязи динамики профессиональной идентичности и характера рефлексивной деятельности студентов педагогического колледжа // Вестник Томского гос. ун-та. 2012. № 365. С. 162–165.
21. Godfrey P. C., Louise M. I., Gregory B. R. Creating Breadth in Business Education through Service-Learning // Academy of Management Learning & Education. 2005. No. 4 (3). P. 309–323. https://doi.org/10.5465/AMLE.2005.18122420
22. Filgueira Arias, C., Escribano Ródenas, M. del C., & Corti, F. Resilience education through Service-Learning methodology // Multidisciplinary Journal of School Education. 2025. Vol.14. No. 2 (28). P.257-271. https://doi.org/10.35765/mjse.2025.1428.14
23. Filges T., Dalgaard N., Dietrichson J., Viinholt B. C. A. Service learning for improving academic success in students in grade K to 12: A systematic review // Campbell Systematic Reviews. 2022. No.18:e1210 https://doi.org/10.1002/cl2.1210
24. Fernández-Martín F.D., Ayllón-Salas P. Impact of Service-Learning Among Adolescents: A Systematic Review // Adolescents. 2026. Vol.6. No. (1):10. P. 1-23. https://doi.org/10.3390/adolescents6010010
25. Cronin M, Malone D, Abrey K, Osgood L. Engaging Students as Researchers: Impacts of International Service Learning on Sustainable Design Students // Sustainability. 2026. Vol.18 No. 2:1034. P. 1-19. https://doi.org/10.3390/su18021034
26. Ferrer-Juliá M, Pereira I, Cruz JA, García-Meléndez E. A Service-Learning Project to Acquire GIS Skills and Knowledge: A Case Study for Environmental Undergraduate Students. Sustainability. 2025. Vol. 17. No. 5: 2276. https://doi.org/10.3390/su17052276
27. Chekh M., Vasylytsia O. Service-Learning for Sustainable Development: Case-Study Evidence from War Conditions. // Journal of Development Studies 2025. Vol. 6. No. 1(6). P. 126-139. https://doi.org/10.63410/jds2025/08
28. Gott T. Exporting Leadership: International Service-Learning Ethical Education New Directions for Student Leadership. 2026. No. 189. https://doi.org/10.1002/yd.70039
29. Menzel M., Pflitsch G. Rethinking the Third Mission: Organizing dissonance in transformative universities // Research Policy. 2026. Vol. 55 No. 2. Art. 105394. P.1-14 https://doi.org/10.1016/j.respol.2025.105394
30. Bandi S., Kandakatla R., Penta S. Investigating Factors that Influence Faculty Learning in Service Learning. Proceedings from the International Research Symposium on Problem-Based Learning. 2025. https://doi.org/10.54337/irspbl-11110 URL: https://journals.aau.dk/index.php/IRSPBL/article/view/11110 (дата обращения: 28.04.26)
31. Kor, P.P.K., Tan, H.Z., Tsang, A.P.L. et al. Student experiences and learning outcomes of an interprofessional and international service-learning program: an exploratory study. BMC Medical Education. 2025. No. 25. P. 1539. https://doi.org/10.1186/s12909-025-07970-6
32. McKenzie J., Doody K. R., Montague M., Mason H. Implementation of Community-Based Service Learning in Special Education Teacher Preparation Programs Education Preparation // Journal of Special Education Preparation 2025. No. 5(2). P. 28-37. https://doi.org/10.33043/w6g9339hfcm
33. Gbadamosi T.V., Oladele B.K. Service-Learning and Prosocial Competencies of Undergraduate Pre-service Teachers Toward Graduate Employability Skills // F1000Research. 2025. No. 14. P. 584. https://doi.org/10.12688/f1000research.163166.3

REFERENCES

1. UNESCO: Teaching and Learning for a Sustainable Future: A multimedia teacher education programme. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125238 (accessed 28 April 2026).
2. Brummer E.C., Clycq N., Vanhoof J. Challenges of teaching affective citizenship education: Spatial, relational, and affective dimensions of citizenship education and their connections with discomfort. *Teaching and Teacher Education*, 2025, vol. 156, no. 104907. DOI: 10.1016/j.tate.2024.104907

3. Aslanov, Ya.A., Detochenko, L.S., Lepin, A.P., Martynova, E.V. Determinants of Success and Risks of Implementing the "Service Learning" Approach in a Project-Oriented Learning Environment. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia,* 2024, vol. 33, no. 8-9, pp. 63-83, DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-63-83
4. Nikolskiy V.S., Zlenko A.N. Learning or Serving in Russian Higher Education: Features of a New Approach's Initial Stage Implemention. *Integration of Education,* 2024, no. 28 (3), pp. 421–435. DOI: 10.15507/1991-9468.116.028.202403.421-435
5. Rudneva, I.A., Kozyreva, O.A. Forming the Professional Identity of Future Teachers through Service-Learning. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, 2025, vol. 34, no. 1, pp. 63-81. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-63-81
6. Suchkova A.A. Sycheva A.V. Implementation of the "service learning" program in the higher education system of modern russia: status, features, and directions of development. I*zvestiya TulGU. Humanities,* 2025, no. 4, pp. 95–107.
7. Lastukhina N. V., Stepanova S. E. Service-learning in education: a socio-philosophical analysis of narratives. *I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin*, 2024, no. 3 (124), pp. 105–114.
8. Golesorkhi L-Z. Learning Before Doing: Community-Based Learning as Research Methods Learning. *PS: Political Science & Politics*, 2026, no. 59 (2), pp. 405-409. DOI: 10.1017/S1049096525101510
9. Prokhorova, M.V., Chepyuk, O.R., Mazanova, A.E., Briandinskaia, N.G., Nemirova, S.V. Service Learning in Medical Education: Basic Approaches to Discipline Design. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia,* 2024, vol. 33, no. 8-9, pp. 42-62. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-42-62
10. Nikolskiy, V.S., Ambarova, P.A., Shabrova, N.V. Prosocial Attitudes and Behavior of Students: The Effects of Service Learning. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, 2025, vol. 34, no. 3, pp. 9-30. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-34-3-9-30
11. Lanina S. Yu. Implementation of the educational approach "Service-learning" in the educational process of students of a pedagogical university. *Problems of modern pedagogical education*, 2024, no. 85-2, pp. 210–213.
12. Galkina, A.D., Nikolsky, V.S. "Cultivating a Sense of Duty and Responsibility to Society": the Specificity of the "Service-Learning" Approach in China. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, 2024, vol. 33, no. 3, pp. 141-161. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-3-141-161
13. Sharkunova E.V., Nevolina V.V. Ministry Training As an Effective Educational Method for the Comprehensive Development of a Student's Personality. *Issues in Journalism, Education, Linguistics*, 2024, no. 43(4), pp. 476–485. DOI: 10.52575/2712-7451-2024-43-4-476-485
14. Surzhikov M. A., Usenko A. M., Samygin S. . The course «Learning by Service» as an innovative Russian educational methodology. *Bulletin of the South Russian State Technical University. Series: Socio-economic Sciences*, 2023, no. 16 (2), pp. 275–283. DOI: 10.17213/2075-2067-2023-2-275-283.
15. Timofeeva R.A., Bondarenko L.M. The introduction of the "Ministry Training" program into the discipline "Project Workshop" at Yaroslav the Wise Novgorod State University. *Pedagogy and Psychology of Education*, 2025, no. 2, pp. 172–183. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-172-183
16. Nam T. A, Smirnov M. V. Socially significant technologies in professional education with «Service Learning» project as example. *Teaching Methodology in Higher Education*, 2024, vol. 13, no. 1, pp. 99–115. DOI: 10.57769/2227-8591.12.1.07
17. Zayakina, R.A. Russian Student Readiness for Professional Service: from Actual to Desired. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, 2024, vol. 33, no. 2, pp. 73-88. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-2-73-88
18. Pevnaya, M.V., Boronina, L.N., Pochatkova, E.I. Students' Civic Consciousness in the Framework of Socially Oriented Project-Based Learning. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, 2024, vol. 33, no. 8-9, pp. 27-41, DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-27-41
19. Jerome, L., Hyder, F., Hilal, Y., & Kisby, B. A systematic literature review of research examining the impact of citizenship education on active citizenship outcomes. *Review of Education*, 2024, n12, e3472. https://doi.org/10.1002/rev3.3472
20. Trifonova Y.A. Special features of interconnection between dynamics of professional identity and types of reflexive activity of teachers' training college students. *Tomsk State University Journal*, 2012, no. 365, pp. 162–165.
21. Godfrey P. C., Louise M. I., Gregory B. R. Creating Breadth in Business Education through Service-Learning. *Academy of Management Learning & Education*, 2005, no. 4(3), pp. 309–323. DOI: 10.5465/AMLE.2005.18122420
22. Filgueira Arias, C., Escribano Ródenas, M. del C., & Corti, F. Resilience education through Service-Learning methodology. *Multidisciplinary Journal of School Education*, 2025, no. 14, 2 (28), pp. 257-271. DOI: 10.35765/mjse.2025.1428.14
23. Filges T., Dalgaard N., Dietrichson J., Viinholt B. C. A. Service learning for improving academic success in students in grade K to 12: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 2022, no. 18:e1210. DOI: 10.1002/cl2.1210
24. Fernández-Martín F.D., Ayllón-Salas P. Impact of Service-Learning Among Adolescents: A Systematic Review. *Adolescents*, 2026, vol. 6. no. (1):10, pp. 1-23. DOI: 10.3390/adolescents6010010
25. Cronin M, Malone D, Abrey K, Osgood L. Engaging Students as Researchers: Impacts of International

Service Learning on Sustainable Design Students. *Sustainability*, 2026, no. 18(2) p. 1034. DOI: 10.3390/su18021034
26. Ferrer-Juliá M, Pereira I, Cruz JA, García-Meléndez E. A Service-Learning Project to Acquire GIS Skills and Knowledge: A Case Study for Environmental Undergraduate Students. *Sustainability*, 2025, vol. 17, no. 5: 2276. DOI:10.3390/su17052276
27. Chekh M., Vasylytsia O. Service-Learning for Sustainable Development: Case-Study Evidence from War Conditions. *Journal of Development Studies*, 2025, vol. 6, no 1(6), pp. 126-139. DOI: 10.63410/jds2025/08
28. Gott T. Exporting Leadership: International Service-Learning Ethical Education. *New Directions for Student Leadership*, 2026, no. 189. DOI:10.1002/yd.70039
29. Menzel M., Pflitsch G. Rethinking the Third Mission: Organizing dissonance in transformative universities. *Research Policy*, 2026, no. 55(2), art. 105394, pp.1-14 DOI:10.1016/j.respol.2025.105394
30. Bandi S., Kandakatla R., Penta S. Investigating Factors that Influence Faculty Learning in Service Learning. *Proceedings from the International Research Symposium on Problem-Based Learning*, 2025. DOI: https://doi.org/10.54337/irspbl-11110 Available at: https://journals.aau.dk/index.php/IRSPBL/article/view/11110 (accessed 28 April 2026).
31. Kor, P.P.K., Tan, H.Z., Tsang, A.P.L. et al. Student experiences and learning outcomes of an interprofessional and international service-learning program: an exploratory study. *BMC Medical Education*, 2025, no. 25, p. 1539. DOI:10.1186/s12909-025-07970-6
32. McKenzie J., Doody K. R., Montague M., Mason H. Implementation of Community-Based Service Learning in Special Education Teacher Preparation Programs Education Preparation. *Journal of Special Education Preparation*, 2025, no. 5(2), pp. 28-37. DOI: 10.33043/w6g9339hfcm
33. Gbadamosi T.V., Oladele B.K. Service-Learning and Prosocial Competencies of Undergraduate Pre-service Teachers Toward Graduate Employability Skills. *F1000Research,* 2025, no. 14. p. 584. DOI: 10.12688/f1000research.163166.3

Авторы

Тимофеев Кирилл Александрович
(Российская Федерация, Великий Новгород)
Лаборант Междисциплинарного центра открытого образования
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого
E-mail: kirya_timofeev_2017@mail.ru

Кукушкина Анна Геннадьевна
(Российская Федерация, Великий Новгород)
Доцент кафедры педагогики
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого
E-mail: anna_kukushkina@yahoo.com
ORCID ID: 0000-0003-2535-6487
Scopus Author ID: 57221679241

Певзнер Михаил Наумович
(Российская Федерация, Великий Новгород)
Доктор педагогических наук, профессор
Директор Междисциплинарного центра открытого образования
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого
E-mail: mikhail.pevzner@novsu.ru
ORCID ID: 0000-0002-0082-1795
Scopus Author ID: 40462308300

Authors

Kirill A. Timofeev
(Russian Federation, Veliky Novgorod)
Laboratory Assistant,
Interdisciplinary Center for Open Education
Yaroslav-the-Wise Novgorod State University
E-mail: kirya_timofeev_2017@mail.ru

Anna G. Kukushkina
(Russian Federation, Veliky Novgorod)
Associate Professor, Cand. Sci. (Educ.),
Yaroslav-the-Wise Novgorod State University
E-mail: anna_kukushkina@yahoo.com
ORCID ID: 0000-0003-2535-6487
Scopus Author ID: 57221679241

Mikhail N. Pevzner
(Russian Federation, Veliky Novgorod)
Professor, Dr. Sci. (Educ.),
Director of Interdisciplinary Center for Open Education
Yaroslav-the-Wise Novgorod State University
E-mail: mikhail.pevzner@novsu.ru
ORCID ID: 0000-0002-0082-1795
Scopus Author ID: 40462308300

Вклад авторов

Кукушкина А. Г.: методология, проведение исследования, создание рукописи и ее редактирование
Тимофеев К. А.: методология, проведение исследований, формальный анализ, визуализация, создание черновика рукописи, администрирование данных
Певзнер М. Н.: руководство исследованием, концептуализация

Author's contribution

Anna G. Kukushkina: Methodology, Investigation, Writing – Review & Editing
Kirill A. Timofeev: Methodology, Investigation, Formal analysis, Writing – Original Draft, Data administration
Mikhail N. Pevzner: Supervision, Conceptualization

© Кукушкина А. Г., Тимофеев К. А., Певзнер М. Н., 2026

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

© Anna G. Kukushkina, Kirill A. Timofeev, Mikhail N. Pevzner, 2026

The author's declared no conflicts of interest

Интегративный подход в формировании поликультурной компетенции будущих педагогов

И. Г. АЛМАЗОВА, С. Н. ЧИСЛОВА, И. В. КОНДАКОВА

АННОТАЦИЯ

Введение. Характеристика интегративного подхода при формировании поликультурной компетенции будущих педагогов ориентирует нас на решение актуальных проблем, связанных с преодолением противоречий между потребностью образовательной практики в педагогах, готовых к работе в поликультурной среде, и недостаточной разработанностью механизмов формирования этой компетенции в вузе.

Цель исследования: теоретическое обоснование сущности интегративного подхода и выявление его потенциала в процессе формирования поликультурной компетенции будущих педагогов.

Методы исследования. Целевая аудитория – 81 студент ЕГУ им. И.А. Бунина, представители разных национальностей и конфессий. В процессе исследования проведены 3 этапа: 1 этап – стартовый диагностический опрос; 2 этап – моделирование событий; 3 этап - промежуточная творческая диагностика – аналитико-мотивирующее эссе. В качестве статистической обработки данных использованы методы процентного распределения.

Результаты. Результаты проведенного исследования показали, что 14 респондентов имеют низкий уровень; 29 респондентов – средний; 38 респондентов показали высокий уровень сформированности поликультурной компетенции.

Аналитико-мотивирующее эссе своим содержанием позволило дифференцировать результаты в 3 группы: доказательную с аргументами (36 (44%)); доказательную, но содержащую поверхностные доводы, не имеющие четкой связи с темой эссе (32 (40%)); демонстрирующую отрицательную позицию респондентов на обозначенную тему (13 (16%)).

Заключение. Интегративный подход выступает ведущим методологическим принципом, системообразующим фактором в формировании поликультурной компетенции у будущих педагогов, которая в свою очередь, рассматривается не только как сумма отдельных знаний и умений, но и как особая способность эффективно осуществлять профессиональную деятельность в условиях культурного многообразия. В работе теоретически обоснована сущность интегративного подхода и выявлен его потенциал в процессе формирования поликультурной компетенции будущих педагогов.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

интегративный подход, поликультурная компетенция, будущие педагоги, межкультурная коммуникация, толерантность, цифровая образовательная среда, высшее образование

Для цитирования: Алмазова И. Г., Числова С. Н., Кондакова И. В. Интегративный подход в формировании поликультурной компетенции будущих педагогов // Перспективы науки и образования. 2026. № 4. С. 100–114. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.7

Поступила: 17.02.2026 | Одобрена: 13.05.2026 | Опубликована: 31.08.2026

OPEN ACCESS

Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.

PERSPECTIVES OF SCIENCE AND EDUCATION
PSEJOURNAL.WORDPRESS.COM
SCIENTIFIC ARTICLE |

An Integrative Approach to Developing Multicultural Competence in Future Teachers

I. G. ALMAZOVA, S. N. CHISLOVA, I. V. KONDAKOVA

ABSTRACT

Introduction. The characteristics of an integrative approach to developing multicultural competence in future teachers guide us toward addressing pressing issues related to overcoming the contradictions between the need for teachers prepared to work in a multicultural environment and the insufficient development of mechanisms for developing this competence at universities.

Problem and aim: Objective of the study: to theoretically substantiate the essence of an integrative approach and identify its potential for developing multicultural competence in future teachers.

Materials and methods. Target audience: 81 students of I.A. Bunin Yerevan State University, representatives of different nationalities and faiths. There are 3 stages in the research process: Stage 1 – an initial diagnostic survey; Stage 2 – event modeling; Stage 3 – intermediate creative diagnostics – an analytical and motivational essay. Percentage distribution methods were used for statistical data processing.

Results. The results of the study showed that 14 respondents had a low level; 29 respondents had an average level. Thirty-eight respondents demonstrated a high level of multicultural competence.

The analytical and motivational essay allowed us to differentiate the results into three groups: evidence-based with arguments (36 (44%)); evidence-based, but containing superficial arguments that were not clearly connected to the essay topic (32 (40%)); and demonstrating the respondents' negative position on the topic (13 (16%)).

Conclusion. The integrative approach is the leading methodological principle and a system-forming factor in developing multicultural competence in future teachers, which is viewed not only as the sum of individual knowledge and skills, but also as a special ability to effectively carry out professional activities in a culturally diverse environment. This paper provides a theoretical justification for the essence of the integrative approach and identifies its potential for developing multicultural competence in future teachers. Key words: integrative approach, multicultural competence, future teachers, intercultural communication, tolerance, digital educational environment, higher education.

KEYWORDS

integrative approach, multicultural competence, future teachers, intercultural communication, tolerance, digital educational environment, higher education

For Citation: Almazova, I. G., Chislova, S. N., & Kondakova, I. V. (2026). An Integrative Approach to Developing Multicultural Competence in Future Teachers. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, (4), 100–114. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.7

Received: 17 February 2026 | Approved: 13 May 2026 | Published: 31 August 2026

OPEN ACCESS

This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

ВВЕДЕНИЕ

Современный этап развития мирового сообщества характеризуется беспрецедентным уровнем глобализации, миграционных процессов и культурного взаимодействия. В этих условиях система образования сталкивается с вызовом, требующим переосмысления традиционных моделей подготовки педагогических кадров. Школа, в том числе и высшая, становится пространством, где пересекаются представители различных этносов, религий, социальных групп и носители разнообразных культурных кодов. В связи с этим, одной из приоритетных задач высшего образования становится формирование у будущих педагогов поликультурной компетенции – как особой способности эффективно осуществлять профессиональную деятельность в современных условиях.

Актуализация данной проблематики закреплена в противоречивости между насущной необходимостью образовательной ситуации, где чрезвычайно востребованы педагоги, обладающие сформированной поликультурной компетенцией и недостаточной разработанностью механизмов целостного формирования данной компетенции в рамках вузовской подготовки. Традиционно процесс обучения носит дисциплинарно-разобщенный характер, где культурологические, психолого-педагогические и методические аспекты существуют изолированно друг от друга. Это приводит к формированию у обучающихся фрагментарных знаний и отсутствие способности применить их в реальных педагогических ситуациях.

В связи с этим особую значимость приобретает интегративный подход, который рассматривается в современной науке как методологическая стратегия, позволяющая объединить цели, содержание, формы и методы обучения для достижения синергетического эффекта.

В контексте формирования поликультурной компетенции интеграция выступает не просто как сумма знаний из разных областей (культурологии, социологии, этнопсихологии, педагогики), а как способ создания качественно новой образовательной реальности, обеспечивающей системность и целостность профессиональной подготовки.

Проблема теоретического обоснования и практической реализации интегративного подхода как системообразующего фактора в формировании поликультурной компетенции именно у будущих педагогов остается недостаточно разработанной.

Напомним, что в Преамбуле Устава ООН указана необходимость широкого распространения культуры и образования в духе взаимного сотрудничества [1].

Указ Президента РФ 25 ноября 2025 г. № 858 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2036 года» в пункте 7 обращает наше внимание на тот факт, что «Современное российское общество объединено общим культурным (цивилизационным) кодом, который основан на сохранении и развитии русской культуры и языка, исторического и культурного наследия всех народов Российской Федерации, интегрировании их лучших достижений в единую российскую культуру» [2]. При этом развитие интегративного подхода в формировании поликультурной компетенции будущих педагогов – значимо и необходимо.

Целью данной статьи является теоретическое обоснование сущности интегративного подхода и выявление его потенциала в процессе формирования поликультурной компетенции будущих педагогов. Для достижения заявленной цели в работе анализируются структурные компоненты поликультурной компетенции, рассматриваются принципы интеграции содержания профессиональной подготовки, а также предлагаются возможные пути реализации данного подхода в образовательном процессе вуза.

Анализ научно-педагогической литературы показывает многообразие подходов к определению понятия «поликультурная компетенция». В зависимости от конкретики позиций, данная дефиниция трактуется: как интегративное качество личности, система знаний и умений, профессионально значимая характеристика педагога.

Отметим некоторые подходы подробнее.

1. Поликультурная компетенция как интегративное качество/свойство личности. Ряд авторов рассматривают поликультурную компетенцию как сложное, системное образование, интегрирующее различные компоненты.

Г. Исабекова, Г. Абдрахман, Е. Сармурзин определяют поликультурную компетенцию как «интегративное свойство личности, которое отражает его способность решать профессиональные и повседневные проблемы и задачи на основе культуроцентрированной системы ценностей…» [3, с. 184]. В этом определении акцент делается на ценностном основании и способности личности применять культурные знания для решения широкого круга задач.

Сходную позицию занимает Д.А. Леонтьев. Он трактует особую ответственность, выступающую второй стороной личной причинности и самодетерминации. Где, благодаря поликультурной компетентности, развивается управляемая способность производить целенаправленные изменения самого себя и окружающего мира [4].

2. Особый подход заключается в характеристике роли структуры социальных связей и достижений академических успехов обучающихся, учитывая поликультурную компетенцию, которая выступает ключевым фактором интеграции личности в многонациональную образовательную среду [5].

3. Для нас особую важность имеет поликультурная компетенция в контексте профессиональной подготовки педагога. В исследованиях, посвященных педагогическому образованию, акцент смещается на профессиональный аспект. В этом случае поликультурная и межкультурная компетенции рассматриваются как практически тождественные понятия [6].

4. В западной научной традиции широко используется понятие «multicultural competence», которое имеет схожее содержание.

Согласно определению, разработанному Д. Поуп-Дэвисом и коллегами (1994) и адаптированному Ассоциацией унитариев-универсалистов (UUA), культурная компетенция представляет собой оценку и чувствительность к истории, текущим потребностям, сильным сторонам и ресурсам сообществ и индивидов, которые исторически были недостаточно обслуживаемы и не представлены.

Проект DARE+ (Developing All-Round Education) определяет межкультурную компетенцию как способность воспринимать, проявлять любопытство, открытость и уважение к культурам, включая собственную; умение понимать, выражать и ценить различные ценности и нормы, образы мышления, практики и поведения, а также взаимодействовать с другими, инициируя или воспринимая конструктивный обмен.

Проведенный анализ показывает, что в современной научной литературе отсутствует единое, универсальное определение поликультурной компетенции. Для реализации целей нашего исследования (интегративный подход в формировании поликультурной компетенции будущих педагогов) наиболее релевантным представляется определение, подчеркивающее интегративную природу данного феномена и его профессиональную значимость, что позволяет в дальнейшем обосновать необходимость применения интегративных стратегий в образовательном процессе вуза.

ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

Настоящий обзор систематизирует результаты теоретических и эмпирических исследований, представленных в российских и зарубежных источниках, и направлен на выявление ключевых положений интегративного подхода, структуры поликультурной компетенции, условий ее формирования, а также роли цифровых технологий и межкультурной коммуникации в этом процессе. Нумерация позиций и источников – авторская, позволяющая содержательно и в опоре на значимость охарактеризовать тему нашего исследования.

1. Теоретико-методологические основания интегративного подхода.

Интегративный подход в формировании поликультурной компетенции базируется на синтезе компетентностного, личностно-деятельностного и системного подходов.

Л.И. Максимова в своем исследовании представила авторскую теоретико-методологическую модель формирования поликультурной компетентности будущих педагогов на основе интегративного подхода. Автор выделяет междисциплинарность, рефлексивность и контекстность как ключевые педагогические условия интеграции [7].

А.С. Торяникова и Н.Е. Стенякова определяют поликультурную компетенцию как интегративное качество личности, объединяющее когнитивный, ценностный и деятельностный компоненты. Авторы подчеркивают, что формирование данного качества выступает фактором предупреждения негативных тенденций в межэтнических отношениях и требует междисциплинарного синтеза в образовании [8].

2. Структура поликультурной компетенции.

Большинство авторов сходятся в выделении трехкомпонентной структуры поликультурной компетенции, хотя терминология может варьироваться.

С.А. Хазова и Ф.Р. Хатит в монографии, посвященной поликультурной компетентности педагога, систематизируют понятийный аппарат и выделяют: когнитивный компонент – знания о различных культурах, стереотипах, коммуникативных нормах; ценностно-мотивационный компонент – толерантность, уважение различий; деятельностный компонент – навыки межкультурного диалога, предотвращения и разрешения конфликтов [9].

Ю.А. Орлова и И.Б. Репина рассматривают поликультурную компетенцию в контексте управления качеством и выделяют аналогичные компоненты, добавляя эмоционально-ценностный блок, включающий эмпатию и готовность к диалогу [10].

Н.А. Бессараб, исследуя проблему воспитания межкультурной толерантности у младших школьников, выделяет в структуре профессиональной компетентности учителя четыре компонента: когнитивный, операционально-деятельностный, ценностно-мотивационный и рефлексивный [11].

Е.А. Юринова, О.Г. Бырдина и С.Г. Долженко предлагают расширенную модель поликультурной компетентности педагогов, включающую межэтническое и межпоколенное взаимодействие, что позволяет учитывать многомерность межкультурного взаимодействия [12].

3. Интегративный подход как основа формирования поликультурной компетенции в вузе.

Формирование поликультурной компетенции рассматривается исследователями как целенаправленный педагогический процесс, требующий создания особой образовательной среды.

Р.В. Авакян утверждает, что поликультурная компетентность формируется в поликультурном образовательном пространстве вуза, которое выступает интегрирующей средой. Автор вводит понятие «Человек Культуры» – личности, обладающей сформированным ядром субъективных свойств, свободой, духовностью, гуманностью и способностью к творчеству [13].

S. Yang, H. Zhang, X. Zhu, W. Li отмечают, что успешное формирование поликультурной компетенции напрямую связано со способностью будущего педагога выстраивать позитивные отношения с учениками, оказывать им социальную поддержку и способствовать развитию их нравственной идентичности. Тогда, такие педагоги будут способны воспитывать поколение, открытое к диалогу культур в образовательной среде [14].

Повысить эффективность образования в целом и формирования поликультурной компетенции в частности, возможно, как справедливо считают T.-N.-T. Nguyen, H. Dinh, T.-T. Vu, при условии постоянного профессионального развития личности педагога, интегрированного подхода к культурному разнообразию всех участников образовательного процесса [15].

Культурные и социальные контексты высшего образования и науки влияют на успешность формирования поликультурной компетенции будущих профессионалов и их научного и социального капитала [16].

4. Психологические и коммуникативные аспекты формирования поликультурной компетенции.

Формирование поликультурной компетенции невозможно без учета психологических механизмов межкультурного взаимодействия и развития коммуникативных умений.

E. Goverdovskaya, A. Dokhoyan и E. Tatarintseva исследуют психологические условия развития коммуникативной культуры студентов, выделяя толерантность и эмпатию как ключевые компоненты, непосредственно входящие в ценностно-мотивационный блок поликультурной компетентности [17].

Т.Л. Чернышева раскрывает психологические предпосылки формирования поликультурной компетентности через взаимосвязь социальной идентичности студентов и их самооценки, показывая, как личностные характеристики влияют на восприятие культурного многообразия [18].

R. Cao и L. Sarsenbayeva акцентируют внимание на психолого-педагогических условиях, способствующих успешному освоению межкультурной коммуникации иностранными студентами. Эмпатия и этническая толерантность рассматриваются как ключевые компоненты, способствующие успешному межкультурному общению [19].

5. Межкультурная толерантность и ценностные ориентиры.

Толерантность рассматривается исследователями как базовый компонент поликультурной компетенции.

S. Tabassum и J.M. Dauer утверждают, что толерантность является ядром ценностно-мотивационного компонента поликультурной компетенции. Авторы, характеризуя образовательную среду, делают акцент на ценностных ориентирах, являющихся фундаментом для развития поликультурной компетенции у всех участников образовательного процесса [20].

6. Цифровая среда как контекст формирования поликультурной компетенции.

Современные исследования все чаще обращаются к цифровым технологиям как к инструменту и среде формирования поликультурной компетенции.

P.Bingzhuan исследует возможности современных информационных технологий для формирования и оценки межкультурной коммуникативной компетентности. Автор выделяет преимущества цифровых инструментов (доступность, иммерсивность, персонализация) и предостерегает от технических барьеров и снижения глубины эмпатии в онлайн-взаимодействии [21].

E. Gutiérrez-Santiuste и M. Ritacco-Real изучают развитие межкультурной коммуникативной компетентности через телеколлаборацию, подчеркивая роль цифровых платформ в обеспечении аутентичного межкультурного опыта [22].

V. Basilotta-Gomez-Pablos et al. рассматривают необходимость обучения педагогов работе с мультикультурными цифровыми ресурсами, отмечая недостаточность их подготовки к работе в цифровой поликультурной среде [23].

7. Исследования межкультурной коммуникативной компетенции.

Авторы акцентируют внимание на коммуникативной составляющей поликультурной компетенции и роли инновационных методов обучения.

B.W. Haas систематизирует практические методы развития межкультурной компетентности студентов, выделяя пять групп эффективных техник: симуляции и ролевые игры, кейс-метод, межкультурные диалоги, проектное обучение, рефлексивные практики. Наиболее эффективными признаны симуляции и ролевые игры [24].

L. McCallum рассматривает новые подходы к развитию межкультурной коммуникативной компетенции с использованием инструментов искусственного интеллекта (ChatGPT и др.), которые выступают в качестве средства интеграции межкультурного контента в задачи телеколлаборации [25].

C.F. Hsu и J. Chen на примере адаптации китайских студентов в США показывают, как цифровые среды (этнические онлайн-сообщества и ресурсы принимающей страны) могут быть использованы в качестве поликультурных площадок, снижающих коммуникативную тревожность [26].

S.F. Law и A.T. Le рассматривают доверие между вузами и обществом как фактор социальной интеграции и основу межкультурного диалога в образовательной среде [27].

8. Практико-ориентированные модели и технологии.

Ряд исследований предлагает конкретные модели и технологии формирования поликультурной компетенции.

Е.А Юринова, О.Г. Бырдина и С.Г. Долженко разрабатывают структурно-функциональную модель формирования поликультурной компетентности педагогов, объединяющую межэтнические и межпоколенные аспекты взаимодействия, и выделяют критерии оценки (когнитивные, поведенческие, рефлексивные показатели) [28].

L. García-Pérez et al. обосновывают важность практико-ориентированных методов (проекты, кейсы) для формирования поликультурной компетентности как части «навыков будущего», необходимых для профессиональной успешности педагогов [29].

Проведенный обзор литературы позволяет сделать следующие выводы.

Интегративный подход является теоретико-методологической основой формирования поликультурной компетенции будущих педагогов, объединяя компетентностный, личностно-деятельностный и системный подходы. Ключевыми условиями интеграции выступают междисциплинарность, рефлексивность и контекстность.

Структура поликультурной компетенции в большинстве исследований включает три компонента: когнитивный (знания о культурах, стереотипах, нормах), ценностно-мотивационный (толерантность, эмпатия, уважение к разнообразию) и деятельностный (навыки межкультурного взаимодействия, разрешения конфликтов). Некоторые авторы дополняют структуру рефлексивным компонентом.

Поликультурное образовательное пространство вуза рассматривается как интегрирующая среда, в которой происходит формирование поликультурной компетенции через включение культурологического материала в учебные курсы, междисциплинарные проекты и внеучебную деятельность.

Цифровая среда становится значимым контекстом формирования поликультурной компетенции, предоставляя новые возможности для межкультурного взаимодействия (телеколлаборация, VR/AR-симуляции, ИИ-инструменты) и требуя от педагогов развития цифровых компетенций.

Практико-ориентированные методы (симуляции, кейс-метод, межкультурные диалоги, проектная деятельность, рефлексивные практики) признаны наиболее эффективными для развития поведенческого и аффективного компонентов поликультурной компетенции.

Межкультурная коммуникация выступает ядром поликультурной компетенции, а ее формирование требует учета психологических факторов (эмпатия, толерантность, социальная идентичность) и создания условий для аутентичного межкультурного опыта.

Таким образом, интегративный подход в формировании поликультурной компетенции будущих педагогов представляет собой многомерный процесс, объединяющий содержательные, процессуальные и средовые аспекты профессиональной подготовки, что обеспечивает готовность выпускников к эффективной работе в поликультурной образовательной среде.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Исследование в русле обозначенной темы проводится согласно установленной этапизации.

1 этап: стартовая диагностика, февраль-март 2025 года.

2 этап: проведение серии мероприятий, разработанных с учетом анализа результатов 1 этапа, апрель-декабрь 2025 года.

Были организованы и проведены интерактивные семинары (3) под общей тематикой «Диалог культур: традиции и современность»; круглые столы обобщающего характера «Толерантность и межкультурное взаимопонимание» (2); мастер-классы «Педагогические технологии в поликультурной среде» (4) – ведущими были аспиранты ЕГУ им. И. А. Бунина – представители разных национальностей. Организована и реализована проектная деятельность обучающихся по курсам «Поликультурный класс: от теории к практике».

3 этап – промежуточная творческая диагностика – написание аналитико-мотивирующего эссе на тему «Нужно ли формировать поликультурную компетенцию у будущих педагогов?», январь 2026 года.

4 этап – практико-ориентированный – проведение серии мероприятий участниками исследования во внеаудиторной работе вуза (КИДС, Коворкинг-Центре, Чилл-зоне общежития университета и т.п.) и в образовательных организациях (на Территории идей в Точках роста и пр.), февраль – май 2026 года.

5 этап – рефлексивно-аналитический – проведение итоговой диагностики, разработка рекомендаций и возможных перспектив по закреплению и развитию поликультурной компетенции будущих педагогов. Исследование завершит многопрофильный педагогический Фестиваль культур «Фестиваль народов России и мира», запланированный на июнь 2026 года.

В настоящий момент проведены три этапа исследования, результаты которых мы представляем.

В рамках настоящего исследования, посвященного определению интереса студентов к другим культурам и их мотивационной направленности на межкультурное взаимодействие в многонациональном социуме, на первом этапе был проведен стартовый диагностический опрос, включающий утверждения, ориентированные на согласие (да) и/или несогласие (нет) по поводу следующих утверждений:

1. Профессионально-значимые личностные качества человека не зависят от его национальной принадлежности.

2. Некоторые элементы поликультурной компетенции педагога напрямую зависят от его национальности.

3. Любая религия учит, прежде всего, добру и нравственности.

4. На стариков не стоит раздражаться – они прожили долгую жизнь и могут многому научить.

5. Осознание необходимости взаимопонимания между людьми разной национальности не влияет на качество формирования у будущих педагогов поликультурной компетенции.

6. В мире есть нации, представители которых умнее (талантливее, предприимчивее и т. п.) представителей других наций.

7. Открытость к межэтническим различиям определяет успех в общении с разными людьми.

8. Выбирая друзей, помни о национальности человека.

9. Излишнее уважение и солидарность по отношению к иной культуре/конфессии может сыграть с тобой плохую шутку.

10. У меня в друзьях люди самых разных национальностей и это здорово.

11. Человек мне интересен в том случае, если он отличается от меня: социокультурная идентификация личности - это важно.

12. Для меня интересны различные образы жизни, образцы поведения и идеи разных культур; культурные традиции и обычаи других народов, и я стараюсь узнать о них больше.

13. Для меня не обязательным является знание традиций, свойственных иным культурам и конфессиям.

14. Язык дружбы не нуждается в переводе.

15. Знать свою культуру и историю своего народа – важнее, чем знать о культуре и истории других народов.

16. Общение с мужчинами/женщинами требует устремлений к межкультурному взаимодействию.

При обработке результатов, утверждения №№ 1, 3, 4, 7, 10, 12, 14, 16 соответствуют согласию с утверждениями и несогласию с утверждениями №№ 2, 5, 6, 8, 9, 11, 13, 15, т.е. демонстрируют толерантное отношение к культурным отличиям людей, интерес студентов к другим культурам и их мотивационную направленность на межкультурное взаимодействие в многонациональном социуме.

Совпадение от 1-3 соответствует низкому уровню сформированности поликультурной компетенции, от 4-6 – среднему уровню, от 7-8 – высокому уровню.

Целевой аудиторией нашего исследования стал 81 студент педагогического направления подготовки института педагогики и психологии ЕГУ им. И.А. Бунина: 16 студентов первого курса, 21 студентов второго курса, 13 студентов третьего курса, 10 студентов 4 курса, 19 студентов выпускного курса. Среди них – представители разных национальностей и конфессий.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Результаты стартовой диагностики показали, что 14 респондентов продемонстрировали по 3 совпадения при работе с предложенными утверждениями, поэтому они отнесены нами к низкому уровню сформированности поликультурной компетенции. У 29 респондентов были выявлены от 5 до 6 совпадений в работе с утверждениями, что соответствует среднему уровню сформированности поликультурной компетенции. 38 респондентов показали высокий уровень интереса к другим культурам и мотивации на межкультурное взаимодействие в многонациональном социуме.

Результаты диагностики представлены в таблице 1.

Таблица 1 Результаты стартовой диагностики сформированности поликультурной компетенции

Уровни сформированности поликультурной компетенции	Количество респондентов
Низкий уровень сформированности поликультурной компетенции	14 (17%)
Средний уровень сформированности поликультурной компетенции	29 (36%)
Высокий уровень сформированности поликультурной компетенции	38 (47%)

По итогам стартового опроса и анализа его результатов были разработаны и проведены на втором этапе 10 профессиональных событий, направленных на формирование поликультурной компетенции будущих педагогов с учетом интегративного подхода.

На третьем этапе студентам было предложено написать аналитико-мотивирующее эссе на тему «Нужно ли формировать поликультурную компетенцию у будущих педагогов?».

Выполненные работы мы распределили на три группы.

В первую группу вошли работы (36 (44%)), в которых респонденты убедительно доказывают необходимость формирования поликультурной компетенции у будущих педагогов, приводя необходимые для этого аргументы.

Во вторую группу нами определены работы (32 (40%)), отражающие необходимость формирования такой компетенции, но содержащие поверхностные доводы, не имеющие четкой связи с темой эссе.

В третью группу выделены эссе (13 (16%)), демонстрирующие отрицательную позицию респондентов на обозначенную тему, отсутствие подтверждения своей позиции.

Наглядная интерпретация распределения выполненных эссе на группы представлена на рисунке 1.

Анализ результатов стартовой диагностики (1 этап), проведение мероприятий/событий (2 этап) и выполненных эссе (3 этап) показывает небольшое расхождение в количественных показателях, но оно не влияет на общую картину полученных результатов, т. к., в основном, они имеют приблизительное соответствие.

Рисунок 1 Результаты распределения выполненных эссе на группы

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Теоретико-эмпирическое обоснование сущности интегративного подхода и выявление его потенциала в процессе формирования поликультурной компетенции будущих педагогов позволяет уточнить содержание интегративного подхода в формировании поликультурной компетенции будущих педагогов, как многомерного процесса, объединяющего содержательные, процессуальные и средовые аспекты профессиональной подготовки, что обеспечивает готовность будущих педагогов к эффективной работе в поликультурной образовательной среде.

Мы проанализировали структурные компоненты поликультурной компетенции, рассмотрели принципы интеграции содержания профессиональной подготовки и выявили возможные пути реализации интегративного подхода в образовательном процессе вуза.

Результаты исследования могут быть использованы для совершенствования учебных планов, разработки междисциплинарных курсов и организации внеаудиторной работы, направленной на подготовку конкурентоспособного и толерантного педагога, способного эффективно решать профессиональные задачи в условиях современного культурного разнообразия. Мы рассматриваем профессиональную компетентность в целом как системообразующее понятие, включающее набор определенных компетенций, в числе которых особо определена поликультурная компетенция.

При этом мы согласны с позицией Д.А. Томасовой и А.П. Глухова, которые вводят понятие комплементарности как принципа развития партнерств в инновационной образовательной системе. Принцип комплементарности, предполагающий взаимодополнение разнородных элементов, созвучен интегративному подходу и создаёт условия для межкультурного диалога через совместные проекты и партнерства с зарубежными вузами [30].

Нам представляется важным, разделяя точку зрения D. Pnevmatikos, то, что формирование поликультурной компетенции тесно связано с развитием критического мышления у будущих педагогов, которое на основе интегративного подхода обеспечивает понимание не только культурного разнообразия, но и закрепляет этот ресурс для повышения качества образования [31].

Рассматривая межкультурную коммуникацию как ядро поликультурной компетенции, мы разрабатывали и реализовывали интегративные практики (интерактивные семинары; круглые столы обобщающего характера; мастер-классы; проектную деятельность и др.) в опоре на работу А.Н. Аль-Кайси, Н.В. Чернышковой и М. С. Гончар [32].

Следуя рекомендациям исследователей, рассматриваем воспитание межкультурной толерантности в вузе и школе как системную подготовку будущих педагогов, включающую не только знания, но и ценностные установки, практические навыки и рефлексию.

Причем, опираясь на исследование K.P. Mohanan, T. Mohanan, мы уверены, что повышение качества образования в вузе и, конечно, повышение качества сформированности поликультурной компетенции у выпускников, станет значимым, если сместить акцент в концепции «образования, ориентированного на результат», с того, что проявляется в деятельности педагога – на то, что «качественно повышает результаты учащихся». В этом смысле важно освоение подготовительных программ, закладывающих основу для академического познания [33]. Освоение подготовительных программ, помогает в грамотном осмыслении образовательных ценностей; в формировании готовности работать в многонациональных коллективах; в поликультурном контексте: позволяет каждому человеку, независимо от его культурных корней, раскрыть свой потенциал и добиться успеха.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Интегративный подход выступает ведущим методологическим принципом, системообразующим фактором в формировании поликультурной компетенции у будущих педагогов.

В рамках данного подхода поликультурная компетенция рассматривается не только как сумма отдельных знаний и умений, но и как особая способность эффективно осуществлять профессиональную деятельность в условиях культурного многообразия, строить диалог на основе принципов толерантности, уважения и эмпатии.

Реализация интегративного подхода предполагает создание стимулирующей культурно-образовательной среды, интегрирующей учебную деятельность, внеаудиторную работу, научно-исследовательский поиск и практико-ориентированный опыт жизнедеятельности будущих педагогов.

Формирование поликультурной компетенции на основе интегративного подхода отвечает вызовам времени и социальным заказам системы образования.

Перспективы дальнейшего исследования определены в реализации четвертого и пятого этапов, предполагающих итоговую диагностику, разработку рекомендаций и возможных перспектив по закреплению и развитию поликультурной компетенции будущих педагогов.

БЛАГОДАРНОСТИ

Авторы благодарят ректорат ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина» за возможность, поддержку и помощь в проведении исследования; респондентов – участников опытно-экспериментальной работы, принявших участие в эмпирической части исследования, а также редакцию журнала «Перспективы науки и образования» за помощь в подготовке статьи и ее публикацию

ЛИТЕРАТУРА

1. Устав Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры. Принят в Лондоне 16 ноября 1945 года. URL: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1771583889&tld=ru&lang=ru&name=unesco_constitution_ru.pdf (дата обращения: 20.02.2026).
2. Указ Президента Российской Федерации 25 ноября 2025 г. № 858 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2036 года». URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/413034563/ (дата обращения: 20.02.2026).
3. Исабекова Г.Б., Абдрахман Г.К., Сармурзин Е.Ж. Поликультурная компетенция в современных условиях // Ясауи университетінің хабаршысы. 2020. №3 (117). С. 175–186. DOI: 10.47526.2020/2664-0686.017
4. Леонтьев Д.А. От феномена самостоятельности к механизмам самодетерминации // Вопросы образования = Educational Studies Moscow. 2024. № 1. С. 142–161. URL: https://vo.hse.ru/article/

view/17626/18606 (дата обращения: 20.04.2026).
5. Черенкова К.С., Мирзоян А.Г. Роль структуры социальных связей в достижении академических успехов // Вопросы образования = Educational Studies Moscow. 2025. № 2. С. 229–252. URL: https://vo.hse.ru/article/view/17671/22600 (дата обращения: 20.04.2026).
6. Корнилова Н.А. Поликультурная компетентность педагогов дошкольного образования, сущностно-содержательные характеристики // Современные проблемы науки и образования. 2025. № 1. DOI: 10.17513/spno.33959
7. Максимова Л.И. Формирование поликультурной компетентности будущих педагогов в вузе на основе интегративного подхода: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. Калуга, 2012. 223с.
8. Торяникова А.С., Стенякова Н.Е. К проблеме развития поликультурной компетенции как интегративного качества личности // Новая наука: проблемы и перспективы. 2015. № 4. С. 77-79.
9. Хазова С.А., Хатит Ф.Р. Поликультурная компетентность педагога: монография. [Электронный ресурс]: научное электронное издание (монография) Майкоп: ЭлИТ. 2015. URL: http://www.dx.doi.org/10.18411/2015-11-014 (дата обращения: 06.03.2026).
10. Орлова Ю.А., Репина И.Б. Аспекты формирования поликультурной компетенции в управлении качеством // Мир науки. Социология, филология, культурология. 2022. Т. 13. № 3. URL: https://sfk-mn.ru/PDF/53SCSK322.pdf (дата обращения: 14.03.2026).
11. Бессараб Н.А. Повышение профессиональной компетентности учителей как условие воспитания межкультурной толерантности учащихся начальной школы // Педагогика и психология. 2021. 47(2). С. 40-47. DOI: 10.51889/2021-2.2077-6861.04
12. Юринова Е.А., Бырдина О.Г., Долженко С.Г. Модель формирования поликультурной компетентности будущих педагогов на основе межэтнического и межпоколенного взаимодействия в условиях поликультурной образовательной среды // Science for Education Today. 2025. Т. 15. № 2. С. 207–227. DOI: 10.15293/2658-6762.2502.10
13. Авакян Р.В. Образовательное пространство вуза как фактор формирования поликультурной компетентности педагога // Электронный научный журнал «Дневник науки». 2023. № 6. URL: https://dnevniknauki.ru/images/publications/2023/6/pedagogics/Avakyan.pdf (дата обращения: 10.03.2026).
14. Yang, S., Zhang, H., Zhu, X., Li, W. Associations between teacher and student relationship and moral sensitivity among Chinese adolescents in the digital age: the chain mediation effect of perceived social support and moral identity // Humanities and Social Sciences Communications. 2025. No 12(1). DOI: 10.1057/s41599-025-04632-2
15. Nguyen, T.-N.-T., Dinh, H., Vu, T.-T. Breaking down barriers: teachers' attitudes towards transitioning from specialization to integrated science education // Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science. 2025. No 18(4). P. 255-267. DOI: 10.7160/eriesj.2025.180402
16. Kontkanen, S., Koskela, T., Kanerva, O., (...), Mikkilä-Erdmann, M., Havu-Nuutinen, S. Science capital as a lens for studying science aspirations–a systematic review // Studies in Science Education. 2024. DOI: 10.1080/03057267.2024.2388931
17. Goverdovskaya E., Dokhoyan A., & Tatarintseva, E. Psychological conditions for the development of the communicative culture of students // Revista on line de Política e Gestão Educacional. 2021. Vol 25, No. 5, P. 3126–3139. DOI: 10.22633/rpge.v25iesp.5.16002
18. Чернышева Т. Л. Взаимосвязь социальной идентичности студентов и их самооценки в контексте социализации // Перспективы науки и образования. 2025. № 4. С. 383–402. DOI: 10.32744/pse.2025.4.25
19. Cao R., & Sarsenbayeva L. Acquisition of Communicative Skills by Foreign Students in a Multicultural Learning Environment // International Journal of Learning, Teaching and Educational Research. 2023. Vol. 22. No. 10. https://www.ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/8424 (дата обращения: 10.03.2026).
20. Tabassum, S., Dauer, J.M. Different lenses for equity: exploring student perspectives of a socioscientific issue // Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research. 2025. Vol. 7. URL: https://link.springer.com/article/10.1186/s43031-025-00144-w (дата обращения: 29.04.2026).
21. Bingzhuan, P. Intercultural Communicative Competence Teaching and Assessment Based on Modern Information Technology // International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET). 2021. Vol. 16. No.07. P. 175–190. DOI: 10.3991/ijet.v16i07.21369
22. Gutiérrez-Santiuste E., & Ritacco-Real M. Intercultural communicative competence in higher education through telecollaboration: typology and development // Education and Information Technologies. 2023. Vol. 28. No. 11. P. 1-28. DOI: 10.1007/s10639-023-11751-3
23. Basilotta-Gomez-Pablos V., Matarranz M., Casado-Aranda L., & Otto A. Teachers' digital competencies in higher education: A systematic literature review // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2022. Vol. 19. No. 8. P. 1-16. URL: https://www.researchgate.net/publication/358492895_Teachers'_digital_competencies_in_higher_education_a_systematic_literature_review (дата обращения: 14.03.2026).
24. Haas B.W. Enhancing the intercultural competence of college students: A consideration of applied teaching techniques // International Journal of Multicultural Education. 2019. Vol. 21. No. 2. P. 81–96. DOI: 10.18251/ijme.v21i2.1696
25. McCallum Lee. New Takes on Developing Intercultural Communicative Competence: Using AI Tools in

Telecollaboration Task Design and Task Completion // Journal for Multicultural Education. 2023. Vol. 18. No. 8. https://www.researchgate.net/publication/372751718 (дата обращения: 10.03.2026).
26. Hsu C.F., Chen J. The influences of host and ethnic internet use on sociocultural and psychological adaptation among Chinese college students in the United States: Intercultural communication apprehension and uncertainty reduction as mediators // Journal of International and Intercultural Communication. 2021. Vol. 14. No. 1. P. 60-75. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17513057.2020.1718739 (дата обращения: 06.03.2026).
27. Law S. F., Le A. T. A systematic review of empirical studies on trust between universities and society // Journal of Higer Education Policy and Management. 2023. Vol. 45. No.1. P. 1-16. https://www.researchgate.net/publication/368752440_A_systematic_review_of_empirical_studies_on_trust_between_universities_and_society (дата обращения: 16.03.2026).
28. Юринова Е. А., Бырдина О. Г., Долженко С. Г. Модель формирования поликультурной компетентности будущих педагогов на основе межэтнического и межпоколенного взаимодействия в условиях поликультурной образовательной среды // Science for Education Today. 2025. Т. 15. № 2. С. 207–227. URL: https://repo.nspu.ru/handle/nspu/5424 (дата обращения: 16.03.2026).
29. García-Pérez L., García-Garnica M., Olmedo-Moreno E.M. Skills for a working future: How to bring about professional success from the educational setting // Education Sciences. 2021. Vol. 11. No. 1. P. 1-25. URL: https://www.researchgate.net/publication/348426414_Skills_for_a_Working_Future_How_to_Bring_about_Professional_Success_from_the_Educational_Setting (дата обращения: 16.03.2026).
30. Томасова Д.А., Глухов А.П. Комплементарность как принцип развития партнерств в инновационной образовательной системе // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2024. № 79. С. 243-257. URL: http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/koha:001143696 (дата обращения: 16.03.2026).
31. Pnevmatikos, D. Creating Critical Thinking Professionals: Challenges for Higher Education // Higher Education for the Future. 2025. Vol. 12(1). DOI: 10.1177/23476311251335374
32. Аль-Кайси А.Н., Чернышкова Н. В., Гончар М. С. Иранские студенты в российском вузе: на пути к построению эффективной межкультурной учебной коммуникации // Перспективы науки и образования. 2025. № 5. С. 262–277. DOI: 10.32744/pse.2025.5.17
33. Mohanan, K.P., Mohanan, T. Introducing a Foundation Programme Aiming at Academic Cognition // Higher Education for the Future. 2024. Vol. 11 Release 2. DOI: 10.1177/23476311241236633

REFERENCES

1. The Charter of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Adopted in London on November 16, 1945. Available at: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1771583889&tld=ru&lang=ru&name=unesco_constitution_ru.pdf (accessed 02 February 2026).
2. Decree of the President of the Russian Federation No. 858 of November 25, 2025 «On the Strategy of the State National Policy of the Russian Federation for the period up to 2036». Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/413034563 / (accessed 02 February 2026).
3. Isabekova G. B., Abdrakhman G. K., Sarmurzin E. J. Multicultural competence in modern conditions. *Yasaui universitetinin khabarshysy*, 2020, no. 3 (117), pp. 175-186. DOI: 10.47526.2020/2664-0686.017
4. Leontiev D.A. From the phenomenon of independence to the mechanisms of self-determination. *Questions of education = Educational Studies Moscow*, 2024, no. 1, pp. 142-161. Available at: https://vo.hse.ru/article/view/17626/18606 (accessed 20 April 2026).
5. Cherenkova K.S., Mirzoyan A.G. The role of the structure of social relations in achieving academic success. *Questions of education = Educational Studies Moscow*, 2025, no. 2, pp. 229-252. Available at: https://vo.hse.ru/article/view/17671/22600 (accessed 20 April 2026).
6. Kornilova N.A. Multicultural competence of preschool education teachers, essential and meaningful characteristics. *Modern problems of science and education*, 2025, no. 1. DOI: 10.17513/spno.33959
7. Maksimova L.I. Formation of multicultural competence of future university teachers based on an integrative approach: Cand. Ped. Sci. Diss. Kaluga, 2012. 223 p. (In Russ.)
8. Toryanikova A. S., Stenyakova N. E. On the problem of the development of multicultural competence as an integrative quality of personality. *New science: problems and prospects*, 2015, no. 4, pp. 77-79.
9. Khazova S.A., Khatit F.R. Multicultural competence of a teacher: a monograph. *Scientific electronic edition*, 2015. Available at: http://www.dx.doi.org/10.18411/2015-11-014 (accessed 06 March 2026).
10. Orlova Yu.A., Repina I.B. Aspects of the formation of multicultural competence in quality management. *The world of science. Sociology, philology, cultural studies*, 2022, vol. 13, no. 3. Available at: https://sfk-mn.ru/PDF/53SCSK322.pdf (accessed 14 March 2026).
11. Bessarab N.A. Improving the professional competence of teachers as a condition for fostering intercultural tolerance among elementary school students. *Pedagogy and psychology*, 2021, vol. 47, no. 2, pp. 40-47. DOI: 10.51889/2021-2.2077-6861.04
12. Yurinova E.A., Byrdina O.G., Dolzhenko S.G. A model for the formation of multicultural competence of future teachers based on interethnic and intergenerational interaction in a multicultural educational environment.

Science for Education Today, 2025, vol. 15, no. 2, pp. 207-227. DOI: 10.15293/2658-6762.2502.10
13. Avakian R.V. The educational space of a university as a factor in the formation of a teacher's multicultural competence. *Electronic scientific journal "Diary of Science"*, 2023, no. 6. Available at: https://dnevniknauki.ru/images/publications/2023/6/pedagogics/Avakyan.pdf (accessed 10 March 2026).
14. Yang S., Zhang H., Zhu X., Li W. Associations between teacher and student relationship and moral sensitivity among Chinese adolescents in the digital age: the chain mediation effect of perceived social support and moral identity. *Humanities and Social Sciences Communications*, 2025, no. 12(1). Available at: https://www.researchgate.net/publication/389429670 (accessed 29 April 2026).
15. Nguyen T.-N.-T., Dinh H., Vu T.-T. Breaking down barriers: teachers' attitudes towards transitioning from specialization to integrated science education. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 2025, no. 18(4), pp. 255-267. DOI: 10.7160/eriesj.2025.180402
16. Kontkanen S., Koskela T., Kanerva O., (...), Mikkilä-Erdmann M., Havu-Nuutinen S. Science capital as a lens for studying science aspirations–a systematic review. *Studies in Science Education*, 2024. DOI: 10.1080/03057267.2024.2388931
17. Goverdovskaya E., Dokhoyan A., & Tatarintseva E. Psychological conditions for the development of the communicative culture of students. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 2021, vol. 25, no. 5, pp. 3126–3139. Available at: https://doi.org/10.22633/rpge.v25iesp.5.16002 (accessed 10 March 2026).
18. Chernysheva T. L. The relationship between students' social identity and their self-esteem in the context of socialization. *Perspectives of science and education*, 2025, no. 4, pp. 383-402. DOI: 10.32744/pse.2025.4.25
19. Cao R., & Sarsenbayeva L. Acquisition of Communicative Skills by Foreign Students in a Multicultural Learning Environment. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 2023, vol. 22, no. 10. Available at: https://www.ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/8424 (accessed 10 March 2026).
20. Tabassum S., Dauer, J.M. Different lenses for equity: exploring student perspectives of a socioscientific issue. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 2025, vol. 7. Available at: https://link.springer.com/article/10.1186/s43031-025-00144-w. (accessed 29 April 2026).
21. Bingzhuan P. Intercultural Communicative Competence Teaching and Assessment Based on Modern Information Technology. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 2021, vol. 16, no. 7, pp. 175–190. DOI: 10.3991/ijet.v16i07.21369
22. Gutiérrez-Santiuste E., & Ritacco-Real M. Intercultural communicative competence in higher education through telecollaboration: typology and development. *Education and Information Technologies*, 2023, vol. 28, no. 11, pp. 1-28. DOI: 10.1007/s10639-023-11751-3
23. Basilotta-Gomez-Pablos V., Matarranz M., Casado-Aranda L., & Otto A. Teachers' digital competencies in higher education: A systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2022, vol. 19, no. 8, pp. 1-16. Available at: https://www.researchgate.net/publication/358492895_Teachers'_digital_competencies_in_higher_education_a_systematic_literature_review (accessed 14 March 2026).
24. Haas B.W. Enhancing the intercultural competence of college students: A consideration of applied teaching techniques. *International Journal of Multicultural Education*, 2019, vol. 21, no. 2, pp. 81–96. DOI: 10.18251/ijme.v21i2.1696
25. McCallum Lee. New Takes on Developing Intercultural Communicative Competence: Using AI Tools in Telecollaboration Task Design and Task Completion. *Journal for Multicultural Education*, 2023, vol. 18, no. 8. Available at: https://www.researchgate.net/publication/372751718 (accessed 10 March).
26. Hsu C.F., Chen J. The influences of host and ethnic internet use on sociocultural and psychological adaptation among Chinese college students in the United States: Intercultural communication apprehension and uncertainty reduction as mediators. *Journal of International and Intercultural Communication*, 2021, vol. 14, no. 1, pp. 60-75. Available at: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17513057.2020.1718739 (accessed 06 March 2026).
27. Law S. F., Le A. T. A systematic review of empirical studies on trust between universities and society. *Journal of Higer Education Policy and Management*, 2023, vol. 45, no. 1, pp. 1-16. Available at: https://www.researchgate.net/publication/368752440_A_systematic_review_of_empirical_studies_on_trust_between_universities_and_society (accessed 16 March 2026).
28. Yurinova E. A., Byrdina O. G., Dolzhenko S. G. A model for the formation of multicultural competence of future teachers based on interethnic and intergenerational interaction in a multicultural educational environment. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15, no. 2, pp. 207-227. Available at: https://repo.nspu.ru/handle/nspu/5424 (accessed 16 March 2026).
29. García-Pérez L., García-Garnica M., Olmedo-Moreno E.M. Skills for a working future: How to bring about professional success from the educational setting. *Education Sciences*, 2021, vol. 11, no. 1, pp. 1-25. Available at: https://www.researchgate.net/publication/348426414_Skills_for_a_Working_Future_How_to_Bring_about_Professional_Success_from_the_Educational_Setting (accessed 16 March 2026).
30. Tomasova D.A., Glukhov A.P. Complementarity as a principle of partnership development in an innovative educational system. *Bulletin of Tomsk State University. Philosophy. Sociology. Political science*, 2024, no. 79, pp. 243-257. Available at: http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/koha:001143696 (accessed 16 March 2026).
31. Pnevmatikos D. Creating Critical Thinking Professionals: Challenges for Higher Education.

Higher Education for the Future, 2025, no. 12(1). Available at: https://www.researchgate.net/publication/391721319_Creating_Critical_Thinking_Professionals_Challenges_for_Higher_Education. DOI:10.1177/23476311251335374. (accessed 29 April 2026)
32. Al-Qaysi A.N., Chernyshkova N. V., Gonchar M. S. Iranian students in a Russian university: on the way to building effective intercultural educational communication. *Perspectives of science and education*, 2025, no. 5, pp. 262-277. DOI10.32744/pse.2025.5.17
33. Mohanan K.P., Mohanan T. Introducing a Foundation Programme Aiming at Academic Cognition. *Higher Education for the Future*, 2024, vol. 11, Release 2. Available at: https://doi.org/10.1177/23476311241236633 (accessed 29 April 2026).

Автор

Алмазова Ирина Геннадьевна
(Российская Федерация, Елец)
Доцент, кандидат педагогических наук
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
E-mail: almazofa@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-3824-5770
Scopus Author ID: 57200557687

Кондакова Ирина Владимировна
(Российская Федерация, Елец)
Доцент, кандидат педагогических наук
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
E-mail: KondaKobra@mail.ru
ORCID ID: 0000-0001-6851-062X
Scopus Author ID: 58021804200

Числова Светлана Николаевна
(Российская Федерация, Елец)
Доцент, кандидат педагогических наук
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
E-mail: chislova67@mail.ru
ORCID ID: 0000-0001-7746-4995
Scopus Author ID: 57203208533

Author

Irina G. Almazova
(Russian Federation, Yelets)
Assistant Professor, Cand. Sci. (Educ.)
Yelets State Ivan Bunin University
E-mail: almazofa@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-3824-5770
Scopus Author ID: 57200557687

Irina V. Kondakova
(Russian Federation, Yelets)
Assistant Professor, Cand. Sci. (Educ.)
Yelets State Ivan Bunin University
E-mail: KondaKobra@mail.ru
ORCID ID: 0000-0001-6851-062X
Scopus Author ID: 58021804200

Svetlana N. Chislova
(Russian Federation, Yelets)
Assistant Professor, Cand. Sci. (Educ.)
Yelets State Ivan Bunin University
E-mail: chislova67@mail.ru
ORCID ID: 0000-0001-7746-4995
Scopus Author ID: 57203208533

Вклад автора

© Алмазова И. Г., Кондакова И. В., Числова С. Н., 2026

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов

Author contribution

© Irina G. Almazova, Irina V. Kondakova, Svetlana N. Chislova, 2026

The author declared no conflicts of interest

Технология формирования инновационного компонента профессиональной компетентности будущего учителя математики

Е. Г. ЕВСЕЕВА, Е. И. СКАФА, Ю. В. АБРАМЕНКОВА, В. А. БЕРЕЖНАЯ

АННОТАЦИЯ

Введение. Современная система высшего педагогического образования призвана формировать у будущих учителей математики компетенции, необходимые для инновационной деятельности в условиях цифровой трансформации. К таким компетенциям относят способность проектировать и организовывать обучение в цифровой образовательной среде, а также грамотно применять цифровые технологии и инструменты на практике.

Цель исследования: теоретическое обоснование, разработка и апробация научно-обоснованной технологии формирования инновационного компонента профессиональной компетентности будущего учителя математики.

Материалы и методы. Исследование проводилось в течении 6 лет (2020-2025 гг.) в процессе подготовки будущих учителей математики в Донецком государственном университете по направлению подготовки «Педагогическое образование» (уровни бакалавриата и магистратуры). Для проверки эффективности предложенной технологии был проведен педагогический эксперимент, включающий три этапа (констатирующий, поисковый и формирующий), с участием 180 студентов и 230 практикующих учителей математики. Для сравнительного анализа сформированности инновационного компонента профессиональной компетентности будущих учителей математики были выбраны мотивационный, деятельностный и когнитивный критерии. Для проверки гипотезы об эффективности предложенной технологии использовался t критерий Стьюдента.

Результаты. Разработанная технология формирования инновационного компонента профессиональной компетентности современного учителя математики позволяет освоить способы инновационной деятельности, заключающиеся в использовании современных образовательных технологий с целью проектирования обучения, разработки образовательного контента, организации цифрового обучения, управления проектно-эвристической деятельностью обучающихся в цифровой образовательной среде.

Эффективность разработанной технологии формирования инновационного компонента профессиональной компетентности учителя математики подтверждена статистически ($t = 2,2$; $p < 0,05$).

Заключение. Достоинством технологии является возможность формирования инновационного компонента профессиональной компетентности не только у студентов – будущих учителей, но и развитие этого качества у практикующих учителей математики.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

инновационная деятельность учителя математики, профессиональная компетентность, цифровые технологии обучения математике, проектно-эвристическая деятельность

Для цитирования: Евсеева Е. Г., Скафа Е. И., Абраменкова Ю. В., Бережная В. А. Технология формирования инновационного компонента профессиональной компетентности будущего учителя математики // Перспективы науки и образования. 2026. № 4. С. 115–131. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.8

Поступила: 17.02.2026 | Одобрена: 11.05.2026 | Опубликована: 31.08.2026

OPEN ACCESS

Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.

PERSPECTIVES OF SCIENCE AND EDUCATION
PSEJOURNAL.WORDPRESS.COM
SCIENTIFIC ARTICLE |

Technology for Forming an Innovative Component of a Modern Mathematics Teacher's Professional Competence

E. G. EVSEEVA, E. I. SKAFA, YU. V. ABRAMENKOVA, V. A. BEREZHNAIA

ABSTRACT

Introduction. The modern system of higher pedagogical education is designed to form future mathematics teachers with the competencies necessary for innovation in the context of digital transformation. These competencies include the ability to design and organize learning in a digital educational environment, as well as competently apply digital technologies and tools in practice.

The purpose of the study: theoretical substantiation, development and approbation of a scientifically based technology for the formation of an innovative component of the professional competence of a mathematics teacher.

Materials and methods. The study was conducted over the course of 6 years (2020-2025) in the process of training future mathematics teachers at Donetsk State University in the field of Pedagogical Education (bachelor's and master's degrees). To test the effectiveness of the proposed technology, a pedagogical experiment was conducted, including three stages (ascertaining, searching and forming), with the participation of 180 students and 230 practicing mathematics teachers. Motivational, activity-based and cognitive criteria were chosen for a comparative analysis of the formation of the innovative component of the professional competence of future mathematics teachers. To test the hypothesis about the effectiveness of the proposed technology, the Student's t-test was used.

Results. The developed technology for the formation of an innovative component of the professional competence of a modern mathematics teacher makes it possible to master the methods of innovation, which consist in using modern educational technologies to design learning, develop educational content, organize digital learning, and manage students' design and heuristic activities in a digital educational environment.

The effectiveness of the developed technology for the formation of an innovative component of the professional competence of a mathematics teacher has been confirmed statistically ($t = 2.2$; $p < 0.05$).

Conclusion. The advantage of technology is the possibility of forming an innovative component of professional competence not only among students who are future teachers, but also the development of this quality among practicing mathematics teachers.

KEYWORDS

innovative activity of a mathematics teacher, professional competence, digital technologies for teaching mathematics, design and heuristic activities

For Citation: Evseeva, E. G., Skafa, E. I., Abramenkova, Yu. V., & Berezhnaia, V. A. (2026). Technology for Forming an Innovative Component of a Modern Mathematics Teacher's Professional Competence. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, (4), 115–131. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.8

Received: 17 February 2026 | Approved: 11 May 2026 | Published: 31 August 2026

OPEN ACCESS

This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

ВВЕДЕНИЕ

Развитие современного общества сопровождается масштабными структурными изменениями во всех сферах его жизнедеятельности. Приоритет на высокотехнологичные отрасли производства, цифровую трансформацию экономики, прорывные решения в IT индустрии, развитие технологий искусственного интеллекта, работы с большими данными привели к необходимости инновационных изменений системы образования.

Ключевым фактором модернизации образования на международном уровне видится в подготовке учителей к инновационной деятельности, направленной на повышение качества обучения и адаптацию к быстро меняющемуся миру. Учитель рассматривается как движущая сила изменений, связанных с внедрением новых технологий, включая искусственный интеллект (ИИ). Учителя должны уметь оценивать, выбирать и использовать инструменты искусственного интеллекта (ИИ) эффективно и этично, используя человеко-центричный подход, который интегрирует компетенции в области ИИ с принципами прав человека и ответственности, подчеркивается в разработанной ЮНЕСКО рамке компетенций учителей в области искусственного интеллекта (AI Competency Framework for Teachers, 2024), описывающей 15 компетенций педагога цифровой эпохи [1].

Европейская рамка цифровых компетенций для педагогов DigCompEdu, разработанная при участии Европейской комиссии, описывает 22 компетенции, сгруппированные в шесть областей, и направлена на использование цифровых технологий для улучшения и инноватизации образования [2].

Совет Европы также акцентирует внимание на ключевой роли педагогов в инновациях. В рамках процесса европейского сотрудничества в области образования и профессиональной подготовки (ET 2020) особое внимание уделяется развитию цифровых компетенций учителей, их способности адаптироваться к цифровому веку и использовать технологии для повышения эффективности обучения.

В контексте образования инновации трактуются как целенаправленные нововведения, способствующие позитивным изменениям в ключевых элементах педагогической системы: технологиях, методах, приёмах и средствах обучения. О. В. Володина подчёркивает, что инновационный характер образования проявляется посредством трансформации содержания образовательного процесса. Последнее рассматривается как интегративная система, включающая совокупность умений и навыков, мировоззренческих и научных знаний, эстетических и нравственных ценностей, а также элементов познавательной, творческой и социальной практики [3]. В связи с этим инновационная педагогическая деятельность является одним из существенных компонентов деятельности современного учителя, в том числе и учителя математики.

Педагогические инновации всегда порождаются развитием общества, теми процессами, которые вызывают структурные сдвиги в общественном сознании и связаны с проведением определённой государственной политики [4]. Так, цифровизация экономики потребовала подготовки поколения специалистов, способных эффективно работать в новых условиях. Следствием этого процесса стала цифровая трансформация образования, осуществление которой возможно только педагогами новой формации, владеющими цифровыми компетенциями. Развитие высокотехнологичных отраслей экономики, процессы импортозамещения, ставшие актуальными в последние годы, влекут за собой необходимость подготовки высококвалифицированных инженерных кадров, IT-специалистов. Это требует формирования специальных типов мышления: комбинаторного, стохастического, вероятностного, что также становится компетенцией учителя математики. Стремительное развитие искусственного интеллекта, внедрение его во многие сферы деятельности человека, в том числе и в образование, требует от современного учителя свободного владения этими технологиями и использования их в образовательной практике.

Таким образом, важнейшая задача высшего педагогического образования подготовка учителя математики, способного проектировать и организовывать обучение в цифровой образовательной среде, развивать личностные качества учащихся в соответствии с современными вызовами и содействовать их профессиональному самоопределению с помощью цифровых инструментов и технологий.

Проблемы педагогической инноватики исследуются многими учеными, которые единодушны в трактовке понятия «педагогическая инновация», как «целенаправленного нововведения в системе образования, положительно воздействующего на различные аспекты образовательного процесса» [3]. По мнению Л. В. Ковтуненко и М. С. Гузеева, «педагогическая инновация как целенаправленное изменение должна вносить в образовательную среду стабильные новшества, которые будут способствовать прогрессивному изменению качества обучения, воспитания и развития всех субъектов образовательного процесса» [5].

Как отмечает Н. Р. Юсуфбекова, в педагогической инноватике выделяют ряд закономерностей, в соответствии с которыми протекают инновационные процессы в образовании. К ним ученый относит: «закон необратимой дестабилизации педагогической инновационной среды; закон финальной реализации инновационного процесса; закон стереотипизации педагогических инноваций; закон цикловой повторяемости педагогических инноваций» [6]. Согласно этим закономерностям любая инновация, являясь при введении безусловным новшеством, встречает некоторое сопротивление на начальном этапе, затем функционирует некоторое время и реализуется, теряя свою новизну. В дальнейшем она может стать стереотипным процессом, повторяющимся через некоторое время в новых условиях. В связи с этими закономерностями необходимо рассматривать инновационные тенденции системы образования, имеющие место на протяжении нескольких последних лет, пока они не утратили свою новизну и инновационность.

Ученые выделяют ряд тенденций инновационных изменений в образовательном процессе на современном этапе. Так, А. Х. Гусевой выделены ключевые направления инновационной трансформации российской системы образования, такие как: цифровая трансформация образования (предполагающая внедрение современных информационных технологий в учебный процесс); развитие критического мышления, коммуникационных навыков, цифровой грамотности и предпринимательские навыки; использование гибридных моделей обучения, объединяющих традиционное и онлайн-образование; активное вовлечение студентов в учебную деятельность с помощью таких методов, как проектная работа, проблемное обучение; междисциплинарный подход, предполагающий разработку междисциплинарных программ обучения, учитывающих современные вызовы [7].

В европейском образовательном пространстве рассматриваются подобные модели инновационных изменений. Например, A. Paniagua и D. Istance предложили концепцию для описания и анализа кластеров инноваций. Авторами выделено 6 кластеров инновационных педагогических подходов: включенное обучение (embodied learning), обучение на основе опыта (experiential learning), формирование вычислительного мышления (computational thinking), смешанное обучение (blended learning), игрофикацию (gamification), обучение, основанное на дискуссиях (discussion-based teaching) [8, с. 79].

Рассматривая успешность и эффективность процесса профессиональной подготовки будущего учителя у инновационной педагогической деятельности, Н. В. Будник приходит к выводу, что эта успешность обеспечивается личностными качествами будущего учителя, а также инновационным содержанием профессиональной подготовки магистров и образовательной среды. При этом для разработки инновационных технологий обучения определяющую роль играет научно-исследовательская деятельность педагога [9].

Основные направления инновационной педагогической деятельности рассматривают Л. В. Ковтуненко и М. С. Гузеев, выделяя такие направления: внедрение концептуальных достижений науки и информационно образовательных технологий в педагогическую практику; учебно-методическое обеспечение инноваций в обучении; анализ инновационного опыта и разработка авторских подходов к обучению [5].

Как можно видеть, в различных образовательных системах инновационные процессы имеют общую направленность, ядром которой выступают использование цифровых средств и гибридных форм обучения, активных и интерактивных методов обучения, а также формирование ключевых компетенций будущего у обучающихся. В то же время, в научном дискурсе подготовка учителя к инновационной деятельности формулируется общими положениями и принципами и должна быть уточнена в контексте профессиональной деятельности учителя-предметника.

Целью исследования является обоснование, разработка и реализация научно-обоснованной технологии формирования инновационного компонента профессиональной компетентности

современного учителя математики в университете. Задачи исследования состояли в анализе инновационных тенденций образовательного процесса на современном этапе, описании инновационного компонента профессиональной компетентности учителя математики, разработке технологии формирования этого компонента в процессе профессиональной подготовки в университете, экспериментальной проверке эффективности процесса формирования инновационного компонента профессиональной компетентности учителя математики, организованного в соответствии с разработанной технологией.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Исследование проводилось с 2020 по 2025 год в процессе подготовки бакалавров и магистров педагогического образования в Донецком государственном университете по программе бакалавриата (направление подготовки 44.03.04, профили: математика и информатика), по программе магистратуры (направление подготовки 44.04.01, профиль: математическое образование), а также практикующих учителей математики.

Методологическую основу разрабатываемой технологии составили следующие походы к подготовке учителя математики: компетентностный, системный, деятельностный, интегративный и проектно-эвристический, а также принципы педагогической инноватики, принципы дидактики высшей школы и цифровой дидактики.

Основой для концептуального осмысления и определения стратегии разработки технологии послужили теоретические методы исследования такие, как *анализ научной литературы* с целью выделения сущности, структуры и содержания инновационного компонента в деятельности учителя математики, современных требований и подходов к подготовке педагогов в условиях цифровизации; *сравнение различных подходов* к формированию инновационной компетентности, лучших практик подготовки учителей математики в России и за рубежом; *обобщение и систематизация* ключевых компетенций учителя математики, необходимых для инновационной деятельности; формализация при определении понятийного аппарата (технология формирования инновационного компонента профессиональной компетентности, инновационная деятельность учителя математики и т. д.).

Проверить разработанную технологию в реальных условиях, оценить её эффективность и внести коррективы позволили практические методы исследования, к которым относим: *педагогическое наблюдение* уровня сформированности инновационного компонента профессиональной компетентности у действующих учителей и студентов – будущих педагогов, динамику инновационных изменений в профессиональной деятельности педагогов; *анкетирование и интервьюирование* для определения потребностей учителей математики в инновационной деятельности и затруднениях, возникающих при её освоении; тестирование с целью диагностики уровня сформированности инновационного компонента профессиональной деятельности; *педагогический эксперимент* с целью апробации разработанной технологии.

Достоверность сделанных выводов обеспечена применением методов математической статистики для обработки полученных данных, а именно проверка гипотез с помощью статистического t-критерий Стьюдента.

Объектом экспериментального исследования выступили 230 учителей математики Донецкой Народной Республики и 180 обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» в Донецком государственном университете, включая 97 студентов бакалавриата и 83 студента магистратуры. В рамках исследования из числа студентов были выделены две группы: экспериментальная (88 участников) и контрольная (92 участника).

Эксперимент проводился в процессе обучения студентов – будущих учителей математики дисциплинам «Технологии обучения математике», «ИКТ в обучении математике и информатике», «Технологии цифрового образования» в бакалавриате и дисциплинам «Проектирование учебной деятельности по математике», «Инновационные технологии учебно-воспитательного процесса», «Электронные ресурсы и цифровые технологии в образовании», «Управление проектно-эвристической деятельностью обучающихся», «Педагогические измерения» в магистратуре. При этом все студенты не имели предшествующего опыта инновационной педагогической деятельности.

Практикующие учителя математики, имеющие опыт работы в условиях цифровизации образования, приняли участие в эксперименте на констатирующем этапе при обосновании потребности в применении инновационных методов и способов деятельности, возможности получения опыта разработки средств для её осуществления.

В соответствии с целью и задачами исследования были выделены критерии для сравнительного анализа сформированности инновационного компонента профессиональной компетентности будущих учителей математики: 1) мотивационный; 2) деятельностный; 3) когнитивный. Показатели критериев и измерители, с помощью которых производились замеры, представлены в таблице 1. По всем критериям для измерения показателей использовалась трёхзначная шкала (низкий, средний, высокий).

Таблица 1 Характеристика критериев сформированности инновационного компонента профессиональной компетентности будущих учителей математики

Критерий	Показатель	Измеритель
Мотивационный	Уровень мотивации к инновационной деятельности	Анкеты, опросники
Деятельностный	Уровень овладения способами инновационной деятельности	Индивидуальные проектные задания
Когнитивный	Уровень знаний в сфере инноваций в обучении математике	Системы тестирования

В ходе экспериментального обучения были получены средние арифметические показателей критериев сформированности инновационного компонента профессиональной компетентности будущих учителей математики для каждого респондента в контрольных и экспериментальных группах в начале и в конце эксперимента, показавшее значительный рост доли студентов с высокими значениями показателей в экспериментальных группах по сравнению с контрольными. Для подтверждения эффективности разработанной технологии использовался непараметрический метод математической статистики (критерий Стьюдента проверки статистических гипотез), позволивший обработать результаты эксперимента, и проверить гипотезу об однородности выборок контрольной и экспериментальной групп в начале и конце эксперимента.

РЕЗУЛЬТАТЫ

С позиций компетентностного и деятельностного подходов к обучению профессиональная компетентность современного учителя математики определяется как интегративное личностное качество, обеспечивающее эффективное выполнение всех видов профессиональной деятельности, предусмотренных Федеральными государственными образовательными стандартами направлений подготовки «Педагогическое образование»: 44.03.05 (уровень бакалавриата) и 44.04.01 (уровень магистратуры). Программой бакалавриата предусмотрены такие типы деятельности выпускников, как педагогический; проектный; методический. В процессе освоения магистерской программы выпускники приобретают компетенции для решения профессиональных задач трёх типов деятельности: педагогической, проектной и научно-исследовательской. Учитывая исследования в области педагогической инноватики, а также собственный опыт подготовки учителей математики, определим инновационный компонент профессиональной компетентности учителя математики как его способность и готовность выполнять инновационную профессиональную деятельность, содержание которой определяется актуальными трендами в образовательной теории и практике.

На современном этапе содержание инновационной деятельности учителя математики составляют цифровые компетенции, которые трактуются учеными как математическая цифровая компетентность для преподавания [10]. В некоторых работах рассматривается включение цифровых компетенций учителя в более широкий контекст профессиональных компетенций [11].

Нами обосновано понятие «профессиональная цифровая компетентность» (ПЦК) учителя математики, которое характеризуется готовностью и способностью к выполнению профессиональной деятельности учителя с применением цифровых инструментов и является неотъемлемой частью инновационного компонента профессиональной компетентности учителя [12].

Выделим в профессиональной деятельности учителей математики инновационный компонент, связанный с проектированием и организацией обучения в цифровой образовательной среде, согласно видам деятельности, предусмотренным программами бакалавриата и магистратуры. Обобщенные способы инновационной деятельности учителя математики представлены в таблице 2.

Таблица 2 Обобщенные способы инновационной деятельности учителя математики

Типы деятельности	Бакалавриат	Магистратура
Педагогический	Организация обучения математике в ЦОС основной и средней школы	Формирование личностных качеств обучающихся в процессе обучения математике в ЦОС средней и высшей школы
Проектный	Организация проектной деятельности обучающихся в ЦОС	Проектирование цифровой образовательной среды, управление проектно-эвристической деятельностью обучающихся
Методический	Разработка методов, организационных форм и средств обучения в ЦОС	-
Научно-исследовательский	-	Разработка методики обучения математике в ЦОС и проверка их эффективности по сравнению с традиционными методиками

Рассматривая технологию формирования инновационного компонента профессиональной компетентности учителя математики с позиций системного подхода, определяем её как систему взаимодействия будущих, или практикующих учителей математики с обучающей средой (преподавателем, системой дистанционного обучения, цифровой образовательной средой), включающую концептуальный, содержательный и процессуальный компоненты.

Концептуальный компонент разрабатываемой технологии, прежде всего, включает принципы педагогической инноватики, описанные Н. Р. Юсуфбековой [6]. Из предложенных ученым принципов нами было обеспечено выполнение принципа информационной, материально-технической и кадровой обеспеченности реализации основных этапов инновационных процессов в образовании, а также принципа усиления устойчивости и ускорения развития инновационных процессов в образовании.

Кроме того, в концептуальную основу технологии нами включены методологические подходы (компетентностный, системный, деятельностный, интегративный, проектно-эвристический), принципы дидактики высшей школы и цифровой дидактики, а также концептуальные цели профессиональной подготовки будущих учителей математики, состоящие в формировании у них инновационного компонента профессиональной компетентности.

Концептуальной целью профессиональной подготовки в проектируемой технологии выступает освоение учителями математики способов инновационной деятельности, к которым относим ниже перечисленные.

1. Проектирование цифровых инструментов формирования личностных, метапредметных и предметных результатов обучения, а также различных типов мышления обучающихся (стохастического, комбинаторного [13], вычислительного [14], математического [15] и др.);

2. Моделирование обучаемого при проектировании обучения математике (разработка моделей специалиста, предметных моделей обучаемого, модели ошибок) [16].

3. Использование систем искусственного интеллекта в обучении математике [17]: 1) разработка обучающего контента (презентации уроков; чат-боты для организации самостоя-

тельной работы) [18]; 2) создание образовательных стратегий в диалоге с генеративным искусственным интеллектом на основе ChatGPT и Gemini, (сократовские вопросы, эвристические диалоги) [19].

4. Проектирование обучения математике на основе анализа данных [20]: 1) проектирование онлайн-курсов и курсов смешанного обучения математике с помощью Moodle [21]; 2) проведение педагогического эксперимента по проверке эффективности разработанных методик обучения математике и статистическая обработка его результатов.

5. Управление проектно-эвристической деятельностью обучающихся [22]: 1) применение образовательных проектов как средство развития эвристических умений обучающихся [23]; 2) разработка эвристических цифровых образовательных проектов; 3) управление проектно-эвристической деятельностью обучающихся во внеклассной работе по математике [24] и в системе внешкольного дополнительного математического образования.

Технологией предусмотрено, что освоение учителями математики описанных способов инновационной деятельности по проектированию обучения в цифровой образовательной среде, обеспечивающее формирование у них инновационного компонента профессиональной компетентности, осуществляется в три этапа.

I этап реализуется в бакалавриате и направлен на формирование у студентов компетенций по проектированию и организации обучения математике.

II этап реализуется в магистратуре и предназначен для освоения студентами компетенций по проектированию учебной деятельности школьников и цифровых инструментов управления этой деятельностью.

III этап состоит в повышении квалификации работающих учителей математики с целью освоения ими способов инновационной профессиональной деятельности.

Содержательный компонент разрабатываемой технологии на первом и втором этапах составляет обучение дисциплинам, приведенным в табл. 3.

Таблица 3 Дисциплины освоения инновационной деятельности учителя математики

Типы деятельности	Дисциплины программы бакалавриата	Дисциплины программы магистратуры
Педагогический	1. Технологии обучения математике	1. Инновационные технологии учебно-воспитательного процесса
Проектный	2. Технологии цифрового образования	2. Проектирование учебной деятельности по математике. 3. Управление проектно-эвристической деятельностью обучающихся
Методический	3. ИКТ в обучении математике и информатике	4. Электронные ресурсы и цифровые технологии в образовании
Научно-исследовательский		5. Педагогические измерения

На III этапе технологии действующим учителям математики предлагался курс повышения квалификации «Инновации в математическом образовании: теория и практика», направленный на освоение способов деятельности по проектированию цифровых инструментов обучения математике, моделированию обучаемого, использованию систем искусственного интеллекта в обучении математике, проектированию обучения математике на основе анализа образовательных данных и управлению проектно-эвристической деятельностью обучающихся.

Процессуальный компонент технологии составляют организационные формы, методы и средства обучения, применяемые при обучении дисциплинам профессиональной подготовки студентов, и при повышении квалификации учителей математики. Они включают дистанционную, смешанную и гибридную формы организации обучения, активные методы обучения такие, как

метод проектов, эвристические методы, исследовательские методы обучения, позволяющие моделировать профессиональную творческую деятельность учителя математики.

В качестве основного метода, позволяющего формировать инновационный компонент профессиональной компетентности будущих учителей математики, использовался метод проектов в рамках комплексной программы подготовки бакалавров педагогического образования на основе проектно-эвристической деятельности [22]. Студенты выполняли проекты, реализовывающие междисциплинарные связи дисциплин, в процессе которых осваивалась инновационная деятельность, и дисциплин профессиональной подготовки будущих учителей математики. Например, при изучении дисциплины «Технологии цифрового образования» в бакалавриате на основе интеграции с дисциплиной «Методика обучения математике» студенты разрабатывали электронные уроки для общеобразовательной школы по учебным предметам «Алгебра», «Геометрия», «Вероятность и статистика» с помощью сетевых образовательных ресурсов, таких как Kahoot, iSpring Suite, CORE, Online Test Pad и др.

В процессе изучения дисциплины «Управление проектно-эвристической деятельностью обучающихся» в магистратуре будущие учителя математики осваивали технологии проектирования и создания цифрового контента, сопровождающего учебный процесс, технологии управления учебно-познавательной эвристической деятельностью обучающихся средствами образовательных цифровых проектов. Особое внимание уделялось формированию готовности будущего учителя к разработке различных видов проектно-эвристической деятельности обучающихся по программам среднего общего, дополнительного и профессионального образования. По дисциплине предусмотрена индивидуальная работа, которая представлена в виде проектирования проектно-эвристической деятельности обучающихся по математике, включающая такие задания: 1) создать ученический проект по обучению решению планиметрической задачи, имеющей несколько способов решения, и описать технологию организации проектно-эвристической деятельности обучающихся по реализации проекта; 2) описать проектирование дидактических цифровых ресурсов для организации проектно-эвристической деятельности школьников по одной из тем школьного курса алгебры; 3) разработать эвристический цифровой образовательный проект с применением игровой технологии, направленный на организацию проектно-эвристической деятельности обучающихся по развитию функциональной математической грамотности.

Педагогический эксперимент по проверке эффективности разработанной технологии включал 3 этапа: констатирующий, поисковый и формирующий. В течение констатирующего этапа эксперимента (2020-2021 гг.) было проведено определение уровней усвоения будущими учителями знаний в сфере инноваций в обучении математике, степень удовлетворенности преподавателей этих дисциплин уровнем владения студентами инновационными способами деятельности в бакалавриате и магистратуре. Изучалась литература по вопросам педагогической инноватики, методики формирования у студентов способов инновационной деятельности, обосновывалась актуальность исследования.

На этом этапе нами было проведено анкетирование учителей математики с целью изучения их потребности в освоении инновационных способов профессиональной деятельности. Количество респондентов составило 230 человек, которые отвечали на вопросы авторской анкеты, содержащей 40 вопросов, касающихся организации обучения в цифровой образовательной среде, использования методов инженерии знаний и аналитики образовательных данных для проектирования обучения, организации проектно-эвристической деятельности обучающихся. На рисунке 1 приведена диаграмма, отражающая данные, полученные в результате анкетирования, об использовании и разработке учителями математики цифровых инструментов при организации обучения.

По результатам анкетирования был сделан вывод о том, что учителя математики испытывают потребность в освоении инновационных способов действий, т.к. не в полной мере владеют компетенциями цифрового обучения и проектно-эвристического обучения.

На поисковом этапе эксперимента (2021-2023 гг.) анализировалась педагогическая и методическая литература по проблеме формирования инновационного компонента профессиональной компетентности будущих учителей математики, было определено его содержание, предложена технология его формирования. На этом этапе проводилось обучение дисциплинам, в которых осваивается инновационная деятельность студентами, а также занятия на курсах повышения квалификации учителей математики, разработаны критерии (мотивационный, деятельностный и когнитивный), определены показатели и измерители, которые представлены в таблице 1.

Рисунок 1 Визуализация данных об использовании и разработке цифровых средств обучения по результатам анкетирования 230 учителей математики

Проверка достоверности выводов, к которым мы пришли в процессе поискового этапа, и проверка эффективности способов формирования инновационного компонента профессиональной компетентности будущих учителей математики происходила в течение третьего, формирующего этапа эксперимента (2024-2025 гг.). На этом этапе в экспериментальных группах студенты выполняли проекты по разработке цифровых инструментов формирования личностных, метапредметных и предметных результатов обучения; проектированию обучения с использованием методов инженерии знаний; моделированию обучаемого при проектировании обучения математике; управлению учебной деятельностью по математике с использованием систем искусственного интеллекта; проектированию обучения математике на основе анализа образовательных данных, цифрового управления организацией проектно-эвристической деятельности обучаемых.

В качестве данных для статистической обработки брались суммарные баллы, набранные респондентами по каждому критерию сформированности инновационного компонента профессиональной компетентности (мотивационному, деятельностному, когнитивному), измеренные в интервальной шкале с диапазоном изменения 0-100 баллов. Затем в качестве интегративного показателя для каждого испытуемого вычислялось среднее арифметическое значений показателей критериев.

В таблице 4 приведено распределение студентов по значениям интегративного показателя сформированности инновационного компонента профессиональной компетентности будущих учителей математики, переведённое в порядковую шкалу с тремя градациями (высокий, средний, низкий), в контрольных и экспериментальных группах в начале и конце эксперимента.

Анализ результатов педагогического эксперимента с использованием статистического критерия Стьюдента позволил в начале эксперимента принять нулевую гипотезу о том, что статистически значимой разницы между средними арифметическими для контрольных и экспериментальных групп не наблюдается. На завершающем этапе исследования значение критерия Стьюдента t = 2,2 оказалось больше чем табличное t_{crit} = 1,96 при уровне значимости α = 0,05 и количестве степеней сво-

боды df = 175. Поэтому нулевая гипотеза была отвергнута с вероятностью γ = 1– α = 0,95 и сделан вывод, что разница в средних арифметических показателя для ЭГ и КГ является статистически значимой и предложенная технология формирования инновационного компонента профессиональной компетентности будущих учителей математики является эффективной.

Таблица 4 Распределения студентов по уровням сформированности инновационного компонента профессиональной компетентности

Уровни сформированности	Доли студентов, %			
	Начало I этапа эксперимента		Конец II этапа эксперимента	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий	12,0	12,5	12,2	32,2
Средний	55,4	54,5	56,7	60,9
Низкий	32,6	33,0	31,1	6,9
Всего в эксперименте	Количество студентов, чел.			
	92	88	90	87

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Разработанная технология формирования инновационного компонента профессиональной компетентности современного учителя математики базируется на освоении ими инновационной деятельности учителя, заключающейся в использовании современных образовательных технологий с целью проектирования обучения, разработки образовательного контента, организации электронного обучения, управления проектно-эвристической деятельностью обучающихся в цифровой образовательной среде.

Рассмотрим более подробно предложенную технологию в контексте существующих исследований. Большое количество современных научных работ посвящено проектированию цифровых инструментов обучения математике [25]. В отличие от других исследователей, мы предлагаем осуществлять разработку электронных средств обучения в виде коллекций, направленных на решение определённых дидактических задач, например, на формирование личностных, метапредметных и предметных результатов обучения математике. Преимущества такого подхода состоят в том, что учитель математики может не просто от случая к случаю использовать цифровые инструменты, а разрабатывает авторский репертуар цифровых средств обучения для целевого использования, что повышает их эффективность.

Современные исследователи теории и методики преподавания математических дисциплин в высшей школе активно изучают возможности применения методов инженерии знаний. В частности, учёные развивают следующие подходы: интеграцию символьно-семантических и графических наглядных материалов с аналитико-алгоритмическими методами работы [26]; проектирование образовательной среды учебной среды [27]; использование цифровых инструментов для оптимизации процесса обучения математике [28]. В нашей работе за счет методов моделирования обучаемого [16] обогащено применение методов онтологического инжиниринга [29] при проектировании обучения математике, включающего проектирование средств обучения на основе пятикомпонентной предметной модели студента по математике, состоящей из тематического, семантического, функционального, процедурного и операционного компонентов; разработку систем управления учебной деятельностью на основе моделей «ошибок» по математике, описывающих варианты неправильного выполнения действий при решении математических задач и их коррекции [30]. Преимущества предлагаемых нами моделей студента по математике заключаются в том, что они построены с помощью структурирования предметных знаний и действий обучающихся, в то время как многочисленные модели обучаемого, предлагаемые другими учеными, получены на основе анализа стиля деятельности [31] и успешности студентов [32].

Проектирование обучения на основе анализа образовательных данных представляет собой перспективное инновационное направление в математическом образовании. Современные

исследования в этой области охватывают широкий спектр вопросов: от применения интеллектуального анализа данных для принятия управленческих решений в вузах [33] до изучения глобальных тенденций его использования в онлайн обучении [34]. Особое внимание уделяется: преподаванию методов интеллектуального анализа данных студентам педагогических вузов [35]; разработке технологий анализа и визуализации многомерных данных педагогического мониторинга [36]; повышению точности прогнозирования успеваемости учащихся на основе академических данных [37]; внедрению механизмов ранней коррекции на базе прогнозов, полученных с помощью интеллектуального анализа образовательных данных [38].

Хотя научное сообщество изучает формирование у педагогов компетенций по аналитике образовательных данных [39], этот вопрос не рассматривается применительно к математическому образованию. Наша работа выходит за рамки традиционных подходов: помимо общепринятых методов анализа данных, мы предлагаем формировать соответствующие компетенции у будущих учителей математики в области проведения целенаправленного педагогического эксперимента и статистической обработки его результатов, что способствует доказательному развитию математического образования. При этом необходимым условием является использование программного обеспечения, предназначенного для статистического анализа (Statistica, SPSS, MS Excel и др.).

Предложенный нами проектно-эвристический подход к подготовке учителя математики объединят две тенденции в математическом образовании: эвристическое и проектное обучение, эффективность которых подчеркивают многие авторы. Так, проектное обучение не только улучшает понимание математических понятий и методов, но и развивает внутреннюю мотивацию учащихся, что помогает раскрыть творческий потенциал каждого обучающегося [40]. Однако творческого результата можно ожидать только тогда, когда обучающийся обеспечен правом выбора смысла и целей своего образования, когда поощряется собственный взгляд на проблему, когда деятельность, организованная преподавателем, развивается им самим [41]. В этом случае наиболее приемлемой системой обучения является эвристическое обучение математике, основанное на включении в содержание образования различных эвристик, как поисковых стратегий решения задач, и создании специальных условий для развития творчества обучающегося [42], при этом учёными выделяется нескольких уровней эвристических рассуждений, используемых при решении математических задач [43].

В отличие от других ученых, в нашем исследовании мы акцентируем внимание на том, что не только систему подготовки будущих учителей математики целесообразно строить на основе проектно-эвристической деятельности [44], но и сами студенты – будущие учителя должны быть способны управлять проектно-эвристической деятельностью обучающихся с помощью цифровых средств обучения. В результате реализация творческого потенциала через выполнение проектной деятельности позволит обучающимся адаптироваться в окружающем мире, а владение различными эвристическими приемами будет способствовать нахождению средств, методов, путей поиска этой адаптации.

Таким образом, способы инновационной деятельности, освоение которых будущими учителями математики предлагается в настоящей работе, ранее системно не рассматривались как необходимое условие профессиональной компетентности современного учителя математики. В то же время нам удалось предложить технологию, позволяющую сформировать инновационный компонент профессиональной компетентности учителя математики, отвечающий требованиям времени, что подтверждено экспериментальным обучением.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ научно-педагогических аспектов проблемы формирования инновационного компонента профессиональной компетентности учителя математики, дал основания заключить, что в настоящее время актуализированы такие пути её решения как формирование у будущих учителей способности к проектированию и организации обучения математике в цифровой образовательной среде, разработка авторских цифровых средств и технологий обучения.

На современном этапе содержание инновационной деятельности учителя математики состоит в проектировании и организации обучения в цифровой образовательной среде общеобразовательной школы, формировании личностных качеств обучающихся в процессе изучения матема-

тики, проектировании цифровой образовательной среды, цифровых ресурсов по управлению проектно-эвристической деятельностью обучающихся, разработке методик и технологий обучения математике и проверка их эффективности по сравнению с традиционными.

Разработана технология формирования инновационного компонента профессиональной компетентности учителя математики как система взаимодействия будущих, или практикующих учителей математики с обучающей средой, включающая концептуальный, содержательный и процессуальный компоненты. Освоение способов инновационной деятельности осуществляется в три этапа: I этап реализуется в бакалавриате; II этап – в магистратуре, III этап – в системе повышения квалификации учителей математики.

Экспериментальная проверка полученных в исследовании результатов показала, что предложенная технология формирования инновационного компонента профессиональной компетентности учителя математики является эффективной по сравнению с традиционной профессиональной подготовкой. При этом наблюдается повышение у студентов уровня мотивации к инновационной деятельности, уровня усвоения ими способов такой деятельности, уровня усвоения знаний в сфере инноваций в математическом образовании. Статистическая обработка результатов экспериментального обучения показала статистическую значимость различий средних арифметических показателей сформированности инновационного компонента профессиональной компетентности у обучающихся в контрольных и экспериментальных группах, что свидетельствует об эффективности разработанной технологии по сравнению с традиционной.

Дальнейшего научного исследования требуют вопросы, связанные с адаптацией разработанной технологии к профессиональной подготовке учителей в других предметных областях.

ФИНАНСИРОВАНИЕ

Исследования проводились в ФГБОУ ВО «ДонГУ» при финансовой поддержке Азово-Черноморского математического центра (Соглашение № 075-02-2026-1321 от 20 февраля 2026 года).

ЛИТЕРАТУРА

1. Miao F., Cukurova M. AI Competency Framework for Teachers / United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Paris : UNESCO, 2024. 52 p. https://doi.org/10.54675/ZJTE2084
2. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu / Christine Redecker ; editor Yves Punie. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. https://doi.org/10.2760/159770
3. Володина О. В. Сущность инновационных процессов в условиях интеллектуализации образования // Казанский педагогический журнал. 2022. № 4 (153). С. 19-27. https://doi.org/10.51379/KPJ.2022.154.4.002
4. Ван Л. Инновационный потенциал парадигмальной трансформации российской системы образования: тенденции изменений // Культура Мира. 2023. Т. 11. № 35 (6). С. 225-236.
5. Ковтуненко Л. В., Гузеев М. С. Инновационные императивы в отечественном образовании // Вестник Уфимского юридического института МВД России. 2023. № 4 (102). С. 177-183.
6. Юсуфбекова Н.Р. Педагогическая инноватика: возникновение и становление // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2010. № 4. С. 8-17.
7. Гусева А. Х. Внедрение инновационных педагогических концепций как продукта педагогической инноватики в вузе: основополагающие проблемы и пути решения // Педагогическое образование в России. 2023. № 5. С. 106-116.
8. Paniagua A., Istance D. Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies // Educational Research and Innovation. Paris, OECD Publishing, 2018. 210 p. http://dx.doi.org/10.1787/9789264085374-en
9. Будник Н. В. Теоретические основы магистерской подготовки к инновационной педагогической деятельности // Вестник педагогических наук. 2023. № 1. С. 40-44.
10. Geraniou E., Jankvist U. T., Elicer R. et al. Towards a definition of "mathematical digital competency for teaching" // ZDM Mathematics Education. 2024. No. 56. P. 625–637. https://doi.org/10.1007/s11858-024-01585-9
11. Dilling F., Schneider R., Weigand H. G. et al. Describing the digital competencies of mathematics teachers: theoretical and empirical considerations on the importance of experience and reflection // ZDM Mathematics Education. 2024. No. 56. P. 639-650. https://doi.org/10.1007/s11858-024-01560-4

12. Skafa E. I., Evseeva E. G., Skvortsova D. A. The ways of forming professional digital competence of a future mathematics teachers // Proceedings of the International Conference "Scientific research of the SCO countries: synergy and integration". Beijing, Scientific publishing house Infinity, 2024. P. 42-47. https://doi.org/10.34660/INF.2024.69.52.062
13. Евсеева Е. Г. Формирование комбинаторного мышления у обучающихся как компетенция будущего учителя математики // Дидактика математики: проблемы и исследования. 2024. № 3 (63). С. 34-43. https://doi.org/10.24412/2079-9152-2024-63-34-43
14. Hu A., Hatfield N. J., Beckman M. D. Exploring individuals' computational thinking with data // ZDM Mathematics Education. 2025. No. 57. P. 119-135. https://doi.org/10.1007/s11858-025-01669-0
15. Koh K., Chapman O., Gierus B. et al. Assessment of Higher-Level Mathematical Thinking Skills: A Scoping Review // ZDM Mathematics Education. 2025. No. 57. P. 665-678. https://doi.org/10.1007/s11858-025-01695-y
16. Евсеева Е. Г., Скафа Е. И. Моделирование обучаемого в математическом образовании: монография. BeauBassin: LAP LAMBERT Academic Publishing RU, 2019. 196 с.
17. Mohammad A. Tashtoush et al. Artificial Intelligence in Education: Mathematics Teachers' Perspectives, Practices and Challenges // Iraqi Journal for Computer Science and Mathematics. 2024. Vol. 5, No. 1. P. 60-77.
18. Dasari D., Hendriyanto A., Sahara S., Suryadi D., Muhaimin L.H., Chao T., Fitriana L. ChatGPT in didactical tetrahedron, does it make an exception? A case study in mathematics teaching and learning. Front. Educ. 2024. No. 8: 1295413. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1295413
19. Wardat Y., Tashtoush M. A., AlAli R., Jarrah A. M. ChatGPT: A revolutionary tool for teaching and learning mathematics. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. 2023. Vol. 19. No. 7: em2286. https://doi.org/10.29333/ejmste/13272
20. Евсеева Е. Г. Развитие компетенций будущего учителя математики в сфере аналитики образовательных данных // Дидактика математики: проблемы и исследования. 2023. № 3 (59). С. 53-61. https://doi.org/10.24412/2079-9152-2023-59-53-61
21. Shrestha S., Pokharel M. Educational data mining in Moodle data. International Journal of Informatics and Communication Technology (IJ-ICT). 2021. Vol.10, No.1. P. 9-18. https://doi.org/10.11591/ijict.v10i1
22. Скафа Е. И., Евсеева Е. Г., Абраменкова Ю. В., Гончарова И. В. Система подготовки нового поколения учителей математики на основе проектно-эвристической деятельности // Перспективы науки и образования. 2021. № 5 (53). С. 208-222. https://doi.org/10.32744/pse.2021.5.14
23. Бережная В. А. Управление проектной деятельностью обучающихся при изучении элементарных фигур стереометрии // Дидактика математики: проблемы и исследования. 2024. № 1 (61). С. 64-73. https://doi.org/10.24412/2079-9152-2024-61-64-73
24. Скафа Е.И., Закутаева М.О. Управление проектно-эвристической деятельностью обучающихся основной школы во внеклассной работе по математике // Дидактика математики: проблемы и исследования. 2024. № 3 (63). С. 71-79. https://doi.org/10.24412/2079-9152-2024-63-71-79
25. Filiz, Ahsen "The use of digital tools in mathematics teaching: Bibliometric approach". International Electronic Journal of Mathematics Education, vol. 20, no. 4, 2025: em0844. https://doi.org/10.29333/iejme/16637
26. Бровка, Н. В. Об инженерии знаний и обучении студентов механико математических специальностей // Университетский педагогический журнал. 2022. № 1. С. 3-8.
27. Paniagua A., Istance D. Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies, Educational Research and Innovation, OECD Publishing. Paris, 2018. 210 p. http://dx.doi.org/10.1787/9789264085374-en
28. Abu-Issa A., Butmeh H., Tumar I. Modeling students' preferences and knowledge for improving educational achievements. Frontiers of Computer Science. 2024. No. 6:1359770. https://doi.org/10.3389/fcomp.2024.1359770
29. Бойченко Г. Н., Кундозерова Л. И. Методы инженерии знаний в проектировании содержания распределённого образования // Открытое образование. 2015. № 4 (111). С. 51-57. https://doi.org/10.21686/1818-4243-2015-4(111)-51-57
30. Скафа Е.И. Инновации в подготовке будущих учителей к организации коррекции учебных достижений обучающихся // Человеческий капитал. 2024. № 4(184). С. 97-103. DOI: 10.25629/HC.2024.04.10.
31. Beck J., Ostrow K., Wang Y. (2016) Students vs. Skills: Partitioning Variance Explained in Learner Models // Proceedings of the 9th International Conference on Educational Data Mining. New York: ACM, 2016. P. 2-9.
32. Ouafae E. A., Lahcen O., Youssouf E. A. A literature Review on Student Modeling purposes // Advanced Intelligent Systems for Sustainable Development (AI2SD'2020). 2022. Vol. 1417. P. 758-784. https://doi.org/10.1007/978-3-030-90633-7_64
33. Gaftandzhieva S., Hussain S., Hilčenko S., Doneva R., Boykova K. Data- driven decision making in HEI: state-of-play. International Journal of Advanced Computer Science and Applications. 2023. Vol. 14. No. 6. P. 397-405.
34. Ling N. H., Chen C. J., Teh C. S., John D. S., Ch'ng L. C., Lay Y. F. Global trends of educational data mining in online learning. International Journal of Technology in Education. 2023. Vol. 6. No. 4. P. 656-680. https://doi.org/10.46328/ijte.558
35. Piotrowska X., Terbusheva E. Educational data mining for future educational employees. CEUR Workshop Proceedings: NESinMIS-2019: proceedings of the 14th International Conference "New Educational Strategies in Modern Information Space". Saint-Petersburg, 2019. P. 38-49.
36. Овсянницкая Л. Ю., Никитина Е. Ю., Лысенко Ю. В., Подповетная Ю. В., Постовалова И. П.,

Овсянницкий А. Д. Технологии анализа и визуализации многомерных данных педагогического мониторинга в высшем образовании // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2018. Т. 14. № 4. С. 793-802. https://doi.org/10.25559/SITITO.14.201804.793-802
37. Alamgir Z., Akram H., Karim S., Wali A. Enhancing student performance prediction via educational data mining on academic data. International Journal of Information and Education Technology. 2024. No. 1. P. 1-24. https://doi.org/10.15388/infedu.2024.04
38. Alturki S., Alturki N. Using educational data mining to predict students' aca- demic performance for applying early interventions. Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice. 2021. No. 20. P. 121-37.
39. Тербушева Е. А., Пиотровская К. Р. Аналитический потенциал LMS Moodle для мониторинга качества персонализации // Общество. Коммуникация. Образование. 2021. Т. 12. № 4. С. 19-34. https://doi.org/10.18721/JHSS.12402
40. Qi C., Zuo S., Li G. The relationship between project-based learning and mathematics achievement: mediating roles of attitudes towards cooperation and motivation. Current Psychology/ 2025. No. 44. P. 15781–15794. https://doi.org/10.1007/s12144-025-08319-4
41. Thanheiser E., Melhuish K. Teaching routines and student-centered mathematics instruction: The essential role of conferring to understand student thinking and reasoning. The Journal of Mathematical Behavior. 2023. Volume 70. Article 101032. https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2023.101032
42. Gordon M. Teaching Mathematics and the Two-Language Problem: Toward Heuristic Reasoning Being the Praxis of the Mathematics Classroom Experience. In: Ippoliti, E., Sterpetti, F. (eds) The Heuristic View. Synthese Library. 2025. Vol. 502. P. 237-251. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-94709-4_12
43. Clement, J. J. Identifying Multiple Levels of Heuristic Reasoning Used in Scientific Model Construction: A Framework Grounded in Imagistic Processing. In: Ippoliti, E., Sterpetti, F. (eds) The Heuristic View. Synthese Library. 2025. Vol. 502. P. 133-169. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-94709-4_8
44. Скафа, Е. И. Теоретико-методические основы формирования готовности будущего учителя математики к проектно-эвристической деятельности: монография. – Донецк: ДонНУ, 2020. – 280 с.

REFERENCES

1. Miao F., Cukurova M. AI Competency Framework for Teachers / United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Paris : UNESCO, 2024. 52 p. DOI: 10.54675/ZJTE2084
2. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu / Christine Redecker ; editor Yves Punie. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. DOI: 10.2760/159770
3. Volodina O. The essence of innovation processes in the conditions of intellectualization of education. *Kazan Pedagogical Journal*, 2022, no. 4 (153), pp. 19-27. DOI: 10.51379/KPJ.2022.154.4.002. (in Russ.)
4. Wang L. The innovative potential of the paradigm transformation of the Russian education system: trends of change. *Culture of Peace*, 2023, vol. 11, no. 35(6), pp. 225-236.
5. Kovtunenko L. V., Guzeev M. S. Innovative imperatives in domestic education. *Bulletin of Ufa Law Institute of MIA of Russia*, 2023, no. 4 (102), pp. 177-183. (in Russ.)
6. Yusufbekova N. R. Pedagogical innovation: its origin and formation. *Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. The series "Pedagogy and Psychology"*, 2010, no. 4, pp. 8-17. (in Russ.)
7. Guseva A. H. Implementation of Innovative Pedagogical Concepts as a Product of Pedagogical Innovation in a University: Fundamental Problems and Solutions. *Pedagogical Education in Russia*, 2023, no. 5, pp. 106-116. (in Russ.)
8. Paniagua A., Istance D. Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies (Educational Research and Innovation). Paris, OECD Publishing, 2018, 210 p. DOI: 10.1787/9789264085374-en
9. Budnik N. V. Theoretical foundations of master student training programs for innovative teaching activity. *Bulletin of Pedagogical Sciences*, 2023, no. 1, pp. 40-44. (in Russ.)
10. Geraniou E., Jankvist U. T., Elicer R. et al. Towards a definition of "mathematical digital competency for teaching". *ZDM Mathematics Education*, 2024, no. 56, pp. 625-637. DOI: 10.1007/s11858-024-01585-9
11. Dilling F., Schneider R., Weigand H. G. et al. Describing the digital competencies of mathematics teachers: theoretical and empirical considerations on the importance of experience and reflection. *ZDM Mathematics Education*, 2024, no. 56, pp. 639-650. DOI: 10.1007/s11858-024-01560-4
12. Skafa E. I., Evseeva E. G., Skvortsova D. A. The ways of forming professional digital competence of a future mathematics teachers. *Proceedings of the International Conference "Scientific research of the SCO countries: synergy and integration".* Beijing, Scientific publishing house Infinity, 2024, pp. 42-47. DOI: 10.34660/INF.2024.69.52.062
13. Evseeva E. G. Formation of students' combinatorial thinking as the competence of a future mathematics teacher. *Didactics of Mathematics: Problems and Investigations*, 2024, no. 3(63), pp. 34–43. DOI: 10.24412/2079-9152-2024-63-34-43 (in Russ.)
14. Hu A., Hatfield N. J. & Beckman M. D. Exploring individuals' computational thinking with data. *ZDM Mathematics Education*, 2025, no. 57, pp. 119-135. DOI: 10.1007/s11858-025-01669-0
15. Koh K., Chapman O., Gierus B. et al. Assessment of Higher-Level Mathematical Thinking Skills: A Scoping

Review. *ZDM Mathematics Education*, 2025, no. 57, pp. 665-678. DOI: 10.1007/s11858-025-01695-y
16. Evseeva E. G., Skafa E. I. Student modeling in mathematical education. LAP LAMBERT Academic Publishing RU, BeauBassin, 2019. 196 p. (in Russ.)
17. Mohammad A. Tashtoush et al. Artificial Intelligence in Education: Mathematics Teachers' Perspectives, Practices and Challenges. *Iraqi Journal for Computer Science and Mathematics,* 2024, vol. 5, no. 1, pp. 60-77.
18. Dasari D., Hendriyanto A., Sahara S., Suryadi D., Muhaimin L.H., Chao T., Fitriana L. ChatGPT in didactical tetrahedron, does it make an exception? A case study in mathematics teaching and learning. *Frontiers in Education*, 2024, no. 8, 1295413. DOI: 10.3389/feduc.2023.1295413
19. Wardat Y., Tashtoush M. A., AlAli R., Jarrah A. M. ChatGPT: A revolutionary tool for teaching and learning mathematics. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2023, vol. 19, no. 7, em2286. DOI: 10.29333/ejmste/13272
20. Evseeva E. G. Developing of future mathematics teacher' competencies in the field of educational data analytics. *Didactics of Mathematics: Problems and Investigations*, 2023, no. 3 (59), pp. 53-61. DOI: 10.24412/2079-9152-2023-59-53-61 (in Russ.)
21. Shrestha S., Pokharel M. Educational data mining in Moodle data. *International Journal of Informatics and Communication Technology (IJ-ICT)*, 2021, vol.10, no.1, pp. 9-18. DOI: 10.11591/ijict.v10i1
22. Skafa E. I., Evseeva E. G., Abramenkova Yu. V., Goncharova I. V. (2021) The system of training a new generation of mathematics teachers based on project and heuristic activities. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, 2021, no. 5(53), pp. 208-222. DOI: 10.32744/pse.2021.5.14 (in Russ.)
23. Berezhnaia V. A. Project management of students in the study of elementary shapes of stereometry. *Didactics of Mathematics: Problems and Investigations*, 2024, no. 1 (61). pp. 64-73. DOI: 10.24412/2079-9152-2024-61-64-73 (in Russ.)
24. Skafa E. I., Zakutaeva M. O. Managing the design and heuristic activities of primary school students in extracurricular work in mathematics. *Didactics of Mathematics: Problems and Investigations*, 2024, no. 3 (63), pp. 71-79. DOI: 10.24412/2079-9152-2024-63-71-79 (in Russ.)
25. Filiz A. The use of digital tools in mathematics teaching: Bibliometric approach. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 2025, vol. 20, no. 4, em0844. DOI: 10.29333/iejme/16637
26. Brovka N. V. On knowledge engineering and training of students of mechanical and mathematical specialties. *University Pedagogical Journal*, 2022, no. 1, pp. 3-8. (in Russ.)
27. Paniagua A., Istance D. Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies. *Educational Research and Innovation*. Paris, OECD Publishing, 2018. 210 p. DOI: 10.1787/9789264085374-en
28. Abu-Issa A., Butmeh H., Tumar I. Modeling students' preferences and knowledge for improving educational achievements. *Frontiers of Computer Science*, 2024, no. 6, 1359770. DOI: 10.3389/fcomp.2024.1359770
29. Boychenko G. N., Kundozzerova L. I. Knowledge engineering methods in distributed educational content design. *Open Education*, 2015, no. 4 (111), pp. 51-57. DOI: 10.21686/1818-4243-2015-4(111)-51-57 (in Russ.)
30. Skafa E.I. Innovations in the Training of Future Teachers for the Organization of Correction of Students' Educational Achievements. *Human Capital*, 2024, no. 4(184), pp. 97-103. DOI: 10.25629/HC.2024.04.10 (in Russ.)
31. Beck J., Ostrow K., Wang Y. Students vs. Skills: Partitioning Variance Explained in Learner Models. Proceedings of the 9th International Conference on Educational Data Mining. New York: ACM, 2016, pp. 2-9.
32. Ouafae E. A., Lahcen O., Youssouf E. A. A literature Review on Student Modeling purposes. *Advanced Intelligent Systems for Sustainable Development (AI2SD'2020)*, 2022, vol. 1417, pp. 758-784. DOI: 10.1007/978-3-030-90633-7_64
33. Gaftandzhieva S., Hussain S., Hilčenko S., Doneva R., Boykova K. Data- driven decision making in HEI: state-of-play. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 2023, vol. 14, no. 6, pp. 397-405.
34. Ling N. H., Chen C. J., Teh C. S., John D. S., Ch'ng L. C., Lay Y. F. Global trends of educational data mining in online learning. *International Journal of Technology in Education*, 2023, vol. 6, no. 4, pp. 656-680. DOI: 10.46328/ijte.558
35. Piotrowska X., Terbusheva E. Educational data mining for future educational employees. *CEUR Workshop Proceedings: NESinMIS-2019: proceedings of the 14th International Conference "New Educational Strategies in Modern Information Space".* Saint-Petersburg, 2019, pp. 38-49.
36. Ovsyanitskaya L. Y., Nikitina E. Y., Lysenko Y. V., Podpovetnaya Y. V., Postovalova I. P., Ovsyanitskiy A. D. The technologies for analysis and visualization of the multidimensional pedagogical monitoring data in higher education. *Modern Information Technologies and IT-Education*, 2018, vol. 14, no. 4, pp. 793-802. DOI: 10.25559/SITITO.14.201804.793-802 (in Russ.)
37. Alamgir Z., Akram H., Karim S., Wali A. Enhancing student performance prediction via educational data mining on academic data. *International Journal of Information and Education Technology*, 2024, no. 1, pp. 1-24. DOI: 10.15388/infedu.2024.04
38. Alturki S., Alturki N. Using educational data mining to predict students' aca- demic performance for applying early interventions. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 2021, no. 20, pp. 121-37.
39. Terbusheva E. A., Piotrowska X. R. Analytical potential of the LMS Moodle for monitoring the quality of personification. *Society. Communication. Education*, 2021, vol. 12, no. 4, pp. 19-34. DOI: 10.18721/JHSS.12402 (in Russ.)
40. Qi C., Zuo S. & Li G. The relationship between project-based learning and mathematics achievement:

mediating roles of attitudes towards cooperation and motivation. *Current Psychology,* 2025, no. 44, pp. 15781–15794. DOI: 10.1007/s12144-025-08319-4
41. Thanheiser E., Melhuish K. Teaching routines and student-centered mathematics instruction: The essential role of conferring to understand student thinking and reasoning. *The Journal of Mathematical Behavior,* 2023, vol. 70, article 101032. DOI: 10.1016/j.jmathb.2023.101032
42. Gordon M. Teaching Mathematics and the Two-Language Problem: Toward Heuristic Reasoning Being the Praxis of the Mathematics Classroom Experience. In: Ippoliti, E., Sterpetti, F. (eds) The Heuristic View. *Synthese Library*, 2025, vol. 502, pp. 237-251. Springer, Cham. DOI: 10.1007/978-3-031-94709-4_12
43. Clement, J. J. Identifying Multiple Levels of Heuristic Reasoning Used in Scientific Model Construction: A Framework Grounded in Imagistic Processing. In: *Ippoliti, E., Sterpetti, F. (eds) The Heuristic View. Synthese Librar*y, 2025, vol. 502, pp. 133-169. Springer, Cham. DOI: 10.1007/978-3-031-94709-4_8
44. Skafa, E. I. Theoretical and Methodological Foundations of Forming the Readiness of a Future Mathematics Teacher for Project-Based Heuristic Activities: A Monograph. Donetsk, DonNU Publ., 2020. 280 p. (in Russ.)

Автор

Евсеева Елена Геннадиевна
(Россия, г. Донецк)
Профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры высшей математики и методики преподавания математики
Донецкий государственный университет
E-mail: e.evseeva.dongu@mail.ru
ORCID ID: 0000-0001-8812-8874
Scopus Author ID: 6506965190

Скафа Елена Ивановна
(Россия, г. Донецк)
Профессор, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой высшей математики и методики преподавания математики
Донецкий государственный университет
E-mail: e.skafa@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-8816-8873
Scopus Author ID: 57365802200

Абраменкова Юлия Владимировна
(Россия, г. Донецк)
Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики и методики преподавания математики
Донецкий государственный университет
E-mail: abramenkovajulia@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-9498-7381

Бережная Валерия Александровна
(Россия, г. Донецк)
Аспирант кафедры высшей математики и методики преподавания математики
Донецкий государственный университет
E-mail: pushistav@yandex.ru
ORCID ID: 0009-0001-3653-3488

Author

Elena G. Evseeva
(Russia, Donetsk)
Professor, Dr. Sci. (Educ.), Professor of Higher Mathematics and Methods of Teaching Mathematics Department
Donetsk State University
E-mail: e.evseeva.dongu@mail.ru
ORCID ID: 0000-0001-8812-8874
Scopus Author ID: 6506965190

Elena I. Skafa
(Russia, Donetsk)
Professor, Dr. Sci. (Educ.), Head of Higher Mathematics and Methods of Teaching Mathematics Department
Donetsk State University
E-mail: e.skafa@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-8816-8873
Scopus Author ID: 57365802200

Yulia V. Abramenkova
(Russia, Donetsk)
Associate Professor, Cand. Sci. (Educ.), Assistant of Professor of Higher Mathematics and Methods of Teaching Mathematics Department
Donetsk State University
E-mail: abramenkovajulia@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-9498-7381

Valeriia A. Berezhnaia
(Russia, Donetsk)
Post Graduate student of Higher Mathematics and Methods of Teaching Mathematics Department
Donetsk State University
E-mail: pushistav@yandex.ru
ORCID ID: 0009-0001-3653-3488

Вклад автора

Евсеева Е. Г.: концептуализация, проведение исследования, создание черновика рукописи, визуализация
Скафа Е. И.: формальный анализ, визуализация, руководство исследованием
Абраменкова Ю. В.: верификация данных, проведение исследования, создание черновика рукописи, визуализация
Бережная В. А.: создание черновика рукописи, верификация данных

Author contribution

Elena G. Evseeva: Conceptualization, Methodology, Writing Review & Editing
Elena I. Skafa: Formal analysis, Visualization, Supervision
Yulia V. Abramenkova: Validation, Investigation, Writing Original Draft, Visualization
Valeriia A. Berezhnaia: Writing Original Draft, Validation

© Евсеева Е.Г., Скафа Е. И., Абраменкова Ю.В., Бережная В.А., 2026

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов

© Elena G. Evseeva, Elena I. Skafa, Yulia V. Abramenkova, Valeriia A. Berezhnaia, 2026

The author declared no conflicts of interest

Педагогические условия развития информационно-познавательной компетенции обучающихся среднего профессионального образования

Н. В. ГЕРАСКЕВИЧ

АННОТАЦИЯ

Проблема исследования. Несмотря на приоритет цифровых и проектных технологий в обучении на всех образовательных уровнях, в системе среднего профессионального образования недостаточно изученными и реализованными остаются педагогические условия интеграции веб-проектирования и иностранного языка. *Цель* – теоретическое обоснование и эмпирическая апробация педагогических условий развития информационно-познавательной компетенции на основе интеграции «язык-цифровая среда» в процессе веб-проектной деятельности у обучающихся среднего профессионального образования.

Методы исследования. Исследование опирается на концептуальные идеи компетентностного, деятельностного, проектно-ориентированного, цифрового и системно-интегративного подходов. Эмпирическое исследование осуществлялось в рамках специальности «Программирование в компьютерных системах» в естественном образовательном процессе на уровне среднего профессионального образования в Сургутском институте экономики, управления и права (Российская Федерация). Применялись адаптированные диагностические тесты, авторские критерии и оценки веб-проектов. Методы математической статистики: t-критерий Стьюдента критерий Шапиро-Уилка, расчёт значений d-Коэна.

Результаты исследования. На основе ключевых педагогических условий разработана и эмпирически адаптирована модель развития информационно-познавательной компетенции у обучающихся среднего профессионального образования на основе веб-проектной деятельности, включающая инициальный, процессуальный и итоговый уровни. Результаты эмпирического исследования демонстрируют статистически значимый рост уровня развития информационно-познавательной компетенции в экспериментальной группе по сравнению с контрольной ($p < 0,05$, Cohen's $d = 1,94$). Фиксируется значительный прирост по всем показателям (27,7%) что служит доказательством целесообразности выбора разработанной модели.

Заключение. Результаты исследования расширяют научные представления о возможных путях организации и реализации иноязычных веб-проектов и подтверждают их эффективность как инструмента развития информационно-познавательной компетенции обучающихся в системе среднего профессионального образования. Материалы исследования могут быть использованы в структуре среднего профессионального образования в практике профессиональной подготовки специалистов, в рамках исследований профессионального образования, при разработке профессионально-ориентированных образовательных программ.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

среднее профессиональное образование, информационно-познавательная компетенция, иностранный язык, веб-проектная деятельность, цифровые ресурсы

Для цитирования: Гераскевич Н. В. Педагогические условия развития информационно-познавательной компетенции обучающихся среднего профессионального образования // Перспективы науки и образования. 2026. № 4. С. 132–149. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.9

Поступила: 11.02.2026 | Одобрена: 21.05.2026 | Опубликована: 31.08.2026

OPEN ACCESS

Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.

PERSPECTIVES OF SCIENCE AND EDUCATION
PSEJOURNAL.WORDPRESS.COM
SCIENTIFIC ARTICLE |

Pedagogical Conditions for Developing Information-Cognitive Competence in Vocational Students

N. V. GERASKEVICH

ABSTRACT

The problem of the research. Despite the priorization of digital and project-based technologies in teaching, the pedagogical conditions for developing of information-cognitive competence through the integration of a foreign language and digital environment among students of secondary vocational education remain insufficiently studied. *The objective of the study* is to theoretically substantiate and empirically test pedagogical conditions for developing information-cognitive competence based on the integration of «language-digital environment» in web-project activities.

Methods of investigation. The study draws on the conceptual ideas of competency-based, activity-based, project-oriented, digital and systems-integrative approaches. The empirical study was conducted within the framework of the «Programming in Computer Systems» program in the natural educational process at the level of secondary vocational education at Surgut Institute of Economics, Management and Law (Russian Federation), using adapted diagnostic tests, original web project evaluation criteria, and employing descriptive and inferential statistical methods. The data were analyzed using Student's t-test and the Shapiro-Wilk test, and Cohen's d values were calculated to estimate effect sizes.

The results of the study. Based on key pedagogical conditions, a model for developing information- cognitive competence in secondary vocational education students through web-based project activities was developed and empirically adapted. This model comprises initial, procedural, and final levels. The results of the empirical study demonstrate a statistically significant increase in the level of information-cognitive competence in the experimental group compared with the control group ($p < 0.05$, Cohen's $d = 1.94$). A substantial improvement across all measured indicators (27.7%) was observed and providing evidence for the validity and effectiveness of the proposed model.

Conclusion. The study's findings expand scientific understanding of potential approaches to organizing and implementing foreign-language web projects and confirm their effectiveness as a tool for developing students' information-cognitive competencies in secondary vocational education. These findings may be applied within the framework of secondary vocational education, in professional training practices, in vocational education research, and in the development of professionally oriented educational programs.

KEYWORDS

secondary vocational education, information-cognitive competence, foreign-language, web-based project activities, digital resources

For Citation: Geraskevich, N. V. (2026). Pedagogical Conditions for Developing Information-Cognitive Competence in Vocational Students. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, (4), 132–149. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.9

Received: 11 February 2026 | Approved: 21 May 2026 | Published: 31 August 2026

OPEN ACCESS

This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

ВВЕДЕНИЕ

Масштабные процессы цифровой трансформации, определяющие современный этап развития системы среднего профессионального образования (СПО), характеризуются расширением информационно-коммуникационного пространства и модификацией требований к подготовке специалистов во всех сферах профессиональной деятельности. Подобные тенденции служат непосредственным отражением официальных нормативных документов на международном и национальном уровнях.

В программе ЮНЕСКО «Information for All Programme» информационная грамотность во всех сферах человеческой жизни трактуется как возможность искать, оценивать, использовать и создавать информацию, включая личные, социальные, профессиональные и образовательные цели, подчеркивается необходимость развития у обучающихся критического мышления и цифровых компетенций [1].

В условиях становления цифровой экономики Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) среднего профессионального образования (СПО), регламентируют необходимость формирования общепрофессиональных компетенций, а также важность развития способности и готовности обучающихся к поиску и интерпретации профессиональной информации на русском и иностранном языках, её критическому осмыслению и применению в сфере решения профессиональных задач [2].

В потоке глобальных изменений особую актуальность приобретает информационно-познавательная компетенция (ИПК) как интегративная характеристика личности [3]. Результаты психолого-педагогических и социологических исследований демонстрируют, что уровень развития информационно-познавательной компетенции прямо пропорционален успешной адаптации обучающихся к образовательной и профессиональной деятельности с применением цифрового контента. Современный информационный нарратив неизбежно влечёт интеграцию информационно-коммуникационной, образовательной, языковой и профессиональной сред, что служит основанием для включения в сферу учебной деятельности различных цифровых ресурсов. Одним из способов реализации такой интеграционной структуры в обучении иностранному языку могут стать веб-проекты в различных форматах. Организация планирования, создания и презентации иноязычного веб-проекта развивает профессиональные, языковые, аналитико-синтетические навыки и умения, способствует становлению критического мышления, взаимодействия на цифровом уровне, стимулирует навыки самостоятельной исследовательской деятельности.

Краткий анализ состояния проблемы позволяет выявить целевые установки исследования: 1. уточнить структуру информационно-познавательной компетенции применительно к условиям иноязычного обучения на основе веб-проектов в среднем профессиональном образовании; 2. обосновать педагогические условия и созданную на их основе модель, обеспечивающие эффективность включения веб-проектов в иноязычную образовательную деятельность СПО; 3. определить эмпирическим путём степень целесообразности внедрения модели по созданию иноязычных веб-проектов в структуру развития ИПК обучающихся среднего профессионального образования.

Обзор литературы

Внушительный массив научных исследований сосредоточен на проблемах определения сущностных характеристик информационно-познавательной компетенции.

Зарубежная педагогическая традиция на протяжении последних десятилетий рассматривала ИПК как интегративное образование, которое позволяет личности обучающегося осмысленно функционировать в цифровом континууме, осуществлять работу с информационными ресурсами, успешно коммуницировать и создавать персональные цифровые контенты [4; 5]. Подобные основания в дальнейшем послужили лейтмотивом для создания общеевропейской модели, где информационно-познавательная компетенция представлена как единство когнитивных, информационных, коммуникативных и технологических компонентов, ориентированных на концепцию обучения на протяжении всей жизни [6].

В современных исследованиях прослеживается тенденция значимости личности в структуре развития цифровой грамотности, фиксирующая несводимость ИПК к владению сугубо техниче-

скими навыками, фокусирующаяся на развитии способности обучающихся осмысленно и критически использовать полученную информацию для решения конкретных учебных и профессионально-ориентированных задач [7; 8].

Анализ зарубежных исследований демонстрирует, что информационно-познавательная компетенция рассматривается как метакомпетенция, вбирающая в себя различные направления цифровых инноваций, акцентирующая внимание на развитии медиаграмотности (digital literacy), аналитических цифровых форм мышления (digital thinking), рефлексии и познании [9; 10].

В российском педагогическом дискурсе понимание информационно-познавательной компетенции служит предметом различных научных дискуссий в силу неоднозначности теоретико-методологических оснований.

Компетентностный подход вкладывает в понятие ИПК психолого-педагогическую совокупность общеучебных и метапредметных умений, обеспечивающих поиск, отбор, переработку и использование информации в образовательном процессе; деятельностный подход апеллирует к конструктивистским теориям обучения, где ключевыми служат способности обучающихся самостоятельно познавать, анализировать, интерпретировать и рефлексировать в процессе решения учебной задачи [11; 12].

В конъюнктуре цифровизации образования содержательный нюанс информационно-познавательной компетенции значительно расширяется в силу необходимости критической оценки цифровых ресурсов, работы с поликодовыми иноязычными текстами и создания на их основе персонального информационного продукта в цифровой среде. Тем не менее, проблемы целенаправленного развития информационно-познавательной компетенции обучающихся остаются недостаточно разработанными. Тематика современных исследований и публикаций показывает, что указанные аспекты рассматриваются преимущественно с точки зрения организации и комплектации цифрового образовательного пространства [13], с позиций подготовки педагогов в цифровом контексте [14], уровня развития цифровой грамотности [15], в контексте противоречий между уровнем цифровой компетентности педагогов и требованиями современного образования [16].

Контент-анализ исследовательской базы, ориентированной на систему СПО, позволяет сделать вывод о некоторой фрагментарности рассмотрения проблемы развития ИПК обучающихся и недостаточном учёте профессиональной направленности и специфики иноязычного обучения [17; 18].

Однако общепризнан тот факт, что успешная профессиональная деятельность зависит не столько от объёма усвоенных обучающимися знаний, сколько от уровня сформированности компетенций, способных обеспечить автономное профессионально-ориентированное использование цифровых ресурсов [19; 20]. Более того, интерпретация информационного контента на иностранном языке повышает когнитивную сложность учебной деятельности, что ведёт к активизации аналитических и метакогнитивных мыслительных процессов и способствует развитию креативного и критического мышления [21].

Несмотря на солидный исследовательский опыт, специфика формирования и развития информационно-познавательной компетенции средствами иностранного языка у обучающихся СПО остается недостаточно изученной.

Одним из перспективных направлений, учитывающих необходимость интеграции информационно-познавательной и иноязычной коммуникативной компетенций, может стать деятельность по созданию иноязычных веб-проектов, которые в большинстве случаев рассматриваются как средство развития коммуникативной, профессиональной и межкультурной компетенций. Авторы отмечают недостаточный ресурс традиционных методик и обосновывают эффективность проектного подхода в структуре развития метапредметных компетенций [22]. В работах, посвящённых цифровой трансформации образовательной системы, затрагивается проблема неравномерного уровня сформированности цифровой грамотности обучающихся [23]. Большинство исследований демонстрируют, что проектное обучение, основанное на IT-технологиях, способствует интегрированному развитию межкультурной компетенции в процессе иноязычного образования [24; 25]. Присутствуют теоретические и эмпирические исследования, в которых выявлена фрагментарность применяемых педагогических подходов к реализации проектной деятельности, недостаточная результативность существующих методик и стратегий развития иноязычной коммуникативной компетенции при совмещении цифрового и иноязычного контентов в образовательной практике [26; 27].

Полагаем, что веб-проектирование даёт возможность обучающимся единовременно усваивать иностранный язык в практико-ориентированном ключе и активно работать с информацией в цифровом контексте. Парадигма обучения «язык-цифровая среда» способствует переходу от репродуктивного формата учебной деятельности к продуктивно-исследовательскому, что соотносится с современными нормативными и дидактико-педагогическими требованиями.

Тем не менее, анализ научно-исследовательских публикаций показывает, что, несмотря на возрастающую популярность образовательных веб-проектов, проблема их воздействия на процесс формирования и развития ИПК у обучающихся в среднем профессиональном образовании до настоящего времени не получила удовлетворительного теоретического и эмпирического обоснования [28]. Хотя и наличествуют исследования, посвящённые информационно-познавательной компетенции в системе СПО, они, как правило, нацелены на отдельные методические аспекты либо ограничены образовательными рамками, что свидетельствует о недостаточном количестве масштабной научной базы [25; 29].

Теоретико-методологический анализ научной проблемы выявил противоречие между объективной необходимостью развития профессионально-ориентированной информационно-познавательной компетенции обучающихся с опорой на иностранный язык и недостаточной разработанностью и применимостью педагогических условий симбиоза цифрового и иноязычного контента в образовательном процессе СПО.

В связи с неоднородностью и многозначностью экспликации информационно-познавательной компетенции в образовательной среде, а также отсутствием целостного педагогического подхода к формированию цифровых умений на основе веб-проектов в структуре среднего профессионального образования попытаемся раскрыть содержание ключевого понятия в рамках настоящего исследования.

Информационно-познавательная компетенция в системе среднего профессионального образования трактуется как комплементарная личностно-деятельностная парадигма «язык-цифровая среда», отражающая готовность и способность обучающихся создавать и реализовывать профессионально-ориентированные веб-проекты на основе самостоятельного поиска, критической оценки и интерпретации иноязычной профессионально значимой информации в цифровой среде.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Целевая установка стала ключевым вектором при выборе методов исследования и определении педагогических условий развития ИПК на основе веб-проектов.

В качестве концептуальной основы для обоснования педагогических условий в настоящем исследовании послужили компетентностный, деятельностный, проектно-ориентированный, цифровой и системно-интегративный подходы, сконцентрированные на обучении как целостном процессе формирования комплекса знаний, навыков, умений и цифровых стратегий, необходимых обучающимся в будущей профессиональной деятельности.

Компетентностный подход даёт основания для определения структурных компонентов ИПК, включающей способность к навигации в цифровом пространстве, к анализу и интерпретации метаданных, к созданию цифровых образовательных продуктов профессиональной направленности, а также готовность к применению и реализации иноязычных коммуникативных умений в онлайн-среде. Такая интерпретация компетентностного подхода позволяет рассматривать ИПК как ключевую компетенцию современного специалиста.

Деятельностный подход позволяет рассматривать деятельность по созданию веб-проектов как продуктивную, как одну из форм творческого познания, обеспечивающую активную включённость обучающихся в решение коммуникативных профессионально-ориентированных задач и организацию поэтапной образовательной деятельности на иностранном языке [29]. В контексте настоящего исследования указанный подход обеспечивает ориентацию обучающихся на деятельность по созданию уникального цифрового продукта – веб-проекта, который является одновременно и результатом и средством обучения иностранному языку в системе СПО.

Цифровой и проектно-ориентированный подходы становятся основой для формирующего воздействия и интеграции цифрового и иноязычного компонентов обучения. Важным сопут-

ствующим фактором при сочетании данных подходов выступает формирование навыков когнитивной автономии и коллективной познавательной деятельности через реализацию цифрового проекта [30; 31], что позволяет сформировать самостоятельность в процессе совместного познания [32] и создать когерентность на уровне иноязычного и информационного параметров процесса обучения [33]. Практико-ориентированное обучение иностранному языку способствует объединению межкультурного взаимодействия и цифровой информации в единую дидактическую структуру [34].

Системно-интегративный подход стал доминирующим при выявлении и рассмотрении педагогических условий как интегративной совокупности компонентов образовательного процесса, обеспечивающих целостность формирования информационно-познавательной компетенции обучающихся в системе СПО.

Для проектирования и конструирования деятельности по созданию веб-проектов, а также для определения совокупности педагогических условий их реализации в процессе развития ИПК использовался метод педагогического моделирования. Моделирование как процесс и результат основывалось на современных требованиях к проектному обучению в иноязычном образовании, включая отбор профессионально-ориентированного аутентичного проблемного содержания и соблюдение этапов организации проектной деятельности с интеграцией цифровых и иноязычных средств обучения.

Опытно-экспериментальный метод использовался для практической реализации разработанной модели веб-проектов в образовательном процессе СПО. В ходе экспериментального исследования осуществлялась поэтапная организация проектной деятельности обучающихся, а также методическое сопровождение, направленное на развитие умений поиска, анализа и интерпретации иноязычной информации в цифровой среде [35; 36].

Метод педагогического наблюдения и мониторинга использовался для отслеживания динамики формирования ИПК обучающихся на различных этапах реализации веб-проектов. Данный метод позволил выявить значимость системного методического сопровождения и интеграции цифровых инструментов как устойчивых педагогических условий эффективности проектной деятельности.

Рефлексивно-оценочный метод, понимаемый как ключевой механизм формирования различных типов компетенций в условиях цифровой среды [37], послужил руководством для анализа результатов деятельности обучающихся по созданию веб-проектов с элементами оценки, самооценки и взаимооценки, что обеспечило вдумчивое осмысление и осознание полученного опыта, а также способствовало развитию информационных умений обучающихся СПО.

Таким образом, опора на представленные подходы и методы позволила выявить и обосновать педагогические условия развития информационно-познавательной компетенции обучающихся СПО в процессе реализации веб-проектов на иностранном языке: наличие профессионально-ориентированного проблемного содержания веб-проектов; учёт поэтапной организации деятельности по созданию веб-проектов; обязательная интеграция цифровых и иноязычных средств обучения; методическое сопровождение обучающихся в процессе реализации деятельности по созданию веб-проектов; рефлексивно-оценочная направленность на всех этапах веб-проектной деятельности [8; 28].

Эмпирическое исследование осуществлялось на базе Сургутского института экономики, управления и права в рамках специальности «Программирование в компьютерных системах» в естественном образовательном процессе среднего профессионального образования с применением адаптированных диагностических тестов, авторских критериев оценки веб-проектов, с опорой на методы описательной и математической статистики (t-критерий Стьюдента критерий Шапиро-Уилка; расчёт значений d-Коэна).

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Сформулированные педагогические условия послужили основой для разработки теоретической взаимодополняющей модели развития информационно-познавательной компетенции через создание веб-проектов в системе СПО.

Модель включает три коррелирующих восходящих уровня: инициальный; процессуальный; итоговый. Уровни соотносятся со спецификой образовательного процесса, иноязычной подготовкой обучающихся, специализацией.

Инициальный уровень – констатация исходных данных, возможностей и потребностей обучающихся, определяющая рамки проектной деятельности:

Профессиональная направленность образовательного процесса предполагает учёт специфики профиля обучения СПО и характеристики будущей профессии.

Уровень информационно-познавательной компетенции обучающихся определяет их умения работы с информационно-коммуникационными и цифровыми ресурсами, а также регламентирует уровень развития ИПК.

Уровень иноязычной подготовки устанавливает степень владения обучающимися иностранным языком, который должен быть достаточным для поиска и интерпретации профессионально-направленной информации.

2. Процессуальный уровень – реализация представленной модели развития ИПК через создание веб-проектов в структуре СПО на основе пяти ключевых педагогических условий.

Наличие профессионально-ориентированного проблемного содержания реализуется через создание веб-проектов в форме цифровых профессионально значимых портфолио, инфографики по содержанию темы, wiki-ресурсов, а также научно-исследовательских и научно-популярных обзоров.

Учёт поэтапной организации деятельности по созданию веб-проектов предполагает чёткое следование этапам выполнения заданий с нарастанием трудностей, постепенным усложнением содержания, промежуточной презентацией цифрового продукта под контролем преподавателя.

Обязательная интеграция цифровых и иноязычных средств обучения, позволяющая развивать у обучающихся паритетно ИПК и навыки использования иностранного языка в профессиональных целях с выходом на мультимодальные продукты в виде проектов.

Методическое сопровождение обучающихся в процессе реализации деятельности по созданию веб-проектов включает систему консультаций, обратной связи с возможностью применения инструментов коучинга и инструкций по выполнению веб-проектов.

Рефлексивно-оценочная направленность на всех этапах веб-проектной деятельности подразумевает процедуры самооценки, взаимооценки, создания готового цифрового продукта в виде веб-проекта с упором на критическое и аналитическое осмысление полученной информации.

3. Итоговый уровень – презентация результатов деятельности по развитию ИПК, обработка и сравнение полученных эмпирических результатов, определение уровня развития информационно-познавательной компетенции обучающихся.

Создание информационного мультимодального продукта на иностранном языке способствует развитию умений самостоятельности и познавательной деятельности, умений работы с профессиональными иноязычными источниками в цифровой среде.

Применение и интерпретация полученной информации в виде готового веб-проекта для решения учебных и профессионально значимых задач развивает умение интегрированного мышления в цифровом и профессиональном поле.

В обобщённом виде модель работает на конкретные параметры развития информационно-познавательной компетенции: интеграция групп информационно-коммуникационных и цифровых умений; реализация иноязычной профессионально-ориентированной парадигмы «язык-цифровая среда»; организация проблемно-проектной профессионально-направленной деятельности; развитие метапредметных умений и метакомпетентностной составляющей обучающихся среднего профессионального образования (см. табл. 1).

Таблица 1 Матрица реализации модели развития информационно-познавательной компетенции в системе среднего профессионального образования

Педагогические условия	Уровень модели развития ИПК	Группы умений	Развиваемые типы умений	Компетенции ФГОС СПО 09.02.03 Программирование в компьютерных системах
Учёт поэтапной организации деятельности по созданию веб-проектов	Инициальный уровень развития ИПК	Информационно-коммуникационные умения	Умения: осуществлять технический поиск необходимой информации в цифровом континууме (различные типы документации, справочные базы данных и т. п.); использовать инструменты цифровизации для работы с информацией учебного и профессионального уровней.	ОК 2 организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество. ОК 5 использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности.
		Профессионально-ориентированные иноязычные умения	Умения: корректно интерпретировать содержание технической профессионально-значимой документации на иностранном языке (программные приложения, Интернет-источники, электронные библиотеки); применять иноязычную информацию для создания цифровых продуктов (веб-проектов).	ОК 2 организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество. ОК 4 осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития.
		Рефлексивные умения	Умения: оценивать уровень собственной информационно-познавательной и иноязычной коммуникативной компетенции в области информационно-коммуникационных технологий; определять дефициты знаниевого и операционального компонентов, необходимых для будущей профессиональной деятельности.	ОК 1 понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес. ОК 4 осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития.
Методическое сопровождение обучающихся в процессе реализации деятельности по созданию веб-проектов	Процессуальный уровень развития ИПК	Информационно-познавательные умения	Умения: проводить анализ и интерпретацию профессионально значимой информации в соответствии с поставленной учебной задачей; осуществлять аналитико-синтетическую переработку полученной информации для создания и реализации веб-проекта; проводить критическую оценку цифрового контента с позиций применимости к решению учебной и профессиональной задачи.	ОК 2 организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество. ПК 1.1 выполнять разработку спецификаций отдельных компонент. ПК 1.2 осуществлять разработку кода программного продукта на основе готовых спецификаций на уровне модуля.

		Информационно-коммуникационные и профессионально-технологические умения	Умения: применять цифровые инструменты и медиаресурсы в процессе разработки и создания веб-проектов; разрабатывать мультимодальные цифровые продукты (цифровые портфолио, инфографика по содержанию темы, wiki-ресурсы, научно-исследовательские и научно-популярные обзоры); использовать средства визуализации и представления программных решений.	ОК 5 использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности. ПК 1.3 выполнять отладку программных модулей с использованием специализированных программных средств. ПК 2.2 реализовывать базу данных в конкретной системе управления базами данных.
Обязательная интеграция цифровых и иноязычных средств обучения		Коммуникативные иноязычные профессионально-ориентированные умения	Умения: использовать иностранный язык для поиска, анализа и интерпретации цифрового контента; структурировать, конструировать и представлять результаты веб-проектной деятельности на иностранном языке (комментарии, ссылки, устная презентация); корректно применять иноязычную терминологию в информационно-коммуникационном контексте.	ОК 2 организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество. ОК 3 принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность. ПК 4.1 осуществлять ревьюирование кода и технической документации.
		Коммуникативные умения	Умения: коммуницировать и взаимодействовать при работе в команде по созданию веб-проекта; аргументировать выбор алгоритмов, инструментов и технологий поиска цифрового контента; участвовать в обсуждении решений и коллективной разработке веб-проекта на основе взаимоуважения.	ОК 3 принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность. ПК 4.2 выполнять процесс измерения характеристик компонент программного продукта.
Рефлексивно-оценочная направленность на всех этапах веб-проектной деятельности		Регулятивные и рефлексивно-оценочные умения	Умения: самостоятельно и совместно с другими участниками планировать этапы разработки и реализации веб-проекта; осуществлять самоконтроль и корректировку программных решений; включать в каждый этап самооценку и взаимооценку результатов совместной деятельности по реализации веб-проекта.	ОК 4 Осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития. ПК 4.3 Производить исследование и оптимизацию созданного программного кода с использованием специализированных программных средств.

Рефлексивно-оценочная направленность на всех этапах веб-проектной деятельности	Итоговый уровень развития ИПК	Профессионально-интегративные умения	Умения: интегрировать в процесс создания веб-проекта имеющиеся знания, навыки в области иностранного языка, программирования, информационно-коммуникационных, цифровых технологий; применять проработанную и проанализированную информацию для решения учебных и профессиональных в области цифровой среды; применять на практике системное и алгоритмическое мышление.	ОК 2 организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество.ОК 5 использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности. ПК 1.1. выполнять разработку спецификаций отдельных компонент. ПК 1.3. выполнять отладку программных модулей с использованием специализированных программных средств.
		Презентационно-аргументативные умения	Умения: презентовать и защищать программно-информационный продукт в цифровом формате; аргументировать архитектурные и технологические решения при создании веб-проекта; использовать иноязычные, информационно-коммуникационные и цифровые средства презентации результата своей деятельности.	ОК 3 принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность. ОК 5 использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности.
		Регулятивные и рефлексивно-оценочные умения	Умения: критично оценивать уровень сформированности собственной информационно-познавательной компетенции программиста; анализировать эффективность используемых информационных технологий и цифровых ресурсов для создания профессионально-ориентированного веб-проекта; определять траекторию дальнейшего профессионального развития в сфере цифровых технологий и совершенствования ИПК.	ОК 1 понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес. ОК 4 осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития.

Целевые установки каждого этапа имплементируются через систему конкретных заданий (см. рис. 2).

Эмпирическая адаптация теоретической модели развития информационно-познавательной компетенции осуществлялась в естественном учебном процессе, специального отбора испытуемых в контрольную и экспериментальную группы не проводилось. В исследовании приняли участие обучающиеся по специальности «Программирование в компьютерных системах».

На констатирующем этапе в качестве цели выступало определение исходного уровня развития информационно-познавательной компетенции обучающихся на основе применения стандартизированных диагностических методик, адаптированных под задачи настоящего исследования (CRAAP-тест по оценке цифрового контента S. Blakeslee [38], тест на определение языковой компетенции при работе на цифровых платформах на основе дескрипторов и концепции G. Motteram, M. Thomas, N. Pegrum [39], тест DigComp для констатации уровня информационной грамотности по модели A. Ferrari, Y. Punie, B. Brečko [40]).

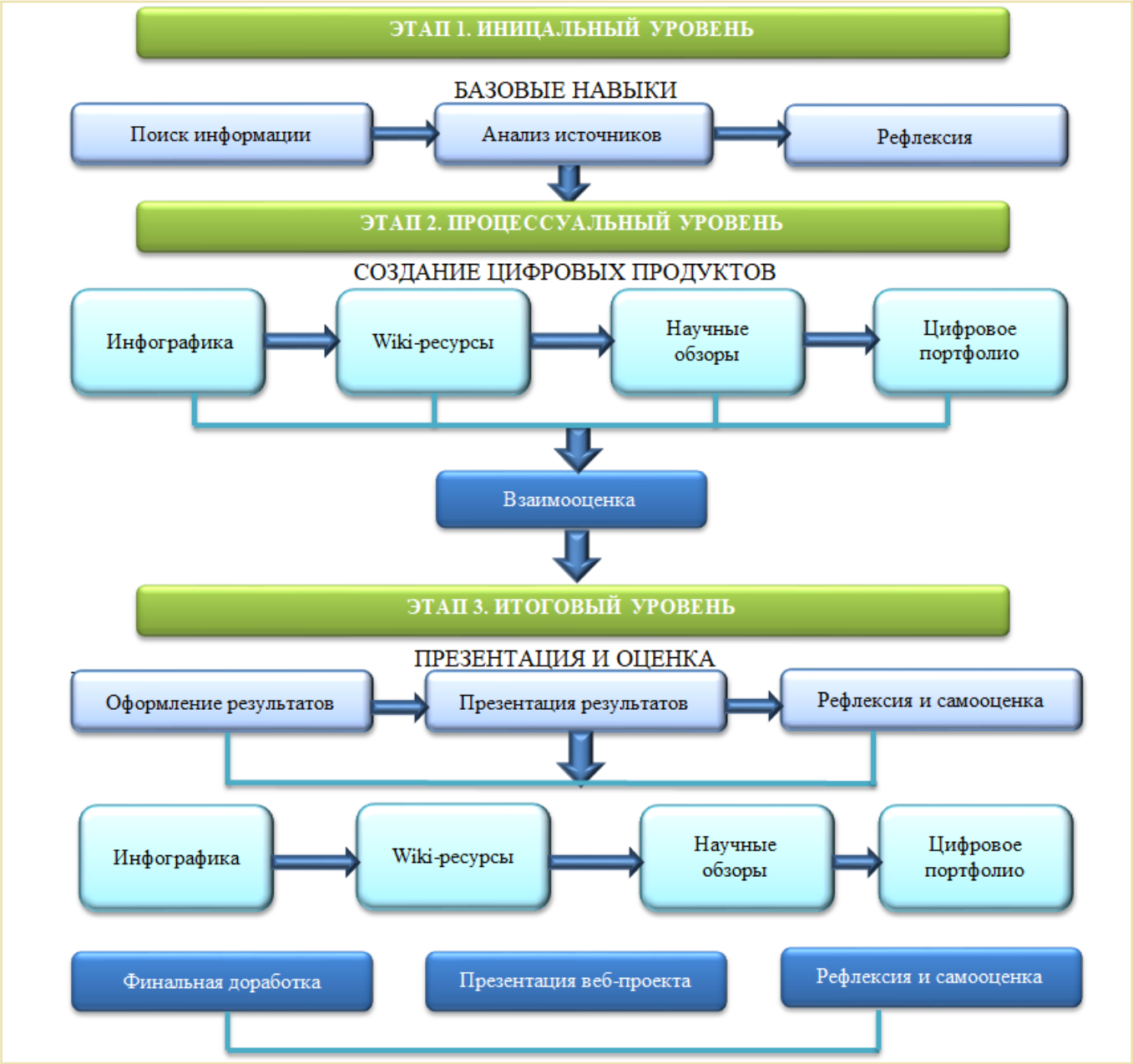


Рисунок 2 Последовательность включения заданий в систему реализации уровней педагогических условий для создания веб-проектов в контексте развития информационно-познавательной компетенции у обучающихся СПО

Данные, полученные на этапе предтестирования (pre-test), продемонстрировали статистически незначимые различия между контрольной и экспериментальной группами ($p < 0,05$), что служит подтверждением сопоставимости двух выборок и создаёт условия для организации и проведения формирующего этапа и анализа успешности и эффективности опоры на педагогические условия (см. табл. 2).

На формирующем этапе обучающиеся использовали весь арсенал разработанных заданий для создания цифрового продукта в виде веб-проекта. Практическая деятельность осуществлялась в виде индивидуальной и групповой работы, направленной на реализацию и публичную презентацию трёх тематических профессионально-ориентированных веб-проектов на английском языке: Modern programming paradigms in computer systems; Software development tools for computer systems; Computer systems security: basic concepts for programmers.

Таблица 2 Описательная статистика результатов предтестирования на констатирующем этапе эмпирического исследования

№	Статистический критерий	Экспериментальная группа (ЭГ)	Контрольная группа (КГ)
1.	Средний балл по результатам предтестирования (pre-test)	50,3	48,9
2.	Стандартное отклонение от среднего значения (дисперсия)	6,04	6,13
3.	Минимальное значение (количество заданий)	41	38
4.	Максимальное значение (количество заданий)	64	63

В качестве дополнительного рубрикатора критериального оценивания информационно-познавательной компетенции обучающихся применялись специально разработанные на основе современных исследований цифровой педагогики [41] критерии (см. табл. 3).

Таблица 3 Критерии оценивания уровня развития ИПК в процессе реализации веб-проектной деятельности

№	Критерий	Контролируемые группы умений	Оценочные баллы
1.	Актуальность темы веб-проекта	Профессионально-интегративные умения.	0-5
2.	Логичность и последовательность структуры веб-проекта	Информационно-познавательные умения. Регулятивные и рефлексивно-оценочные умения.	0-10
3.	Уровень иноязычного контента веб-проекта	Профессионально-ориентированные иноязычные умения.Коммуникативные иноязычные профессионально-ориентированные умения.	0-10
4.	Критичность в выборе источников для веб-проекта	Информационно-познавательные умения. Рефлексивные умения.	0-10
5.	Цифровой дизайн веб-проекта	Информационно-коммуникационные и профессионально-технологические умения.	0-10
6.	Демонстрация информационно-познавательных умений	Информационно-коммуникационные умения. Информационно-познавательные умения.	0-10
7.	Креативность в выборе источников и презентации веб-проекта	Профессионально-интегративные умения. Презентационно-аргументативные умения.	0-5
8.	Умение работать в команде на всех этапах создания и реализации веб-проекта	Коммуникативные умения. Регулятивные и рефлексивно-оценочные умения.	0-5

Анализ и оценка промежуточных результатов формирующего этапа продемонстрировали положительную динамику в экспериментальной группе обучающихся по сравнению с контрольной группой, заметно увеличились такие домены как: аналитический и критический подход к созданию веб-проекта; самостоятельность и творчество в процессе реализации заданий; соблюдение логики и структуры веб-проекта; правильность и корректность языкового оформления цифрового продукта; умения онлайн-коллаборации на всех этапах создания веб-проекта. Средний прирост по основным статистическим критериям также показывает увеличение показателей в экспериментальной группе (см. табл. 4).

На момент подготовки и проведения контрольного этапа эмпирического исследования цифровые продукты в виде веб-проектов у обучающихся экспериментальной группы в пределах 85,9% коррелировали с высоким и выше среднего уровнями развития ИПК в соответствии с оценочными критериями, тогда как те же показатели в контрольной группе составляли 41,9%.

Контрольный этап включал самостоятельную подготовку веб-проектов, итоговое диагностическое тестирование (post-test), оценку веб-проектов по критериям, анкетирование. Описательная статистика демонстрирует правильность выбранной модели развития информационно-познавательной компетенции обучающихся среднего профессионального образования (см. табл. 5).

Таблица 4 Описательная статистика результатов на формирующем этапе эмпирического исследования

№	Статистический критерий	Экспериментальная группа (ЭГ)	Контрольная группа (КГ)
1.	Средний балл по результатам формирующего этапа	+14	+2,5
2.	Стандартное отклонение от среднего значения (дисперсия)	3,63	2,98
3.	Минимальное значение (количество заданий)	+7	-1
4.	Максимальное значение (количество заданий)	+22	+8

Таблица 5 Описательная статистика результатов посттестирования на контрольном этапе эмпирического исследования

№	Статистический критерий	Экспериментальная группа (ЭГ)	Контрольная группа (КГ)
1.	Средний балл по результатам посттестирования (post-test)	64,2	51
2.	Стандартное отклонение от среднего значения (дисперсия)	7,2	5,9
3.	Уровень прироста показателей	27,7 (высокий)	4,36 (низкий)

Для проверки и подтверждения результатов эмпирического исследования возникла необходимость использовать статистические критерии: t-критерий Стьюдента для двух независимых выборок; критерий Шапиро-Уилка для проверки нормальности распределения данных выборок; расчёт значений d-Коэна (Cohen’s d) для определения масштабности эффекта реализованной модели. Полученные данные указывают на преимущественные показатели в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой, что служит доказательством достоверности и объективности результатов и жизнеспособности предложенной модели развития ИПК в структуре среднего профессионального образования.

Данные, полученные в процессе исследования в контрольной группе, демонстрируют незначительный прирост показателей (4,36%), что сопровождается недостаточным эффектом (0,36) и статистически незначимым выражением t-критерия. В экспериментальной группе на основании полученных результатов наблюдается выраженный рост результатов (27,7%), подтверждаемый значительным размером эффекта (1,94) и высоким значением t-критерия Стьюдента (см. рис. 3).

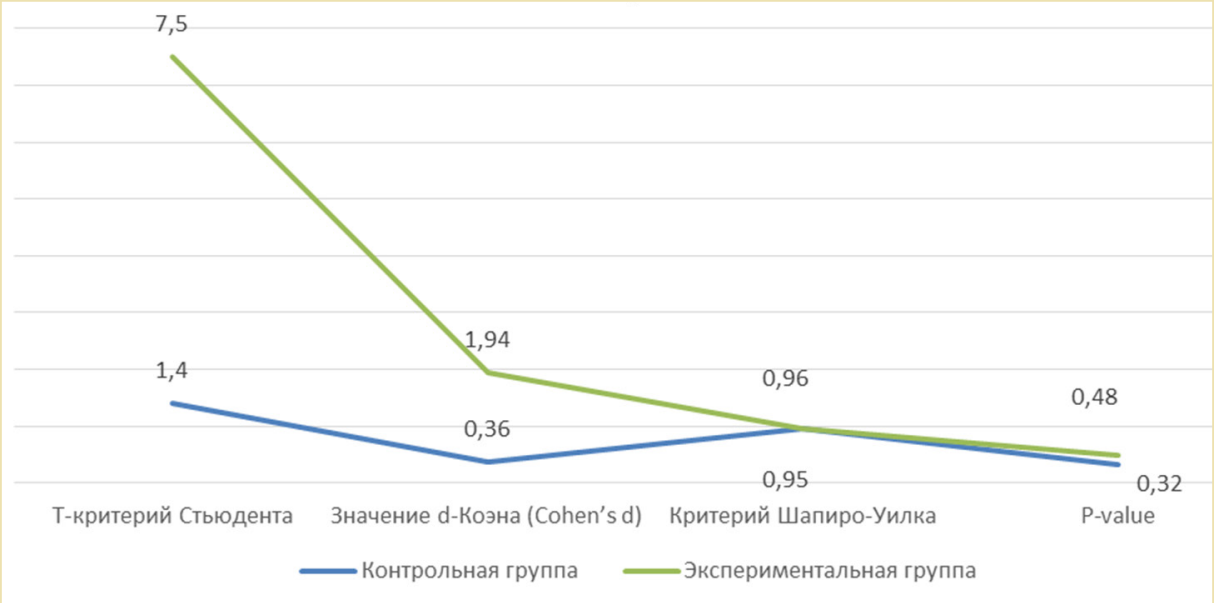


Рисунок 3 Сравнительный график результатов эмпирического исследования в контрольной и экспериментальной группах

Качественные показатели эмпирического исследования, основанные на анализе и критериальной оценке цифрового контента в формате веб-проектов, наблюдении за динамикой развития информационно-познавательной компетенции, рефлексивном анкетировании, иллюстрируют повышение мотивации обучающихся к выполнению профессионально-ориентированной проектной деятельности на основе цифрового контента, проявление заинтересованности в опоре на иностранный язык для реализации профессиональных целей.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Научный обзор педагогического дискурса определяет смысловой контекст ИПК в аспекте компетентностно-деятельностного, конструктивистского, цифрового, системно-интегративного, проектно-ориентированного подходов, подчёркивая при этом несводимость информационно-познавательной компетенции к сумме технических навыков и фиксируя значимость когнитивно-оценочного (рефлексивного) в структуре ИПК. Полученные результаты согласуются с выводами исследователей о необходимости формирования медиаграмотности на основе взаимодействия образовательного и цифрового контентов для развития профессиональных компетенций [1; 3]. Однако в отличие от акцентных позиций относительно формирования общих информационно-коммуникационных умений [5; 6] результаты настоящего исследования демонстрируют иную трактовку развития цифровой грамотности, учитывая необходимость интеграции проектной и иноязычной образовательной деятельности.

С точки зрения компетентностно-деятельностного и системно-интегративного подходов обосновывается рациональность и целесообразность внедрения иноязычной веб-проектной деятельности в учебный процесс среднего профессионального образования как одного из способов реализации парадигмы «язык-цифровая среда», что позволяет обеспечить одновременное развитие иноязычной коммуникативной и информационно-познавательной компетенций с акцентом на цифровых умениях. Такой вывод коррелирует с исследованиями, в которых проектная деятельность рассматривается как важный инструмент для консолидированного формирования коммуникативно-когнитивного и цифрового компонентов иноязычного образования [22; 24].

Подробный теоретический анализ послужил основой для уточнения в рамках исследования авторского понимания информационно-познавательной компетенции в системе СПО как личностно-деятельностной парадигмы, отражающей взаимодействие обучающихся в цифровом формате при создании профессионально ориентированных веб-проектов на иностранном языке, что не противоречит существующим концепциям активного онлайн обучения [4; 8].

В основе исследования лежит научно обоснованная педагогическая модель, позволяющая опираться на когерентное воплощение парадигмы «язык-цифровая среда» при реализации веб-проектной деятельности, обеспечивающая становление общепрофессиональных и профессиональных компетенций обучающихся, развивающая группы метапредметных и предметных умений ИПК, что согласуется с концепциями и подходами о важности применения мультимодальных текстов в процессе обучения иностранному языку [5; 9], с принципами системно-деятельностного и компетентностно-деятельностного подходов, с идеями об адаптации и социализации обучающихся в цифровой сфере [12; 21].

Эмпирическое исследование и статистическая обработка результатов подтверждает жизнеспособность и эффективность разработанной модели веб-проектной деятельности как педагогического инструмента развития информационно-познавательной компетенции. Выводы настоящей работы согласуются с актуальными положениями исследователей о важности развития информационно-познавательной компетенции в процессе межкультурного взаимодействия [25; 35], значимости проектной деятельности [22; 23], включения цифровых образовательных практик в систему развития целостной профессиональной компетентности обучающихся СПО [28]. Обучающий эксперимент, качественное и количественное сравнение данных предтеста и постттеста, мониторинг динамики на основе критериального оценивания результатов экспериментальной и контрольной групп продемонстрировали явно выраженные положительные изменения в структуре информационно-познавательной компетенции обучающихся на уровне аналитико-синтетических умений критической обработки и интерпретации иноязычной информации, креативного включения источников в канву веб-проекта, паритетного сотрудничества и творческой самостоятельности, конструирования логики и связности веб-проекта.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Сформулированные выводы и полученные результаты исследования не противоречат, а, скорее, подтверждают научные положения о том, что образовательные технологии, основанные на использовании веб-ресурсов, на создании аутентичных цифровых продуктов, на интеграции профессиональной сферы и иноязычного содержания в процессе учебной деятельности, формируют у обучающихся устойчивые умения структурирования данных, усиливают когнитивную способность к сопоставительно-сравнительному анализу цифровых ресурсов, стимулируют готовность использовать иностранный язык как средство профессиональной и исследовательской коммуникации.

В контексте исследования по развитию ИПК создана и реализована на практике системная интегративная модель, объединяющая цифровую среду, иноязычное образование и профессионально-ориентированный веб-продукт, значимый для структуры СПО.

В отличие от многочисленных публикаций, ограниченных теорией или отдельными методическими рекомендациями, проведено полноценное эмпирическое исследование предложенной модели, подтверждённое положительными статистическими результатами.

Представленные педагогические условия систематизированы и интегрированы в алгоритм модели, что позволило комплексно развивать все компоненты информационно-познавательной компетенции у обучающихся.

Профессионально-ориентированные веб-проекты выступают не как разрозненные задания, ориентированные на отдельные группы навыков и умений, а как инструменты развития компетенций, необходимых для будущей профессиональной деятельности.

Интеграция иноязычного, цифрового и профессионального компонентов обучения в рамках веб-проектной деятельности может рассматриваться как значимый ресурс повышения качества профессионального образования и формирования ключевых компетенций современного специалиста.

Ограничения исследования. Настоящее исследование ограничено рамками практической апробации в системе среднего профессионального образования.

Перспективы исследования. Несмотря на универсальность модели, настоящее исследование может иметь пролонгированный характер, реализующийся на основе других специальностей или групп специальностей среднего профессионального образования, что может повлечь некоторую корректировку развиваемых общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Jaakkola M., Durán Becerra T., Castillo C. Media and information literacy for the public good: UNESCO MILID Yearbook 2023. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO; 2023. 416 c. DOI: 10.26620/uniminuto/978-958-763-705-2
2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 09.02.03 Программирование в компьютерных системах. Приказ №804 от 28.07.2014. [Электронный ресурс]. URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-09-02-03-programmirovanie-v-kompyuternyh-sistemah-804/ (дата обращения: 12.01.2026).
3. Бороненко Т.А., Кайсина А.В., Пальчикова И.Н., Федоркевич Е.В., Федотова В.С. Теоретические основы построения концептуальной модели понятия «цифровая грамотность». СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина; 2021. 230 с. [Электронный ресурс]. URL: https://rffi.1sept.ru/file/2021/11/14f27d31-149d-4a0d-bb90-83cbfd342a5d.pdf (дата обращения: 12.01.2026).
4. Martin A., Madigan D. Digital Literacies for Learning. London: Facet Publishing; 2006. 242 p.
5. Charlier B. L’apprentissage actif en ligne. Lyon: PUL; 2022. 201 p.
6. Ala Mutka K. Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding // JRC Scientific and Technical Reports. 2011. P. 15–22. DOI: 10.13140/RG.2.2.18046.00322
7. López Nuñez J.-A., Alonso García S., Berral Ortiz B., Victoria Maldonado J.-J. A systematic review of digital competence evaluation in higher education // Education Sciences. 2024. Vol. 14, № 11, Article 1181. DOI: 10.3390/educsci14111181

8. Ning Y., Danso S.D. Assessing Pedagogical Readiness for Digital Innovation: A Mixed-Methods Study. 2025. [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/389315068 (дата обращения: 16.01.2026).
9. Murphy C. Constructivism in Digital Foreign Language Education. New York: Routledge; 2021. 162 p.
10. Ma H., Ismail L., Noordin N., Razali A.-B. Bibliometric analysis and systematic review of digital competence in education // Humanities and Social Sciences Communications. 2025. Vol. 12, Article 4401. DOI: 10.1057/s41599-023-02109-8
11. Современные образовательные технологии / Под общ. ред. Л.Л. Рыбцовой. Москва: Издательство Юрайт; 2025. 81 с. [Электронный ресурс]. URL: https://urait.ru/bcode/564204 (дата обращения: 16.01.2026).
12. Хуторской А.В. Современная дидактика. Москва: Издательство Юрайт; 2025. 406 с. [Электронный ресурс]. URL: https://urait.ru/bcode/562713 (дата обращения: 10.01.2026).
13. Захаров П.А. Цифровое образовательное пространство СПО. М.: Логос; 2023. 144 с.
14. Максютова Н.Н., Золотых Н.В. Повышение цифровой культуры педагогов СПО в рамках реализации Федерального проекта «Профессионалитет» // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. 2024. №4. С. 57–66.
15. Уматгериева Л.Р., Хасбулатов Т.Р. Улучшение навыков цифровой грамотности у преподавателей профессиональных образовательных организаций в рамках реализации Федерального проекта «Профессионалитет» // Экономика и социум. 2024. № 6-1(121). С. 1402–1408. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/uluchshenie-navykov-tsifrovoy-gramotnosti-u-prepodavateley-professionalnyh-obrazovatelnyh-organizatsiy-v-ramkah-realizatsii (дата обращения: 17.01.2026).
16. Эльтемеров А.А. Развитие цифровой компетентности преподавателей и педагогических работников вузов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2024. Т. 21, № 2. С. 157–168. DOI: 10.22363/2312-8631-2024-21-2-157-168
17. Ровних И.В. Иноязычное обучение в СПО: подходы и технологии // Образование и наука. 2022. № 10. С. 71–79.
18. Diachuk O. Development of digital competence of teachers in vocational education institutions // Scientia et Societus. 2024. Vol. 3, № 1. P. 77–91. DOI: 10.69587/ss/1.2024
19. Синицына М.А. Цифровая грамотность в профессиональном образовании. Казань: КФУ; 2022. 156 с.
20. Фролова И.Д. Информационная компетентность обучающихся колледжа. Екатеринбург: УрФУ; 2020. 122 с.
21. Schaffer M. Digitale Lernräume in der Berufsbildung. Berlin: Springer; 2024. 188 S.
22. Сидоров Н.Н. Проектные методы обучения в СПО. Новосибирск: СибАК; 2023. 203 с.
23. Bérard S. La littératie numérique chez les étudiants. Paris: Belin; 2021. 214 p.
24. Cui W., Liu Y., Gao S., Qi Y., Wu Y., Yu J. Innovating English Language Teaching: Incorporating Cross-Cultural Communication in Project-Based Learning Curricula // WSP Culture and Innovation. 2025. Vol. 9, № 2. P. 27–31. DOI: 10.47297/wspciWSP2516-252705.20250902
25. Nguyen Hong T.T. Applying IT-based Project in a Foreign Language Classroom to Foster Tertiary Students' Intercultural Communication Competence // E-Learning Innovations Journal. 2025. Vol. 3, № 1. С. 116–130. DOI: 10.57125/ELIJ.2025.03.25.06
26. Permatasari I. The Integration of Intercultural Communicative Competence in ELT Settings: A Systematic Review // LingTera. 2023. Vol. 10, № 1. P. 54–63. DOI: 10.21831/lt.v10i1.59885
27. Sabilah F., Wicaksono B.H., Andini T.M. Enhancing Intercultural Communicative Competence in EFL Classrooms: Strategies and Techniques in Indonesian High Schools // Research and Development in Education (RaDEn). 2025. Vol. 5, № 1. DOI: 10.22219/raden.v5i1.39261
28. Мельников М.С. Информационная компетенция в структуре цифровой культуры студентов СПО // Самарский научный вестник. 2025. Vol. 14, № 2. С. 189–193. DOI:10.55355/snv2025142308
29. Narcy-Combes J.-P. Didactique des langues et numérique: approches actionnelles et dispositifs hybrides. Paris: Didier; 2023. 214 p.
30. Nikonova L.Yu. ИКТ и проектная деятельность студентов. Самара: Самарский университет; 2024. 188 с.
31. Polat E.S. Проектная и исследовательская деятельность обучающихся в цифровой образовательной среде. Москва: Юрайт; 2024. 176 с.
32. Bradley S. Digital Competency of Vocational Students. London: Routledge; 2023. 189 p.
33. Johnson R. Project-Based Learning in Vocational English. Oxford: OUP; 2024. 144 p.
34. Krüger T. Projektorientiertes Lernen im Fremdsprachenunterricht. Hamburg: HU Press; 2023. 175 S.
35. Сафонова В.В. Межкультурная коммуникация в обучении иностранным языкам. Москва: Юрайт; 2023. 184 с.
36. Yusri M., Andriyanti E. Investigating Intercultural Competence in EFL Teaching: Teacher Perception and Action Used to Promote Intercultural Competence // Journal of Foreign Language Teaching and Learning. 2025. Vol. 10, № 1. P. 104–125. DOI:10.18196/ftl.v10i1.25325
37. Puren C. Approches interculturelles et projets numériques en didactique des langues. Paris: L'Harmattan; 2024. 198 p.
38. Blakeslee S. The CRAAP Test: a tool for evaluating information sources. California State University, Chico; 2004. URL: https://library.csuchico.edu/sites/default/files/craap-test.pd (дата обращения: 17.01.2026).
39. Motteram G., Thomas M., Pegrum N. Digital Language Learning and Teaching: Research, Theory and Practice. London; New York: Bloomsbury Academic; 2013. 240 p.

40. Ferrari A., Punie Y., Brečko B. DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. Luxembourg: Publications Office of the European Union; 2013. URL: https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC83167 (дата обращения: 17.01.2026).
41. Иванова Л.П. Диагностика информационной компетенции обучающихся // Педагогика и образование. 2022. № 4. С.87–95.

REFERENCES

1. Jaakkola M., Durán Becerra T., Castillo C. Media and Information Literacy for the Public Good: UNESCO MILID Yearbook 2023. Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO Publ., 2023. 416 p. DOI: 10.26620/uniminuto/978-958-763-705-2
2. Federal State Educational Standard of Secondary Vocational Education in Specialty 09.02.03 Programming in Computer Systems. Order No. 804 of 28 July 2014. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-09-02-03-programmirovanie-v-kompyuternyh-sistemah-804/ (accessed 12 January 2026). (In Russ.)
3. Boronenko T. A., Kaysina A. V., Palchikova I. N., Fedorkevich E. V., Fedotova V. S. Theoretical Foundations for Building a Conceptual Model of the Notion of "Digital Literacy". Saint Petersburg, Pushkin Leningrad State University Publ., 2021. 230 p. Available at: https://rffi.1sept.ru/file/2021/11/14f27d31-149d-4a0d-bb90-83cbfd342a5d.pdf (accessed 12 January 2026). (In Russ.)
4. Martin A., Madigan D. Digital Literacies for Learning. London, Facet Publishing, 2006. 242 p.
5. Charlier B. L'apprentissage actif en ligne [Active Online Learning]. Lyon, PUL, 2022. 201 p. (In French)
6. Ala-Mutka K. Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding. *JRC Scientific and Technical Reports*, 2011, pp. 15–22. DOI: 10.13140/RG.2.2.18046.00322
7. López Nuñez J.-A., Alonso García S., Berral Ortiz B., Victoria Maldonado J.-J. A Systematic Review of Digital Competence Evaluation in Higher Education. *Education Sciences*, 2024, vol. 14, no. 11, Article 1181. DOI: 10.3390/educsci14111181
8. Ning Y., Danso S. D. Assessing Pedagogical Readiness for Digital Innovation: A Mixed-Methods Study, 2025. Available at: https://www.researchgate.net/publication/389315068 (accessed 16 January 2026).
9. Murphy C. Constructivism in Digital Foreign Language Education. New York, Routledge, 2021. 162 p.
10. Ma H., Ismail L., Noordin N., Razali A.-B. Bibliometric Analysis and Systematic Review of Digital Competence in Education. *Humanities and Social Sciences Communications*, 2025, vol. 12, Article 4401. DOI: 10.1057/s41599-023-02109-8
11. Rybtsova L. L. (ed.) Modern Educational Technologies. Moscow, Urait Publ., 2025. 81 p. Available at: https://urait.ru/bcode/564204 (accessed 16 January 2026). (In Russ.)
12. Khutorskoy A. V. Modern Didactics. Moscow, Urait Publ., 2025. 406 p. Available at: https://urait.ru/bcode/562713 (accessed 10 January 2026). (In Russ.)
13. Zakharov P. A. Digital Educational Space of Secondary Vocational Education. Moscow, Logos Publ., 2023. 144 p. (In Russ.)
14. Maksyutova N. N., Zolotykh N. V. Improving the Digital Culture of Secondary Vocational Education Teachers within the Framework of the Federal Project "Professionalitet". *Vestnik Armavirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of the Armavir State Pedagogical University*, 2024, no. 4, pp. 57–66. (In Russ.)
15. Umatgerieva L. R., Khasbulatov T. R. Enhancing Digital Literacy Skills of Teachers of Professional Educational Organizations within the Framework of the Federal Project "Professionalitet". *Ekonomika i sotsium = Economy and Society*, 2024, no. 6-1 (121), pp. 1402–1408. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/uluchshenie-navykov-tsifrovoy-gramotnosti-u-prepodavateley-professionalnyh-obrazovatelnyh-organizatsiy-v-ramkah-realizatsii (accessed 17 January 2026). (In Russ.)
16. Eltemerov A. A. Development of Digital Competence of University Teachers and Academic Staff. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Informatizatsiya obrazovaniya = RUDN Journal of Informatization in Education*, 2024, vol. 21, no. 2, pp. 157–168. DOI: 10.22363/2312-8631-2024-21-2-157-168 (In Russ.)
17. Rovnikh I. V. Foreign Language Teaching in Secondary Vocational Education: Approaches and Technologies. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*, 2022, no. 10, pp. 71–79. (In Russ.)
18. Diachuk O. Development of Digital Competence of Teachers in Vocational Education Institutions. *Scientia et Societus*, 2024, vol. 3, no. 1, pp. 77–91. DOI: 10.69587/ss/1.2024
19. Sinitsyna M. A. Digital Literacy in Professional Education. Kazan, Kazan Federal University Publ., 2022. 156 p. (In Russ.)
20. Frolova I. D. Information Competence of College Students. Yekaterinburg, Ural Federal University Publ., 2020. 122 p. (In Russ.)
21. Schaffer M. Digitale Lernräume in der Berufsbildung [Digital Learning Spaces in Vocational Education]. Berlin, Springer, 2024. 188 S. (In German)
22. Sidorov N. N. Project-Based Teaching Methods in Secondary Vocational Education. Novosibirsk, SibAK Publ., 2023. 203 p. (In Russ.)
23. Bérard S. La littératie numérique chez les étudiants [Digital Literacy among Students]. Paris, Belin, 2021.

214 p. (In French)
24. Cui W., Liu Y., Gao S., Qi Y., Wu Y., Yu J. Innovating English Language Teaching: Incorporating Cross-Cultural Communication in Project-Based Learning Curricula. *WSP Culture and Innovation*, 2025, vol. 9, no. 2, pp. 27–31. DOI: 10.47297/wspciWSP2516-252705.20250902
25. Nguyen Hong T. T. Applying IT-Based Project in a Foreign Language Classroom to Foster Tertiary Students' Intercultural Communication Competence. *E-Learning Innovations Journal*, 2025, vol. 3, no. 1, pp. 116–130. DOI: 10.57125/ELIJ.2025.03.25.06
26. Permatasari I. The Integration of Intercultural Communicative Competence in ELT Settings: A Systematic Review. *LingTera*, 2023, vol. 10, no. 1, pp. 54–63. DOI: 10.21831/lt.v10i1.59885
27. Sabilah F., Wicaksono B. H., Andini T. M. Enhancing Intercultural Communicative Competence in EFL Classrooms: Strategies and Techniques in Indonesian High Schools. *Research and Development in Education (RaDEn)*, 2025, vol. 5, no. 1. DOI: 10.22219/raden.v5i1.39261
28. Melnikov M. S. Information Competence in the Structure of Digital Culture of Secondary Vocational Education Students. *Samarskii nauchnyi vestnik = Samara Journal of Science*, 2025, vol. 14, no. 2, pp. 189–193. DOI: 10.55355/snv2025142308 (In Russ.)
29. Narcy-Combes J.-P. *Didactique des langues et numérique: approches actionnelles et dispositifs hybrides* [Language Didactics and Digital Technology: Action-Oriented Approaches and Blended Learning]. Paris, Didier, 2023. 214 p. (In French)
30. Nikonova L. Yu. ICT and Project Activities of Students. Samara, Samara University Publ., 2024. 188 p. (In Russ.)
31. Polat E. S. Project and Research Activities of Students in the Digital Educational Environment. Moscow, Urait Publ., 2024. 176 p. (In Russ.)
32. Bradley S. Digital Competency of Vocational Students. London, Routledge, 2023. 189 p.
33. Johnson R. Project-Based Learning in Vocational English. Oxford, Oxford University Press, 2024. 144 p.
34. Krüger T. *Projektorientiertes Lernen im Fremdsprachenunterricht* [Project-Oriented Learning in Foreign Language Teaching]. Hamburg, Hamburg University Press, 2023. 175 S. (In German)
35. Safonova V. V. Intercultural Communication in Foreign Language Teaching. Moscow, Urait Publ., 2023. 184 p. (In Russ.)
36. Yusri M., Andriyanti E. Investigating Intercultural Competence in EFL Teaching: Teacher Perception and Action Used to Promote Intercultural Competence. *Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, 2025, vol. 10, no. 1, pp. 104–125. DOI: 10.18196/ftl.v10i1.25325
37. Puren C. *Approches interculturelles et projets numériques en didactique des langues* [Intercultural Approaches and Digital Projects in Language Didactics]. Paris, L'Harmattan, 2024. 198 p. (In French)
38. Blakeslee S. The CRAAP Test: A Tool for Evaluating Information Sources. California State University, Chico, 2004. Available at: https://library.csuchico.edu/sites/default/files/craap-test.pdf (accessed 17 January 2026).
39. Motteram G., Thomas M., Pegrum N. Digital Language Learning and Teaching: Research, Theory and Practice. London; New York, Bloomsbury Academic, 2013. 240 p.
40. Ferrari A., Punie Y., Brečko B. DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2013. Available at: https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC83167 (accessed 17 January 2026).
41. Ivanova L. P. Diagnostics of Students' Information Competence. *Pedagogika i obrazovanie = Pedagogy and Education*, 2022, no. 4, pp. 87–95. (In Russ.))

Автор

Гераскевич Наталья Валерьевна
(Российская Федерация, г. Сургут)
Доцент, кандидат педагогических наук
Сургутский государственный педагогический университет
E-mail: NGeraskevich@surgpu.ru
ORCID ID: 0000-0002-5218-9103

Author

Natalia V. Geraskevich
(Russian Federation, Surgut)
Assistant Professor, Cand. Sci. (Educ.)
Surgut State Pedagogical University
E-mail: NGeraskevich@surgpu.ru
ORCID ID: 0000-0002-5218-9103

Вклад автора

Гераскевич Н. В.: концептуализация, методология, верификация данных, формальный анализ, проведение исследования, создание рукописи и её редактирование, визуализация

Author contribution

Natalia V. Geraskevich: Conceptualization, Methodology, Validation, Formal analysis, Investigation, Writing - Review & Editing, Visualization

© Гераскевич Н. В., 2026

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов

© Natalia V. Geraskevich, 2026

The author declared no conflicts of interest

Научно-методическое сопровождение развития креативности студентов филологических факультетов в условиях преодоления рисков медиаресурсной среды

И. Е. БРЯКОВА, В. И. ПОПОВА

АННОТАЦИЯ

Введение. Развитие креативности в современных условиях глобальных изменений является ключевой задачей развития общества и системы образования многих стран, стремящихся подготовить молодежь к вызовам будущего, что подтвердил Саммит ЮНЕСКО в 2025 году. Вместе с тем, развитие данного феномена в условиях цифровой среды сопряжено с серьёзными рисками: избытком цифрового контента, психологической зависимостью от гаджетов, утратой возможности развить и реализовать творческие способности из-за частого обращения к искусственному интеллекту, неготовностью многих преподавателей грамотно интегрировать медиаресурсы в образовательную среду. Одно из целесообразных решений проблемы – целенаправленное научно-методическое сопровождение развития креативности студентов-филологов как процесса генерации новых идей и минимизации рисков жизнедеятельности.

Цель статьи – разработка и проверка эффективности прогностической модели научно-методического сопровождения развития креативности студентов-филологов в условиях преодоления рисков медиаресурсной среды.

Материалы и методы исследования. В эксперименте приняли участие 75 студентов 4 очной формы обучения (направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) профили подготовки Русский язык и Литература; Русский язык и Литература (с основами медиаобразования)) Оренбургского государственного педагогического университета. Использовался комплекс диагностико-развивающих методик исследования: метод наблюдения (в условиях открытого и скрытого сопровождения), анкетирование студентов-филологов, рефлексивное портфолио, диагностика креативности по экспресс-методу Р. Джонсона (экспертная оценка креативных способностей студентов) и методике Дж. Рензулли (самооценка креативных способностей); диагностика креативных способностей студентов по тесту Дж. Гилфорда «Словесная ассоциация», по методике «Определение понятий», адаптированной Т.А. Барышевой, по тесту отдалённых ассоциаций С. Медника. Для проверки статистических гипотез использовался критерий χ2-Пирсона.

Результаты исследования. При реализации прогностической модели на основе сравнительно-сопоставительного анализа эмпирических данных, статистического анализа установлена положительная динамика развития креативности студентов-филологов в условиях преодоления рисков медиаресурсной среды (χ^2=60,756; p<0,01). Опытно-экспериментальная работа показала эффективность прогностической модели научно-методического сопровождения развития креативности студентов-филологов в условиях преодоления рисков медиаресурсной среды.

Заключение. Разработанная прогностическая модель научно-методического сопровождения развития креативности студентов педагогического вуза обеспечена логикой реализации методологии аксиологического, деятельностного и субъект-субъектного подходов, принципов (текстоцентричности, интегративности, диалогичности, творческого саморазвития) на констатирующем, формирующем и рефлексивно-оценочном этапах и выступает гарантом развития креативности студентов-филологов в условиях преодоления рисков медиаресурсной среды. Работа вносит вклад в теорию и практику педагогики креативности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

научно-методическое сопровождение, развитие креативности студентов-филологов, медиаресурсная среда, прогностическая модель, процесс генерации новых идей

Для цитирования: Брякова И. Е., Попова В. И. Научно-методическое сопровождение развития креативности студентов филологических факультетов в условиях преодоления рисков медиаресурсной среды // Перспективы науки и образования. 2026. № 4. С. 150–161. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.10

Поступила: 17.02.2026 | Одобрена: 23.05.2026 | Опубликована: 31.08.2026

OPEN ACCESS

Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.

PERSPECTIVES OF SCIENCE AND EDUCATION
PSEJOURNAL.WORDPRESS.COM
SCIENTIFIC ARTICLE |

Scientific and methodological support for the development of creativity in philology students in the context of overcoming the risks of the media resource environment

I. E. BRYAKOVA, V. I. POPOVA

ABSTRACT

Introduction. Developing creativity in today's context of global change is a key objective for the development of society and the education system of many countries, which are striving to prepare young people for the challenges of the future, as confirmed by the UNESCO Summit in 2025. However, the development of this phenomenon in the digital environment is associated with serious risks: an excess of digital content, psychological dependence on gadgets, the loss of opportunities to develop and realize creative abilities due to frequent use of artificial intelligence, and the unwillingness of many teachers to effectively integrate media resources into the educational environment. One viable solution to this problem is targeted scientific and methodological support for developing the creativity of philology students as a process for generating new ideas and minimizing life risks.

The purpose of this article is to develop and test the effectiveness of a predictive model for scientific and methodological support for developing the creativity of philology students in the context of overcoming the risks of the media resource environment.

Research methods. The experiment involved 75 full-time students of the 4th form of study (training program 44.03.05 Pedagogical education (with two training profiles) training profiles Russian Language and Literature; Russian Language and Literature (with the basics of media education)) of the Orenburg State Pedagogical University. A set of diagnostic and developmental research methods was used: the observation method (under conditions of open and hidden accompaniment), a questionnaire for philology students, a reflective portfolio, diagnostics of creativity using the express method of R. Johnson (expert assessment of students' creative abilities) and the method of J. Renzulli (self-assessment of creative abilities); diagnostics of students' creative abilities using the test of J. Guilford “Word Association”, according to the method “Definition of Concepts” adapted by T.A. Barysheva, according to the test of remote associations by S. Mednik. The Pearson χ^2 test was used to test the statistical hypotheses.

Results. Implementation of the predictive model based on a comparative analysis of empirical data and statistical analysis revealed positive dynamics in the development of students' creativity in philology while overcoming risks in the media resource environment ($\chi^2 = 60.756$; $p < 0.01$). The experimental study demonstrated the effectiveness of the predictive model for scientific and methodological support of students' creativity development in philology while overcoming risks in the media resource environment.

Conclusion. The developed predictive model for scientific and methodological support for developing students' creativity at a pedagogical university is supported by the logic of implementing the methodology of axiological, activity-based, and subject-subject approaches, as well as principles (text-centeredness, integrativeness, dialogicity, and creative self-development) at the ascertaining, formative, and reflective-evaluative stages. It serves as a guarantee for the development of students' creativity in philology while overcoming the risks of the media resource environment. This work contributes to the theory and practice of creativity pedagogy.

KEYWORDS

scientific and methodological support, developing students' creativity in philology, media resource environment, predictive model, idea generation process

For Citation: Bryakova, I. E., Popova, V. I. (2026). Scientific and methodological support for the development of creativity in philology students in the context of overcoming the risks of the media resource environment. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, (4), 150–161. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.10

Received: 17 February 2026 | Approved: 23 May 2026 | Published: 31 August 2026

OPEN ACCESS

This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы развития креативности студентов в соотнесенности с рисками медиаресурсной среды как результата технического прогресса обусловлена возрастающей как в России, так и за рубежом потребностью в таких инновациях, которые тесно связываются с развитием творческих способностей молодёжи как ресурсом устойчивого развития общества, экономики, науки, культуры. В связи с этим в 2021 году в рамках международной программы по оценке образовательных достижений PISA вводится понятие «креативное мышление», которое представлено в концепции развития креативного мышления и в нашей стране, и на международном уровне. С 17 по 18 сентября 2025 года в Париже прошёл 7-й Саммит по креативности в образовании, организованный совместно Институтом ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, Глобальным институтом креативного мышления (GIoCT) и Центром исследований и инноваций в образовании ОЭСР (OECDCERI) [1].

В новой медиаресурсной реальности креативность признана общественностью как один из основных образовательных результатов: проблемно-исследовательской темой 2025 года объявлено «Использование методов оценки для развития креативного мышления и улучшения преподавания и обучения» [2]. В ходе Саммита была создана глобальная платформа для продвижения креативности в образовании (CESNetwork (Creativityin Education Summit Network). Содержательные характеристики проекта направлены на развитие творческого потенциала личности в условиях начального, среднего и высшего образования, что создает возможности для изменения целеполагания, подходов, принципов к преподаванию в аспекте развития креативности и критического мышления как относительно устойчивой характеристики личности. Такие мероприятия представляют возможность не только для обсуждения проблем влияния методов оценки на развитие креативного мышления и улучшение преподавания и обучения, но и внедрения в российское образование лучших мировых практик.

С января 2025 года по декабрь 2030 года в Российской Федерации действует национальный проект «Молодёжь и дети», в котором одним из показателей эффективной реализации проекта является создание единого образовательного и воспитательного пространства, направленного на выявление, поддержку и развитие креативных способностей и талантов детей и молодёжи [3].

Погружение в медиаресурсную среду связано с необходимостью развития медиаграмотности студентов на основе использования современных носителей информации и информационно-коммуникационных технологий. Однако возникают новые аспекты неграмотности, обусловленные в том числе научно-технологическим прогрессом, поскольку новые реалии, появляющиеся в жизни человечества, рождают «новый» язык во всех сферах жизни, в том числе в языке науки. В докладе ЮНЕСКО о глобальном мониторинге образования за 2025 год подчёркивается, что чрезмерное или неправильное использование цифровых технологий может нанести вред обучению студентов и их благополучию [4].

Для системы высшего образования в сложившихся условиях важно актуализировать научно-методическое сопровождение развития креативности студентов-филологов с учетом оценки образовательных достижений обучающихся и в целях преодоления противоречий, связанных с состоянием современной медиаресурсной среды, усложнением форм и каналов коммуникации, необходимостью расширения возможностей оценочного и этического аспектов выбора информации [5], преодоления антропологических рисков [6], связанных с влиянием цифровой образовательной экосистемы [7].

В условиях научно-методического сопровождения развития креативности студентов востребована способность студентов к творчеству, в том числе в процессе их включенности в продуктивную коммуникацию на уровне медиаграмотности, аудиовизуальной и функциональной грамотности. Заявленная модификация действий студентов обнаруживает дисбаланс: насколько креативностью можно управлять, и/или развивать, сопровождать процесс сотворения, созидания, использовать нестандартные способы генерации идей.

Возникает востребованность трансформации траекторий развития креативности студентов в условиях научно-методического сопровождения, когда сопровождение выступает в качестве средства согласования бытия, природы и человека [8]; персонификация сопровождения, что предполагает выбор задач и средств сопровождения в проблемных для студентов ситуациях;

договорно-диалогового соглашение на сопровождение в соответствии с потребностями самого студента; оптимистическая стратегия сопровождения студентов – это учет позитивного развития креативности, включение в ситуации, которые требуют формирования социального иммунитета, стрессоустойчивости, рефлексивной позиции.

Таким образом, остаётся актуальной проблема развития креативности студентов-филологов в условиях рисков современной цифровой образовательной среды. В этой связи возникает потребность поиска путей развития креативности студентов с минимизацией негативного воздействия цифровой среды, что учитывалось в ходе разработки и апробации модели научно-методического сопровождения развития креативности студентов в условиях медиаресурсной среды.

Цель статьи – описать прогностическую модель научно-методического сопровождения развития креативности студентов-филологов в условиях преодоления рисков медиаресурсной среды и показать эффективность ее реализации в образовательном процессе педвуза.

ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

Анализируя концепции креативности, акцентирующие внимание на изучении продукта творческой деятельности, на творческом процессе, на личности творца, приходим к выводу, что креативность рассматривается как способность к творчеству, принятию и созданию нового, нестандартному мышлению, генерированию большого числа оригинальных и полезных идей. Мы считаем, что креативность личности определяет её готовность изменяться, отказываться от стереотипов, помогает находить оригинальные решения сложных проблем в ситуации неопределённости; это внутренний ресурс человека, который поможет ему успешно самоопределиться в обществе.

Творчество понимается в целом исследователями и нами как деятельность, ведущая к развитию и направленная на создание нового; креативность – как способность к такой деятельности.

В результате анализа научной литературы мы выделили следующие характеристики креативности: интерес к парадоксам, склонность к сомнению, чувство новизны, острота мысли, творческое воображение, интуиция, эстетическое чувство красоты, остроумие, способность открывать аналогии, смелость и независимость суждений, готовность к риску, толерантность ко всему неясному и двусмысленному, самокритичность, способность к вариативным решениям, творческая фантазия, оригинальность мышления и лёгкая приспособляемость к новым условиям, бескорыстие как признак индивидуального творческого развития, вдохновение, умственные задатки во многих областях знаний, чувствительность к проблеме, гибкость, нестереотипность мышления.

Проблема развития креативности студентов становится предметом пристального внимания как педагогов [9], так и психологов [10].

Креативность широко признана бесценным фактором человеческого развития и важнейшим талантом XXI века [11]. Креативность – инструмент, который ведет людей к благополучию [12], а также к лидерству [13].

Важными для нас являются результаты исследования концептуальных границах подлинной креативности и «псевдокреативности»: креативность характеризуется не только оригинальностью, но и во многом эффективностью, иначе это будет «псевдокреативностью», отличие которой обозначается уже на этапе генерации идей [14].

В процессе создания модели научно-методического сопровождения развития креативности студентов-филологов в условиях преодоления рисков медиаресурсной среды, нами были выявлены следующие актуальные направления в исследовании креативности: 1) влияние цифрового контента (социальных сетей) на креативность личности; 2) проблема метакреативности – синергии человека и искусственного интеллекта; 3) роль среды в развитии креативности. В контексте данных исследований нам видится важной проблема научно-методического сопровождения развития креативности обучающихся, в частности, студентов-филологов педагогического вуза с учётом рисков медиасреды.

Зарубежные исследователи в первую очередь обращают внимание на креативность как важнейший катализатор общественного прогресса и развития цивилизации. В вязи с этим на

первый план выступает метакреативность как взаимодействие с искусственным интеллектом (далее – ИИ), при котором человек направляет и дорабатывает идеи, генерируемые ИИ. Метакреативность выступает в качестве полноценного медиатора в системе развития креативности обучающегося и ИИ [15].

Интересное наблюдение было сделано в 2025 году: учёные выявили двойственное влияние отношения ИИ на креативность. С одной стороны, ИИ снижает креативность за счёт увеличения неопределенности ролей, с другой – усиливает творческую самоэффективность человека через побуждение к решению творческих задач [16].

Зарубежные ученые обнаружили связь между уровнем грамотности при чтении и креативностью: грамотность чтения оказывает большое прогностическое влияние на креативность обучающихся, отсюда актуализируется важность развития креативности посредством программ обучения чтению [17].

Ключевые выводы о том, что педагогам не обязательно быть от природы креативными, чтобы способствовать развитию креативности школьного коллектива, но должна быть реализация теории имплицитного лидерства, связывающая школьную культуру с поведением учителей [18], коррелируют с нашим исследованием, проведённым в 2010 году. В результате данного исследования мы доказали положительное влияние «значимого взрослого», не обладающего креативностью, но знающего способы развития креативности, на творческие способности обучаемых.

В отечественной педагогике определены возможные характеристики научно-методического сопровождения развития креативности студентов-филологов: в исследованиях предлагается исходить из того, что современный молодой человек, характер и ритм жизни которого во многом определяют многочисленные медиаресурсы, часто познавательно и эмоционально отстранен от реального, естественного мира и историко-культурных пластов. Многим студентам свойственно функционально ограниченное (неполное) владение креативно-коммуникационными навыками [19], то есть проявляется ориентированность на конкретную жизненную и/или профессиональную задачу, в это связи востребованными становятся дидактические, личностные креативно-развивающие действия педагога и студента [20].

Отсюда возникает необходимость преодолеть риски современного интернет-пространства, в том числе «высвободить» творческий талант студентов, включения сопровождающих функций подготовки студента-филолога на социокультурном, социофилологическом и коммуникативно-смысловом уровнях. К целевым функциям научно-методического сопровождения развития креативности студентов можно отнести: приоритет индивидуальных возможностей и интересов, при этом не решение проблем за студента, а стимулирование его самостоятельности в решении возникающих проблем; педагогическое сопровождение индивидуальных образовательных траекторий, проявленность индивидуально выраженных способов интеграции в себе культурного и природного для образования нового качества субъекта, соотнесенность самостановления личности в условиях приобщения к общему и должному.

Проведенный анализ литературы выявил актуальность и интерес в научном сообществе к заявленной проблеме, а многообразие точек зрения, многомерность и неоднозначность трактовки процессов и явлений развития креативности делают востребованным разработку прогностической модели научно-методического сопровождения развития креативности студентов-филологов.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

На основе изученного опыта и вызовов времени нами была разработана прогностическая модель научно-методического сопровождения развития креативности студентов-филологов в условиях преодоления рисков медиаресурсной среды.

Исследование (опытно-экспериментальная работа – ОЭР) проходило в три этапа: констатирующий, формирующий, рефлексивно-оценочный в течение 2025 года. В ОЭР приняли участие 75 студентов 4 курса очной формы обучения, бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) профили Русский язык и Литература и Русский язык и Литература (с основами медиаобразования) Оренбургского государственного педагогического университета.

В процессе реализации модели научно-методического сопровождения развития креативности студентов-филологов в условиях преодоления рисков медиаресурсной среды на констатирующем и рефлексивно-оценочном этапах ОЭР была проведена диагностика креативности студентов по экспресс-методу Р. Джонсона (экспертная оценка креативных способностей студентов) и методике Дж. Рензулли (самооценка креативных способностей), методики адаптированы Е. Туник.

На формирующем этапе был использован метод наблюдения, анкетирование студентов-филологов, создание студентами рефлексивного портфолио; креативные технологии, авторские методики. В процессе научно-методического сопровождения рефлексивное портфолио студентов пополнялось за счёт созданных ими текстов. Использовались метапредметные креативные технологии: проблемные, «продвинутые» лекции, лекции-визуализации, «сократовские диалоги», дебаты, полилоги, кейс-стади, ситуационно-развивающие мастерские, деловые игры, круглые столы, дискуссии, образовательные путешествия, рефлексивные и исследовательские портфолио; авторские методики: методика развития литературно-творческих способностей учеников, методика написания сочинения-ассоциации, сочинения-этюда. Так в сознании студентов моделируется будущая самостоятельная работа по решению творческих задач – модель креативной профессиональной деятельности.

Научно-методическое сопровождение развития креативности студентов строилось, во-первых, во взаимосвязи всех дисциплин (реализация принципа интеграции дисциплин), изучаемых на 4 курсе, то есть создавалась креативная образовательная среда. Во-вторых, работа по сопровождению строилась в двух направлениях: первое – использование преподавателями всех дисциплин в своей профессиональной деятельности креативных технологий или элементов данных технологий, второе – ориентация преподавателей на обучение студентов созданию креативного текста (критического, художественного, публицистического) с опорой и без опоры на современные медиаресурсы. Обеспечивалось преодоление студентами коммуникативных барьеров: когнитивных, связанных с уровнем владения той или иной областью познания; социальных, демонстрирующих разницу в уровне культуры; психологических, отражающих индивидуальные психолого-физиологические особенности коммуникантов.

Деятельность преподавателя и собственная деятельность осмысливалась студентами в процессе наблюдения за индивидуальным стилем преподавателя (реализация принципа диалогичности), затем – в процессе поиска вариантов решения проблемы; определялась степень сопровождающих действий педагога в преодолении студентами препятствий-трудностей, препятствий-проблем: субъективные (личностные) «Я-препятствия»; лингводидактические (подходы, принципы, цели, методы, средства); социальные (средовые) «ОНИ-препятствия»; материальные (ресурсный потенциал образовательной организации).

Реализация принципа рефлексивности проявлялась в совместном анализе педагогами и студентами возникающих проблем и прогнозировании путей их преодоления: использовались тренинги (когнитивные, ролевые, атрибутивные), направленные на развитие творческих способностей студентов. Когнитивный тренинг способствовал извлечению, осмыслению информации по определенной проблеме, в том числе в целях самопознания (оценка внутренних ресурсов) и саморазвития (динамичность саморазвития); ролевой тренинг направлен на расширение поведенческого репертуара студента, позитивного взаимодействия членов сообщества; атрибутивный тренинг направлен на выявление особенностей поведения представителей разных сообществ (в том числе представителей разных культур), что инициирует развитие креативности студентов в условиях ценностно-смысловой коммуникации [21].

Таким образом, научно-методическое сопровождение развития креативности студентов-филологов является достаточно самостоятельным педагогическим процессом, суть которого состоит в усилении позитивных и нейтрализации негативных тенденций в профессиональном становлении студентов в условиях медиаресурсной среды.

Научно-методическое сопровождение развития креативности циклично и включает этапы проблематизации: каковы затруднения студентов в развитии креативности, каковы причины их возникновения; обнаруживаются противоречия; формулируются проблемы и определяются пути их решения.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Оценка эффективности прогностической модели научно-методического сопровождения развития креативности студентов-филологов в условиях преодоления рисков медиаресурсной среды, апробированная на базе филологического факультета Оренбургского государственного педагогического университета осуществлялась на разных этапах обучения студентов – в самом начале, в процессе обучения, на завершающем этапе. Все материалы для реализации научно-методического обеспечения, а также диагностический инструментарий разрабатывались преподавателями филологического факультета под руководством авторов данной статьи.

Для диагностики нами были определены критерии и показатели уровня креативности, что необходимо при решении профессиональных задач на занятиях по филологии и методикам преподавания русского языка и литературы, а также в ходе производственной и учебной практик.

Когнитивный (знаниевый) критерий показывал диапазон знаний в области языка и литературы, а также методических знаний, необходимых для приятия нестандартных решений, для проявления гибкости в построении текстов в ходе выполнения профессиональных задач. Когнитивный критерий охватывал и знание студентами различных платформ, программ, генеративных средств, которые могут потенциально использоваться ля решения профессиональных задач.

Мотивационный критерий показывал уровень заинтересованности студентов в овладении умениями нестандартно мыслить, находить множественные решения для различных задач; понимания необходимости развивать генеративное и ассоциативное мышление с целью проявления профессиональной гибкости. Мотивационный критерий показывал также заинтересованность студентов в принятии собственных решений, самостоятельности создания, например, методических материалов для практики, и, как правило, осознанный отказ от использования программ ИИ и генеративных средств. Высокий уровень мотивации мог быть связан, во-первых, с осознанием превосходства человеческого интеллекта над искусственным в отношении создания необходимых материалов, во-вторых, с пониманием ситуаций, где ИИ мог стать дополнительным инструментом, а не доминирующим при решении профессиональных задач.

Практический (опытный) критерий показывал владение способностью самостоятельно принимать решения, дифференцировать возможные ответы на поставленные вопросы, находить наиболее интересные и творчески решения; умение видеть новизну, ценность, оригинальность различных явлений в области филологии и методик преподавания русского языка и литературы. В целом – опыт применения креативности в решении профессиональных задач без опоры на многочисленные медиаресурсы, а также целесообразное, осознанное использование генеративных средств.

Были определены уровни креативности: достаточный, средний, низкий.

Достаточный уровень характеризуется широким диапазоном знаний в области языка и литературы, методик преподавания языка и литературы; пониманием значимости платформ, программ, генеративных средств; хорошим уровнем заинтересованности студентов в принятии собственных решений, проявления креативности в профессиональной области; наличием опыта использования креативных технологий в профессии, осознанием новизны, ценности, оригинальности различных явлений в области филологии и методик преподавания русского языка и литературы.

Средний уровень характеризуется нешироким, но стабильным диапазоном знаний в области языка и литературы, методик преподавания языка и литературы; осознанием необходимости применения креативности в решении профессиональных задач, но отсутствии самостоятельности; отсутствием осознания превосходства человеческого интеллекта над искусственным в отношении создания необходимых материалов; непониманием ситуаций, где ИИ мог стать дополнительным инструментом, а не доминирующим при решении профессиональных задач; невысоким уровнем опыта применения креативности в решении профессиональных задач без опоры на многочисленные медиаресурсы, а также нецелесообразное использование генеративных средств.

Низкий уровень характеризуется низким уровнем знаний в области языка и литературы, методик преподавания языка и литературы, но при этом пониманием значимости платформ, программ, генеративных средств для замены собственной креативности; низким уровнем заинтересованности студентов в принятии собственных решений, зависимостью от ИИ в принятии про-

фессиональных задач; отсутствием практического опыта использования креативных технологий в области филологии и методик преподавания русского языка и литературы.

Представим динамику развития креативности на разных этапах (ОЭР) реализации модели научно-методического сопровождения развития креативности студентов-филологов в условиях преодоления рисков медиаресурсной среды (см. табл. 1).

Таблица 1 Динамика развития креативности студентов-филологов в процессе научно-методического сопровождения при n=75

	Достаточный уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	Начало ОЭР	Конец ОЭР	Начало ОЭР	Конец ОЭР	Начало ОЭР	Конец ОЭР
Знания	14	38	13	30	48	7
Мотивы	12	35	20	30	43	10
Опыт	13	45	12	20	51	10

Сопоставительный анализ результатов, полученных в начале и в конце опытно-экспериментальной работы, показал эффективность предложенной прогностической модели научно-методического сопровождения развития креативности в условиях преодоления рисков медиаресурсной среды. Количество студентов, которые показали высокий уровень знаний, мотивации и опыта, значительно увеличилось (особенно это касается опыта, полученного в ходе учебной и производственной практик) – практически в три раза. Это подтверждается статистическими данными. Число степеней свободы равно 10. Значение критерия χ^2 составляет 60,756. Критическое значение χ^2 при уровне значимости p=0.01 составляет 23,209. Связь между факторным и результативным признаками статистически значима при уровне значимости p<0.01.

Положительная динамика свидетельствует об эффективности прогностической модели научно-методического сопровождения развития креативности студентов-филологов в условиях преодоления рисков медиаресурсной среды.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Полученные результаты согласуются с результатами исследований И. О. Беседина [22], Т. С. Шаминой [23] о сущностных характеристиках понятий «творчество, творческие способности, креативность» в условиях подготовки студентов в современной образовательной среде. Ведь проблема развития креативности студентов-филологов (и студентов других профилей) актуальна уже несколько десятилетий как в российской, так и в зарубежной педагогической науке, что нашло отражение и в наших трудах начала 2000-х годов [24] и в более поздних [25]. Особенно актуальна проблема оказания педагогической поддержки в условиях информационной эпохи, которая может стать причиной снижения собственной креативности студентов [26].

Зарубежные исследователи отмечают когнитивную перегрузку представителей цифрового поколения из-за значительного влияния социальных сетей и как следствие снижение уровня креативности студенческой молодежи [27]. Ученые бьют тревогу о необходимости формирования цифровой грамотности и культуры использования медиаресурсов, которые должны повышать креативность студентов [28], обсуждают значимость формирования ассоциативного мышления студентов в условиях цифровизации общества [29]. Решение возникающих проблем было найдено при разработке прогностической модели научно-методического сопровождения развития креативности в условиях преодоления рисков медиаресурсной среды, которое охватило весь образовательный процесс студентов-филологов четвертого курса – от дисциплин коммуникативного и психолого-педагогического модулей до содержательного предметного модуля, а также учебных и производственных практик. Важно было не только вовлечь студентов в креативную деятельность, но и показать значимость креативности для современного общества и те вызовы которые возникают при доминировании медиаресурсной среды над личностными каче-

ствами, что подтвердило выводы зарубежных исследователей [30]. В сравнении с имеющимися отечественными [31] и зарубежными [32] направлениями развития креативности разработанная нами прогностической модели научно-методического сопровождения учитывала следующие аксиологический, деятельностный, субъект-субъектный подходы, принципы текстоцентричности, интегративности, диалогичности, творческого саморазвития, реализующая метапредметные, креативные технологии и авторские методики, что обеспечивало усиление позитивных и нейтрализацию негативных тенденций в развитии креативности студентов-филологов в условиях медиаресурсной среды.

На основе полученных в ходе исследования результатов можно утверждать, что после проведения опытно-экспериментальной работы уровень креативности студентов-филологов стал значительно выше по когнитивному (знаниевому), мотивационному и практическому критериям на конец обучения в сравнении с началом обучения.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что все элементы разработанной модели взаимосвязаны и взаимообусловлены, обеспечивают динамику развития креативности студентов-филологов в условиях корректного научно-методического сопровождения с учетом интересов всех, кто вовлечен в процесс генерации новых идей.

Результаты проведенного исследования обогащают теорию педагогики креативности, уточняют критериальный комплекс оценки уровня креативности студентов, который может быть экстраполирован на другие группы студентов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование подтвердило значимость разработки прогностической модели научно-методического сопровождения развития креативности в условиях преодоления рисков медиаресурсной среды и необходимость ее внедрения в образовательный процесс педагогического вуза. Актуальной оказалась модель, учитывающая следующие принципы текстоцентричности, интегративности, диалогичности, творческого саморазвития, реализующая метапредметные, креативные технологии и авторские методики обучения и организации практической деятельности.

Разработанная модель научно-методического сопровождения развития креативности позволила учесть принципы, обозначенные ЮНЕСКО в ходе Саммита по креативности в образовании в 2025 году.

Практическая значимость исследования состоит в пролонгированности поэтапных действий студентов-филологов: от способности находить новые оригинальные идеи к решению возникающих проблем на уровне творческого саморазвития и самореализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Преподавание, обучение и оценка навыков творческого и критического мышления. URL: https://www.oecd.org/en/about/projects/teaching-learning-and-assessing-creative-and-critical-thinking-skills.html (дата обращения: 28.02.2026)
2. ИИТО ЮНЕСКО стал соорганизатором Саммита по креативности в образовании 2025. URL: https://iite.unesco.org/ru/news/iito-unesco-stal-soorganizatorom-sammita-po-kreativnosti-v-obrazovanii-2025/ (дата обращения: 28.02.2026)
3. Национальный проект РФ «Молодежь и дети». URL: https://xn--80aapampemcchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai/new-projects/molodezh-i-deti/ (дата обращения: 28.02.2026)
4. Доклад ЮНЕСКО о глобальном мониторинге образования за 2025 год. URL: https://www.ensureias.com/blog/current-affairs/unesco-s-global-education-monitoring-report-2025 (дата обращения: 28.02.2026)
5. Фортунатов А. Н., Воскресенская Н. Г. Цифровые компетенции и технологии новой искренности в эпоху WEB 4.0 // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Литературоведение, журналистика. 2021. Т. 26. № 2. С. 276-285. DOI: 10.22363/2312-9220-2021-26-2-276-285
6. Корепанова П. П., Малахова О. Н. Аксиология цифровой среды в образовании: антропологические риски // Научно-практический журнал «Молодежная наука: тенденции развития». 2024. № 1. С. 6-13.
7. Трифонова И. С. Оценка влияния цифровой образовательной экосистемы на развитие человеческого потенциала // Перспективы науки и образования. 2025. № 1. С. 10-25. DOI: https://doi.org/10.32744/

pse.2025.1.1
8. Копытин А. И. Экогуманистика как метанаучная доктрина согласования бытия, природы и человека // Экопсихологические исследования: экология детства и устойчивое развитие. 2020. № 6. С. 139-141.
9. Черепанова П. Р. Развитие творческого потенциала студентов через внеучебную деятельность // Апгрейд 2030: стратегия развития молодежной среды: Материалы II Международного Форума. Ульяновск: Издательство «Зебра», 2024. С. 171-175.
10. Дикая Л. А., Дикий И. С. Взаимосвязь креативности как ключевого навыка будущего и исследовательского потенциала у студентов вузов // Психология творчества: традиции, инновации, перспективы: Материалы Международной научной конференции. Москва: Институт психологии РАН, 2025. С. 359-361.
11. Beaulieu D. F. Creativity in science, engineering, and the arts: A study of undergraduate students' perceptions // Journal of Creativity. 2022. Vol. 32. Issue 3, 100035. DOI: https://doi.org/10.1016/j.yjoc.2022.100035
12. Holinger M., Kaufman J. C. Measuring self-beliefs of creativity and well-being // Thinking Skills and Creativity, 2024, vol. 53, 101604. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101604
13. Tahir L., Shafie Rosli M., Hatib Musta'mal A., Rahim Abdul Rahman A. Nurturing teachers' creativity: Exploring leadership roles and constraints // Thinking Skills and Creativity, 2024, vol. 54, 101662. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101662
14. Yao Yu., Runco M. A., Mo L. Pseudo-creativity and authentic creativity differ in conceptual boundaries // Thinking Skills and Creativity, 2026, vol. 59, 102007. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.102007
15. Xie Yu., Liu Yu., Hu F. From creativity tendency to creativity performance: Mediating effects of metacognition and meta-creativity, and network analysis // Thinking Skills and Creativity, 2026, vol. 61, 102163. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tsc.2026.102163
16. Ma L., Ge L., Li Ya., Wang Ye. When employees meet gen AI: The double-edged effects of AI attitude on creativity // Technovation, 2026, vol. 152, 103495. DOI: https://doi.org/10.1016/j.technovation.2026.103495
17. Cai Yu., Chen Ya., Yang Ya. Exploring the relationship between reading literacy and creativity competence: A multilevel modeling approach // Thinking Skills and Creativity, 2026, vol. 61, 102155. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tsc.2026.102155
18. Zibenberg A., Da'as R. School culture and creativity-fostering teacher behavior: The mediating role of implicit leadership theories and the moderating role of teacher seniority // Thinking Skills and Creativity, 2026, vol. 61, 102150. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tsc.2026.102150
19. Колесникова И. А. Постпедагогический синдром эпохи цифровизации // Высшее образование в РФ. 2019. № 8-9. С. 67-80.
20. Москвина А. В., Рындак В. Г. Личность. Творчество. Развитие. Москва: Педагогический вестник, 2001. 290 с.
21. Якимов П. А. Формирование поликультурной грамотности старшеклассников в контексте гуманитарного образования: монография. Оренбург, 2009. 128 с.
22. Беседин И. О. Сущность понятий «творчество», «творческие способности», «креативность» в контексте развития творческих способностей студентов педагогического вуза // Сборник статей VII Международной научно-практической конференции. Петрозаводск: Новая Наука, 2024. С. 115-120.
23. Шамина Т. С. Сущность и структура понятия «творческие способности»: системно-содержательный анализ // Аллея науки. Курск, 2021. С. 962-966.
24. Брякова И. Е. Формирование креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза: монография. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2010. 380 с.
25. Попова В. И. Коммуникативно-смысловой ресурс подготовки студента педвуза в глобальном образовательном пространстве // Лучшие практики победителей Всероссийского конкурса Золотые Имена Высшей школы: сборник научных статей участников VI Национальной научно-практической сессии. Москва: Образование-Пресс, 2023. С. 186-191.
26. Купавцев Т. С. Педагогическая поддержка образования личности в информационную эпоху // Образовательное пространство в информационную эпоху: Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. М.: Институт стратегии развития образования, 2023. С. 496-501.
27. Chenji K., Raghavendra S. Social media, mind wandering, and creativity: The Gen Z perspective // Journal of Creativity, vol. 35, issue 3, 100116. DOI: https://doi.org/10.1016/j.yjoc.2025.100116
28. Hamouche S., Bani-Melhem Sh., Haj-Salem N., Abdalla Mohamed Abdalla Alraeesi A., Jamal Bani-Melhem A. Digital leadership and employee creativity: exploring the role of digital literacy and learning orientation // Employee Relations: The International Journal, 2025, vol. 48, issue 1, 150-173. DOI: https://doi.org/10.1108/ER-02-2025-0094
29. Cubillos-Pinilla L., Hadida A. L., Baez S., Hernandez H., Kizilyamac M. Neural foundations of creativity: A voxel-based meta-analysis of the activations and deactivations underlying creativity across linguistic, musical, and visual domains // Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 2025, vol. 178, 106354. DOI: https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2025.106354
30. Puryear J. S., Lamb K. N. Creativity knowledge of classroom teachers: Predictors and correlates // Thinking Skills and Creativity, 2024, vol. 54, 101666. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101666
31. Лукашенко Д. В. IT-технологии в формировании креативности обучающихся высшей школы // Антропологическая дидактика и воспитание. 2024. Т. 7, № 6. С. 74-85.
32. Azamalah V., Kang N.-H. Teachers' Perceptions of Creativity and Teaching: A Comparison Of African And South Korean Teachers // Innovation and Education, 2023, vol., issue 1, 32-53. DOI: https://doi.org/10.1163/25248502-2023xx01

REFERENCES

1. Teaching, learning and assessing creative and critical thinking skills. Available at: https://www.oecd.org/en/about/projects/teaching-learning-and-assessing-creative-and-critical-thinking-skills.html (accessed 28 February 2026)
2. UNESCO IITE co-organized the 2025 Creativity in Education Summit. Available at: https://iite.unesco.org/ru/news/iito-unesco-stal-soorganizatorom-sammita-po-kreativnosti-v-obrazovanii-2025/ (accessed 28 February 2026)
3. National project of the Russian Federation "Youth and Children". Available at: https://xn--80aapampemcchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai/new-projects/molodezh-i-deti/ (accessed 28 February 2026)
4. UNESCO Global Education Monitoring Report 2025. Available at: https://www.ensureias.com/blog/current-affairs/unesco-s-global-education-monitoring-report-2025 (accessed 28 February 2026)
5. Fortunatov A. N., Voskresenskaya N. G. Digital competencies and technologies of new sincerity in the era of WEB 4.0. *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Literary Studies, Journalism*, 2021, vol. 26, no. 2, pp. 276-285. DOI: 10.22363/2312-9220-2021-26-2-276-285
6. Korepanova P. P., Malakhova O. N. Axiology of the digital environment in education: anthropological risks. *Scientific and practical journal "Youth Science: Development Trends"*, 2024, no. 1, pp. 6-13.
7. Trifonova I. S. Assessment of the impact of the digital educational ecosystem on the development of human potential. *Perspectives of Science and Education*, 2025, no 1, pp. 10-25. DOI: 10.32744/ pse.2025.1.1
8. Kopytin A. I. Ecohumanistics as a metascientific doctrine of harmonization of being, nature and man. Ecopsychological research: ecology of childhood and sustainable development, 2020, no. 6, pp. 139-141.
9. Cherepanova P. R. Development of students' creative potential through extracurricular activities. *Upgrade 2030: strategy for the development of the youth environment: Proceedings of the II International Forum.* Ulyanovsk, Zebra Publishing House, 2024, pp. 171-175.
10. Dikaya L. A., Dikaya I. S. The relationship between creativity as a key skill of the future and research potential in university students. *Psychology of creativity: traditions, innovations, prospects: Proceedings of the International Scientific Conference*. Moscow, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2025, pp. 359-361.
11. Beaulieu D. F. Creativity in science, engineering, and the arts: A study of undergraduate students' perceptions. *Journal of Creativity,* 2022, vol. 32, issue 3, 100035. DOI: 10.1016/j.yjoc.2022.100035
12. Holinger M., Kaufman J. C. Measuring self-beliefs of creativity and well-being. *Thinking Skills and Creativity,* 2024, vol. 53, 101604. DOI: 10.1016/j.tsc.2024.101604
13. Tahir L., Shafie Rosli M., Hatib Musta'mal A., Rahim Abdul Rahman A. Nurturing teachers' creativity: Exploring leadership roles and constraints. *Thinking Skills and Creativity*, 2024, vol. 54, 101662. DOI: 10.1016/j.tsc.2024.101662
14. Yao Yu., Runco M. A., Mo L. Pseudo-creativity and authentic creativity differ in conceptual boundaries. *Thinking Skills and Creativity*, 2026, vol. 59, 102007. DOI: 10.1016/j.tsc.2025.102007
15. Xie Yu., Liu Yu., Hu F. From creativity tendency to creativity performance: Mediating effects of metacognition and meta-creativity, and network analysis. *Thinking Skills and Creativity*, 2026, vol. 61, 102163. DOI: 10.1016/j.tsc.2026.102163
16. Ma L., Ge L., Li Ya., Wang Ye. When employees meet gen AI: The double-edged effects of AI attitude on creativity. *Technovation*, 2026, vol. 152, 103495. DOI: 10.1016/j.technovation.2026.103495
17. Cai Yu., Chen Ya., Yang Ya. Exploring the relationship between reading literacy and creativity competence: A multilevel modeling approach. *Thinking Skills and Creativity*, 2026, vol. 61, 102155. DOI: 10.1016/j.tsc.2026.102155
18. Zibenberg A., Da'as R. School culture and creativity-fostering teacher behavior: The mediating role of implicit leadership theories and the moderating role of teacher seniority. *Thinking Skills and Creativity*, 2026, vol. 61, 102150. DOI: 10.1016/j.tsc.2026.102150
19. Kolesnikova I. A. Post-pedagogical syndrome of the digitalization era. *Higher education in the Russian Federation*, 2019, no 8-9, pp. 67-80.
20. Moskvina A.V., Ryndak V.G. Personality. Creation. Development. Moscow, Pedagogical Bulletin Publ., 2001, 290 p.
21. Yakimov P. A. Formation of multicultural literacy of high school students in the context of humanitarian education: monograph. Orenburg, 2009, 128 p.
22. Besedin I. O. The essence of the concepts of "creativity", "creative abilities", "creativity" in the context of the development of creative abilities of students of a pedagogical university. *Collection of articles of the VII International scientific and practical conference*. Petrozavodsk, New Science Publ., 2024, pp. 115-120.
23. Shamina T. S. The essence and structure of the concept of "creative abilities": a systemic and substantive analysis. Alley of Science. Kursk, 2021, pp. 962-966.
24. Bryakova I. E. Formation of creative competence of students-philologists of a pedagogical university: monograph. Orenburg, Publishing house of the OSPU, 2010, 380 p.
25. Popova V. I. Communicative and Semantic Resource for Preparing a Pedagogical University Student in the Global Educational Space. *Best Practices of the Winners of the All-Russian Competition Golden Names of Higher Education: A Collection of Scientific Articles by Participants of the VI National Scientific and Practical Session*. Moscow, Obrazovanie-Press Publ., 2023, pp. 186-191.
26. Kupavtsev T. S. Pedagogical support for the education of the individual in the information age. *Educational space in the information age: Collection of scientific papers of the International scientific and practical conference*. Moscow, Institute for Education Development Strategy Publ., 2023, pp. 496-501.
27. Chenji K., Raghavendra S. Social media, mind wandering, and creativity: The Gen Z perspective. *Journal of Creativity*, vol. 35, issue 3, 100116. DOI: 10.1016/j.yjoc.2025.100116

28. Hamouche S., Bani-Melhem Sh., Haj-Salem N., Abdalla Mohamed Abdalla Alraeesi A., Jamal Bani-Melhem A. Digital leadership and employee creativity: exploring the role of digital literacy and learning orientation. *Employee Relations: The International Journal*, 2025, vol. 48, issue 1, pp. 150-173. DOI: 10.1108/ER-02-2025-0094
29. Cubillos-Pinilla L., Hadida A. L., Baez S., Hernandez H., Kizilyamac M. Neural foundations of creativity: A voxel-based meta-analysis of the activations and deactivations underlying creativity across linguistic, musical, and visual domains. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 2025, vol. 178, 106354. DOI: 10.1016/j.neubiorev.2025.106354
30. Puryear J. S., Lamb K. N. Creativity knowledge of classroom teachers: Predictors and correlates. *Thinking Skills and Creativity,* 2024, vol. 54, 101666. DOI: 10.1016/j.tsc.2024.101666
31. Lukashenko D.V. IT technologies in the development of creativity of higher education students. *Anthropological didactics and education*, 2024, vol. 7, no. 6, pp. 74-85.
32. Azamalah V., Kang N.-H. Teachers' Perceptions of Creativity and Teaching: A Comparison of African and South Korean Teachers. *Innovation and Education*, 2023, issue 1, pp. 32-53. DOI: 10.1163/25248502-2023xx01

Авторы

Брякова Ирина Евгеньевна
(Россия, Оренбург)
Доцент, доктор педагогических наук, профессор кафедры литературы и методики преподавания литературы
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
E-mail: ibryakova@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0002-6922-0197)

Попова Валентина Ивановна
(Россия, Оренбург)
Профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка и методики преподавания русского языка
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
E-mail: vip.48@mail.ru
ORCID ID: 0009-0000-5728-871X

Author's

Irina E. Bryakova
(Russia, Orenburg)
Associate Professor, Dr. Sci. (Educ.)
Professor, Department of Literature and Methods of Teaching Literature
Orenburg State Pedagogical University
Email: ibryakova@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0002-6922-0197)

Valentina I. Popova
(Russia, Orenburg)
Professor, Dr. Sci. (Educ.)
Professor, Department of Russian Language and Methods of Teaching Russian
Orenburg State Pedagogical University
Email: vip.48@mail.ru
ORCID ID: 0009-0000-5728-871X

Вклад авторов

Брякова И. Е.: администрирование проекта, руководство исследованием, методология, проведение исследования, ресурсы, создание рукописи и ее редактирование
Попова В. И.: концептуализация, методология, проведение исследования, верификация данных, создание рукописи и ее редактирование, программное обеспечение

Author's contribution

Irina E. Bryakova: Conceptualization, Methodology, Software, Validation, Investigation, Writing - Review & Editing
Valentina I. Popova: Methodology, Investigation, Resources, Writing - Review & Editing, Supervision, Project administration

© Брякова И. Е., Попова В. И., 2026

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

© Irina E. Bryakova, Valentina I. Popova, 2026

The authors declared no conficts of interest

Технологическая дистанция у студентов – будущих менеджеров. Часть 2: результаты оценки технологической компетентности как фактор совершенствования подготовки менеджеров

С. А. МАМОНТОВ

АННОТАЦИЯ

Введение. Разрыв между пониманием менеджером производственных технологий и разрабатываемыми им управленческими решениями (технологическая дистанция) требует как осмысления, так и педагогической реакции в подготовке студентов-менеджеров. Во второй части статьи представлены результаты эмпирической оценки технологической компетентности. Оценка проводилась на основе модели и соответствующей методики, описанных в первой части статьи.

Цель исследования – эмпирическая оценка сформированности технологической компетентности у студентов-будущих менеджеров.

Материалы и методы. На этапе эмпирической части исследования выполнен опрос 350 студентов направления «Менеджмент» вузов Новосибирска (НГТУ-НЭТИ) и Омска (ОмГУ).

Результаты. Измеренный средний уровень технологической дистанции студентов-менеджеров в рамках предложенной шкалы равен 24,1 при максимуме 36, что можно интерпретировать как принятие ими управленческих решений на основе укрупненной оценки ситуации, когда вне рассмотрения остаются детали и особенности основной технологии («фрагментарная диагностика»). Такая оценка свойственна 68% представителей исследованной совокупности.

Средняя оценка технологической дистанции в разрезе детерминант, показала наименьшее значение для детерминанты "цифровая архитектура и данные" (1,8 из 3,6) и "объективно-технологическая структура деятельности" (1,9), несколько выше - 2,1 и 2,2 балла соответственно для детерминант "стратегическая интеграция" и "социотехническая система". Факторный анализ показал сильную детерминированность первого (цифрового) фактора и близкую взаимосвязь второго и третьего (стратегического и социотехнического) факторов.

В результате анализа оценены обобщённые и детерминантные проявления значительной технологической дистанции, идентифицированы латентные факторы и педагогические сегменты, требующие различного педагогического реагирования.

Заключение. Полученные оценки технологической дистанции как интегрального параметра технологической компетентности студентов – будущих менеджеров (обобщенные, детерминантные и индивидуальные) позволили выделить проблемные зоны в подготовке студентов-менеджеров, обусловленные недостаточным пониманием основных технологий, и, как следствие, предложить рекомендации по совершенствованию подготовки студентов-менеджеров к принятию управленческих решений с учетом технологического контекста.

Статья представляет собой вторую (заключительную) часть исследования, в которой приведены результаты анализа эмпирических данных и вытекающие из них педагогические выводы. Теоретические основания и разработка измерительного инструмента ранее представлены в отдельной публикации (в первой части статьи).

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

образование менеджеров, технологический контекст принятия управленческих решений, технологическая дистанция, оценка компетенций менеджеров

Для цитирования: Мамонтов С. А. Технологическая дистанция у студентов – будущих менеджеров. Часть 2: результаты оценки технологической компетентности как фактор совершенствования подготовки менеджеров // Перспективы науки и образования. 2026. № 4. С. 162–173. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.11

Поступила: 14.02.2026 | Одобрена: 20.05.2026 | Опубликована: 31.08.2026

OPEN ACCESS

Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.

PERSPECTIVES OF SCIENCE AND EDUCATION
PSEJOURNAL.WORDPRESS.COM
SCIENTIFIC ARTICLE |

Technological Gap among Students – Future Managers. Part 2: Results of Assessing Technological Competence as a Factor in Improving Managerial Training

S. A. MAMONTOV

ABSTRACT

Introduction. The gap between the manager's understanding of production technologies and his managerial decisions (the technological gap) requires both reflection and a pedagogical response in the training of management students. The second part of the article presents the results of an empirical assessment of technological competence. The assessment was carried out on the basis of the model and corresponding methodology described in the first part of the article.

The aim of the study is to empirically assess the level of technological competence among students – future managers.

Materials and methods. During the empirical phase of the study, a survey was conducted among 350 students mastering "Management" at universities in Novosibirsk (Novosibirsk State Technical University – Novosibirsk Electrotechnical Institute) and Omsk (Omsk State University).

Results. The measured average level of technological gap shown by management students on the proposed scale is 24.1 out of a maximum of 36, which can be interpreted as their making management decisions based on a broad assessment of situations, whilst overlooking the details and specific features of the underlying technology ("fragmentary diagnostics"). This approach is characteristic of 68 per cent of the surveyed sample.

The average assessment of the technological gap in terms of determinants showed the lowest value for the "digital architecture and data" determinant (1.8 out of 3.6) and "objective technological structure of activity" (1.9); the scores were slightly higher – 2.1 and 2.2 points, respectively – for the determinants "strategic integration" and "socio-technical system". The factor analysis revealed a strong determinism of the first (digital) factor and a close interrelation between the second and third (strategic and socio-technical) factors.

As a result of the analysis, the generalised and determinant manifestations of a significant technological gap were assessed; in addition, latent factors and pedagogical segments requiring different pedagogical response were identified.

Conclusion. The obtained assessments of technological gap as an integral parameter of technological competence of students – future managers (generalised, determinant, and individual) – made it possible to identify problem areas in the training of management students, caused by an insufficient understanding of key technologies, and, consequently, to propose recommendations for improving the training of management students in making managerial decisions with regard to the technological context.

This article constitutes the second (concluding) part of the research, presenting the results of the analysis of empirical data and the ensuing pedagogical conclusions. The theoretical foundations and the development of the assessment instrumentation were previously presented in a separate publication (in the first part of the article).

KEYWORDS

managerial education, technological context of managerial decision-making, technological gap, assessment of managerial competencies

For Citation: Mamontov, S. A. (2026). Technological Gap among Students – Future Managers. Part 2: Results of Assessing Technological Competence as a Factor in Improving Managerial Training. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, (4), 162–173. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.11

Received: 14 February 2026 | Approved: 20 May 2026 | Published: 31 August 2026

OPEN ACCESS

This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Общая оценка уровня понимания респондентом взаимосвязи технологии и управления: шкалирование и результаты дескриптивного анализа

Среднее значение оцениваемого уровня понимания респондентом взаимосвязи производственных (основных) и управленческих технологий по всей совокупности респондентов равно 24,1. При этом максимально возможный уровень контекстной зрелости управленческих решений согласно разработанной модели [1] = 36. Интерпретация набранного количества баллов выполняется исходя из разбиения шкалы на интервалы разной длины (см. табл. 1). Обоснование шкалы рассматривается далее в разделе «Обсуждение».

Таблица 1 Обобщенная шкала контекстной зрелости управленческих решений

Количество баллов	Интерпретация	
0 – 17,99	Универсалист (шаблонный подход)	Решения принимаются на основе универсальных шаблонов, без учета технологического контекста: поиск единственно верного управленческого рецепта, применимого вне зависимости от специфики ситуации. Проявляется в абсолютизации либо фактора технологии, либо роли личности менеджера. Влияние иных факторов - стабильности, сложности, масштаба деятельности и др. не учитывается.
18 - 26,99	Фрагментарный диагност (укрупненный анализ)	Решения основываются на неполном учете особенностей основной технологии. Респондент верно определяет общий тип ситуации, но выбор конкретного управленческого решения оказывается неточным. Анализ ограничивается укрупненной оценкой, технологические детали и взаимосвязи остаются вне рассмотрения и учёта.
27 - 31,49	Интуитивный интегратор (стадия тактического применения)	При принятии решений используется ситуационный подход, контекст технологии диагностируется верно. Однако выбираемое управленческое решение лишь частично соответствует выявленным технологическим особенностям, что приводит к тактическим ошибкам. Понимание связи «технология — управление» носит преимущественно интуитивный, не до конца осознанный характер.
31,5 – 36	Контекстный архитектор (осознанное проектирование)	Демонстрируется глубокое осознание необходимости формирования управленческих решений под конкретную специфику, учитывающую технологический контекст. Проявляется корректный учет противоречивых требований, обусловленных влиянием различных факторов основной производственной технологии.

Как видно из таблицы, общую оценку (24,1 балла) исследованной совокупности респондентов можно охарактеризовать как «Фрагментарные диагносты» (см. табл. 1). Менее значимое количество студентов относится к другим группам (см. рис. 1).

Рисунок 1 Структура распределения респондентов по шкале контекстной зрелости управленческих решений (см. табл. 1)

Отметим, что нет статистически значимого различия по большинству группирующих параметров: курсу, уровню (бакалавриат/магистратура), форме обучения. Единственный тренд на границе статистической значимости – влияние имеющегося у студентов опыта практической деятельности (см. рис. 2).

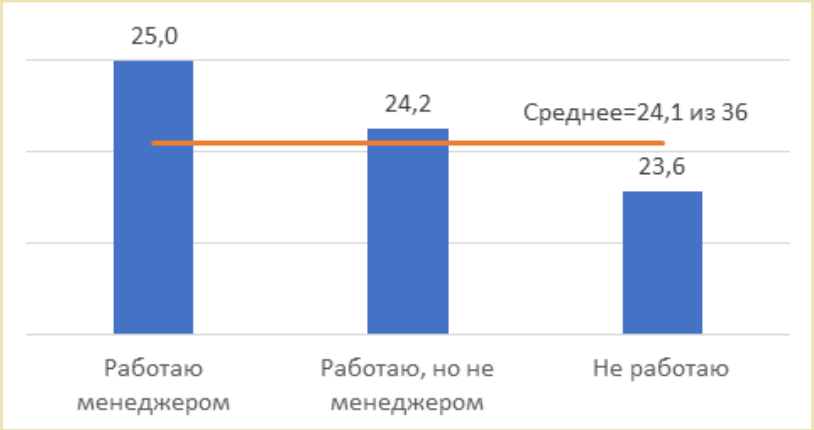


Рисунок 2 Влияние практического опыта работы на общую оценку: средний уровень понимания в разрезе значений параметра «трудоустройство» *

Примечание:

* Уровень значимости дисперсионного анализа p=0,09, что не является статистически значимым при α = 0,05; но с учетом социальной специфики опроса и объема выборки при α = 0,10 может интерпретироваться как «тенденция к значимости» / тренд.

Такие результаты можно интерпретировать как отсутствие в ходе обучения системного воздействия на понимание студентом взаимосвязи между производственной и управленческой технологиями.

На уровне детерминант и отдельных кейсов вместо агрегированных/суммарных значений набранных баллов, использованных для общей оценки, применены средние значения, что обусловлено необходимостью их дальнейшего анализа с приданием детерминантам равных весов, поскольку взвешивание параметров пока представляется излишним и методически не определенным.

Оценки технологической дистанции на уровне детерминант представлены на рисунке 3.

Рисунок 3 Средние значения* глубины (уровня) понимания респондентом взаимосвязи технологии и управления на уровне детерминант

Примечание:

* Парный двухвыборочный t-тест для средних значений всех пар детерминант показал статистически значимое различие между ними (P(T<=t) двустороннее << 0,0001<0,05) за одним исключением: (P(T<=t) двустороннее = 0,054) показал тест при сравнении детерминанты 1 - Объективно-технологическая структура деятельности и детерминанты 4 - Цифровая архитектура и данные, что можно интерпретировать как статистически незначимое, точнее граничное, различие между ними (на стандартном уровне 0,05)

Результаты показывают, что студенты несколько лучше понимают социальные аспекты взаимодействия с технологиями (детерминанта 3) и стратегическую роль технологий (детерминанта 2), но хуже всего ориентируются в базовых технологических процессах (детерминанта 1) и цифровой архитектуре (детерминанта 4). На наш взгляд, это тревожная ситуация: студенты слабо представляют себе объект управления (технологию) и современный инструментарий управления (цифровую среду).

Оценки технологической дистанции на уровне кейсов/виньеток представлены в таблице 2.

Таблица 2 Средние значения* глубины (уровня) понимания респондентом взаимосвязи технологии и управления на уровне кейсов (виньеток)

Детерминанта	Кейс**	Уровень***
1. Объективно-технологическая структура деятельности	(1)	1,8
	(2)	2,4
	(3)	2,0
	(4)	1,4
2. Стратегическая интеграция	(5)	2,6
	(6)	1,5
	(7)	2,1
	(8)	2,2
3. Социотехническая система	(9)	2,2
	(10)	2,2
4. Цифровая архитектура и данные	(11)	1,7
	(12)	2,0

Примечания:

* Парный двухвыборочный тест показал статистически значимое различие по подавляющему большинству результатов кейсов; исключение (на граничном уровне) – группы кейсов {3,7,12}, {8,9,10}, {4,6}, см. [1]

** Теоретическая модель, в т.ч. содержание кейсов/виньеток, а также методика оценки приведены в первой части данной статьи [1]

*** Диапазон возможных значений [0; 3]

Распределение баллов внутри детерминант интерпретируется следующим образом.

Детерминанта 1. Студенты слабо понимают специфику менеджмента в нерутинных, слабо анализируемых ситуациях, особенно при отсутствии готовых управленческих алгоритмов; они показывают относительно лучшие результаты в "срединных" зонах (кейс 2), что косвенно может свидетельствовать о преобладании в обучении методов, не предполагающих привязки к реальным технологиям.

Детерминанта 2. Студенты успешно распознают роль менеджера в динамичной среде (кейс 5), однако затрудняются в декомпозиции стратегических решений до уровня конкретных механизмов их реализации, особенно при работе с уникальными технологическими активами.

Детерминанта 3. Студенты в целом понимают влияние технологии на социальные группы, однако у них отсутствует системное понимание социотехнической системы как фактора и среды менеджмента.

Детерминанта 4. Незначительное преимущество кейса 12 над кейсом 11 указывает на знакомство студентов с понятием «цифровое лидерство», но при отсутствии понимания его технологической основы (архитектуры, данных).

В целом полученные данные эмпирически подтверждают наличие технологической дистанции: студенты оперируют управленческими понятиями в отрыве от технологической реальности.

Выявление латентных факторов и групп: анализ и интерпретация

В результате факторного анализа было выделено два латентных фактора, объясняющих структуру взаимосвязей между множеством исходных детерминант (см. табл. 3).

Таблица 3 Результат факторного анализа детерминант: факторные нагрузки*

Исходные признаки (детерминанты)		Латентные значения (факторы**)	
		Фактор 1	Фактор 2
Детерм.1	Объективно-технологическая структура деятельности	0,45	0,55
Детерм.2	Стратегическая интеграция	**0,83**	0,00
Детерм.3	Социотехническая система	**0,71**	- 0,10
Детерм.4	Цифровая архитектура и данные	- 0,10	**0,87**

Примечание:

* Многомерный (факторный) анализ выполнен в системе Statistica (Statsoft): метод выделения факторов - главные компоненты; вращение осей – варимакс; выделены значения нагрузок >0,7

** Совокупная объясненная дисперсия = 62% (36 и 26 соответственно по факторам)

Фактор 1 объединяет две детерминанты с высокими положительными нагрузками: «стратегическая интеграция» (0,83) и «социотехническая система» (0,71). Содержание этих переменных указывает на то, что данный фактор отражает организационно-управленческий и социально-технологический аспект деятельности, характеризующий способность к стратегическому согласованию элементов системы и учету взаимодействия социальных и технических компонентов. Фактор может быть интерпретирован как «Стратегическое и социотехническое развитие».

Второй фактор образован единственной детерминантой с высокой нагрузкой «Цифровая архитектура и данные» (0,87). Детерминанта «Объективно-технологическая структура деятельности» демонстрирует умеренные нагрузки на оба фактора (0,45 и 0,55), не достигая выбранного порогового значения (0,7). Это указывает на невозможность явного отнесения этого исходного признака к какому-либо латентному фактору в рамках данной структуры.

Таким образом, полученная факторная структура показывает, что исследуемые детерминанты группируются вокруг двух независимых (ортогональных) направлений: организационно-стратегического и цифрового. Высокие нагрузки (>0,7) подтверждают надежность включения переменных в соответствующие факторы; соответствующие значения в таблице выделены полужирным курсовом.

Аналогичный результат получен и методом кластерного анализа (см. рис. 4).

Таким образом, многомерный (факторный и кластерный) анализ подтверждает выводы по детерминантам и кейсам, а также идентифицирует структуру связей между ними.

Детерминанта 4 образует самостоятельный фактор с нагрузкой 0,87 и при этом не связана с остальными (нагрузка на Фактор 1 = -0,10). Таким образом, цифровая технологическая компетентность существует у студентов «сама по себе», вне контекста управленческого мышления.

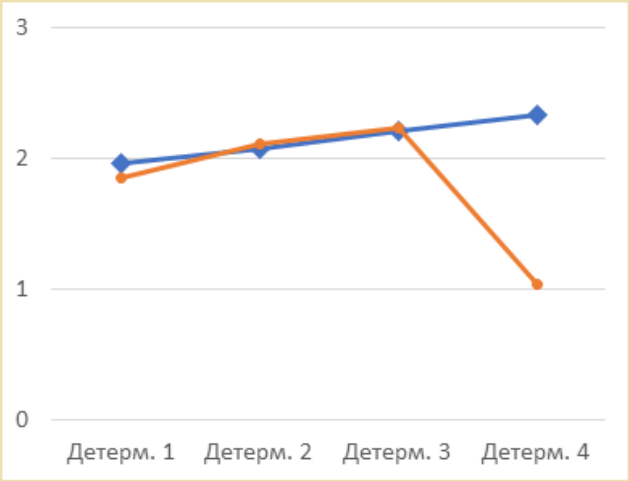


Рисунок 4 Результат кластерного анализа* детерминант: график средних**

Примечание:

* Многомерный (кластерный) анализ выполнен в системе Statistica (Statsoft): кластеризация методом К-средних

** Значения детерминант по оси ординат – средние по шкале [0; 3]

Детерминанты 2 (стратегия) и 3 (социотехника) объединяются в единый фактор (нагрузки 0,83 и 0,71): студенты, которые понимают стратегическую роль технологий, также понимают и социальные аспекты. Это единый блок «организационно-управленческого» мышления.

Детерминанта 1 не входит ни в один фактор (нагрузки 0,45 и 0,55 < 0,7): базовое технологическое знание существует у студентов как изолированный, неинтегрированный элемент. Они могут знать про типы производств, но не понимают, как это влияет на стратегию, социум или «цифру».

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Обоснование градаций шкалирования и оценка надежности разработанной методики

Предложенные в таблице 1 границы интервалов обобщенной шкалы (18; 27; 31,5; 36), неравномерно распределенные вдоль неё, отражают нелинейную природу развития контекстной технологической зрелости управленческих решений. Такое понимание согласуется с известными моделями накопления профессиональных навыков, например, моделью Дрейфуса–Дрейфуса [2], которая связывает переход от «новичка» к «компетентному специалисту» с количественным накоплением знаний, а от «специалиста» к «эксперту» — с качественным переходом, основанном на интеграции опыта. В нашем случае эта цепочка развития технологической зрелости такова: универсалист → фрагментарный диагност → интуитивный интегратор → контекстный архитектор.

Неравномерность шкалы также ассоциируется с известным экономическим законом убывающей отдачи, который в контексте рассматриваемой проблемы можно сформулировать примерно так: каждая следующая единица усилия в обучении приносит всё меньший прирост знания. Первый качественный порог (18 баллов) отделяет шаблонное управленческое мышление от начального понимания необходимости учета технологического контекста. Второй порог (27 баллов) соответствует уровню, на котором достигается устойчивое понимание основных типов технологий как основополагающих факторов управленческих решений. Третий порог (31,5 балла) отмечает переход к системному учету противоречивых требований, характерному для экспертного знания. Уменьшающиеся интервалы отражают возрастающую сложность достижения каждого следующего уровня компетентности.

Надежность разработанной методики оценивалась с помощью коэффициента ω (омега) МакДональда [3]. Для всего опросника (совокупности 12 кейсов-виньеток) значение ω соста-

вило 0,65. Учитывая, что инструмент находится на стадии первичной апробации, направлен на измерение многомерного параметра и содержит относительно небольшое количество переменных (N=12), полученный уровень внутренней согласованности можно считать приемлемым для целей исследования. В то же время, считаем целесообразным в дальнейшем расширить количество кейсов/виньеток, т.к. их увеличение (вместе с совершенствованием содержания кейсов) позволит в перспективе повысить надежность диагностики.

Рекомендации по совершенствованию технологической компетентности студентов – будущих менеджеров

Полученные эмпирические данные служат основанием для разработки педагогических рекомендаций на разных уровнях подготовки студентов – менеджеров: (1) уровень образовательной программы → (2) уровень детерминант → (3) уровень латентных факторов и кластеров → (4) индивидуальный уровень (таблица 4). Выявленная структура технологической дистанции позволяет перейти от унифицированных образовательных подходов к дифференцированным, учитывающим как общие результаты диагностики, так и специфику отдельных групп студентов. Ниже представлены рекомендации, сгруппированные по четырем уровням педагогического воздействия.

Таблица 4 Педагогические рекомендации по совершенствованию подготовки менеджеров с учетом структуры технологической дистанции

Ключевые проблемы (по результатам диагностики)	Рекомендации
(1). Уровень образовательной программы. Целевая группа: все студенты направления «Менеджмент»	
Отсутствие значимых различий между технологической дистанцией у студентов разных курсов свидетельствует о том, что технологический контекст не является сквозной линией подготовки. Средний балл 24,1 («фрагментарные диагносты») указывает на дефицит системного технологического мышления у 68% студентов.	1. Ввести в базовые курсы («Теория организации», «Стратегический менеджмент», «Управление операциями») сквозные модули, раскрывающие связь управленческих решений с технологическим контекстом (тип технологии, взаимозависимость задач, стратегическая ценность технологий). 2. Разработать интегративные практикумы (case-study), где студенты анализируют производственные ситуации с обязательным выделением технологических детерминант. 3. Усилить междисциплинарные связи с инженерными и IT-кафедрами (совместные проекты, гостевые лекции технологов).
(2). Уровень детерминант. Целевая группа: студенты с низкими баллами по конкретным детерминантам	
Детерминанта 4 - Цифровая архитектура и данные (1,8 из 3) – зона, «изолированная» от остальных детерминант.	1. Включить в программы курсы/модули по основам архитектуры данных, принципам работы API, логике алгоритмов ИИ (без углубления в программирование). 2. Использовать кейсы, где цифровое решение требует понимания архитектуры (кейсы 11–12).
Детерминанта 1 - Объективно-технологическая структура (1,9 из 3)	1. Ввести тренинг по распознаванию типов технологий (рутинные/нерутинные, анализируемые/неанализируемые) на материале разных отраслей. 2. Акцентировать в курсах по производственному менеджменту связь «тип технологии → тип управления».
Детерминанта 2 - Стратегическая интеграция (2,1) и детерминанта 3 - Социотехническая система (2,2)	1. Дополнить существующие курсы кейсами, требующими анализа противоречий между стратегическими и социальными аспектами внедрения технологий. 2. Ввести элементы рефлексивного анализа управленческих решений с позиции их влияния на социотехническую систему.
(3). Уровень латентных факторов и кластеров. Целевая аудитория: группы, выделенные кластерным анализом	

Кластер 1 - Организационные стратеги-гуманитарии (высокий Д2 и Д3, низкий Д4): понимают стратегический и социальный контекст, но «проваливаются» в цифровой архитектуре	1. Факультативы или модули по цифровой грамотности для менеджеров (акцент на архитектуре, данных, ограничениях ИИ, принципах работы платформ). 2. Разбор кейсов цифровой трансформации, где изменение бизнес-модели или стратегии требует понимания цифровой архитектуры
Кластер 2 - Цифровые тактики (высокий Д4, средний Д1, низкий Д2 и Д3): понимают цифровые аспекты, но слабо видят стратегические и социотехнические связи.	1. Углубленные курсы по стратегическому менеджменту и организационному поведению с акцентом на влияние технологий на долгосрочные цели и социальные взаимодействия. 2. Кейсы, демонстрирующие, как технологические решения влияют на отношения власти, мотивацию и организационную культуру
(4). Индивидуальный уровень. Целевая аудитория: Отдельные студенты с уникальными профилями	
Индивидуальные сочетания баллов по четырем детерминантам (профили) могут существенно различаться. Универсальные программы не учитывают эти нюансы.	1. Использовать разработанную методику как инструмент входной диагностики (например, на 2–3 курсе) для построения индивидуальных образовательных траекторий. 2. Разрабатывать для студентов индивидуальные задания и темы проектов, направленные на развитие «слабых» детерминант, выявленных в ходе диагностики. 3. Учитывать индивидуальный профиль студента при рекомендациях по выбору факультативов, тем курсовых работ и мест практики

Предложенные рекомендации не исключают друг друга. Их комплексная реализация направлена на создание образовательной среды, в которой понимание технологического контекста станет не факультативным дополнением, а неотъемлемой частью подготовки менеджера. Операционализация рекомендаций представлена в таблице 5, где прослеживается логика движения от теории к практике (аудиторной и внешней) и далее к самостоятельной работе студентов. Такой подход ориентирован на формирование устойчивых компетенций, а не фрагментарных знаний.

Таблица 5 Формы и методы реализации педагогических рекомендаций

Теоретическая подготовка (лекции, модули)	Практическая подготовка (семинары, кейсы, тренинги)	Практика на предприятиях / выездные занятия	Курсовые работы / рефераты / ВКР
1. Программный уровень: формирование системного технологического мышления у всех студентов			
Модули/темы «Типология технологий и оргструктур» (Перроу, Вудворд и др.); «Технология как источник рисков и преимуществ» (Барни, Уильямсон и др.); «Социотехнический подход» (Трист и др.); «Цифровая архитектура для менеджеров» (API, платформы, ИИ)	Сквозной кейс на примере конкретной компании: анализ всех четырех детерминант	Экскурсии на предприятия разных типов (например, массового и единичного производства). Задание: сравнить влияние/ связь технологии и менеджмента	Примеры тем рефератов/ эссе: «Технологическая дистанция в деятельности менеджеров на предприятиях разного типа»; «Как технология определяет структуру управления?»
2. Уровень детерминант: адресная работа с «проблемными зонами»			
Детерминанта 4 - Цифровая архитектура и данные			
Мини-лекция от IT-специалиста. Например, «Что обсуждать с менеджером: открытые или закрытые API, облачные решения, риски ИИ»	Тренинг по кейсам 11–12 [1] с обоснованием выбора архитектуры и защитой решения	Задание на практику, например: провести анализ принятия решения о закупке и/или разработке ПО на предприятии	Примеры тем курсовых: «Сравнение открытых и закрытых платформ в Ozon/Wildberries»; «Риски использования ИИ в менеджменте»
Детерминанта 1 - Объективно-технологическая структура			

Тема в курсе менеджмента: «Четыре типа технологий: процесс/проект/кейс/инцидент» (см. [1])	Тренинг «Диагност»: Студенты получают 3-5 описаний производств (без указания типа), определяют тип и оргструктуру и особенности менеджмента	Посещение предприятий: массовое производство (конвейер), единичное (реставрация), проектное (строительство). Сравнительный анализ менеджмента в зависимости от типа технологии	Примерные темы: «Анализ оргструктуры предприятия на соответствие типу производства»; «Управление в единичном и массовом производстве»
Детерминанта 2 - Стратегическая интеграция			
Лекционные блоки/темы в соответствующих курсах: «Технология как стратегический актив» (Барни и др.); «Риски зависимости от поставщиков» (Уильямсон и др.); «Техноструктура» (Гэлбрейт и др.)	Семинар «Стратегическая сессия». Например, одна группа студентов защищает существующую технологию, другая предлагает альтернативу (кейс 6 в [1])	Встреча с собственником бизнеса (например, мебельной фабрики): обсуждение стратегической зависимости бизнеса от технологии и других стратегических ресурсов	Примерные темы: «Технологические активы как источник преимуществ (на примере…)»; «Управление рисками, связанными с уникальными ресурсами»
Детерминанта 3 - Социотехническая система			
Модуль/темы: «Социотехнический подход: технология не работает без людей» (Трист, Брайнолфсон и др.)	Тренинг «Внедрение изменений»: например, группы проектируют внедрение ИИ, CRM или ERP и др., прорабатывая этапы обучения и работу с сопротивлением	Экскурсия на предприятие после его автоматизации: Интервью с мастерами и операторами об изменении функций, ролей и удовлетворенности	Примерные темы: «Социальные последствия внедрения ИИ в кол-центре»; «Влияние автоматизации на мотивацию персонала»
3. Уровень кластеров: дифференциация внутри учебного потока/группы			
Кластер 1 – Организационные стратеги-гуманитарии (высокие Д2, Д3; низкая Д4)			
Факультатив «Цифровая культура менеджера». Темы: «Как устроены данные», «API для менеджера», «Что такое ML и где его границы» и др.	В рамках проекта «Цифровая трансформация» студенты данного кластера выполняют роль IT-архитекторов: они проектируют цифровое решение и защищают его перед учебной группой	Практика в компаниях, проходящих цифровую трансформацию. Задание: описать изменение стратегии, функций управления и ролей персонала	Примерные темы: «Цифровая трансформация как стратегический ресурс»
Кластер 2 - Цифровые тактики (высокая Д4; низкие Д2, Д3)			
Факультатив «Цифровые стратегия и люди». Темы: «Стратегическое мышление в цифровую эпоху», «Организационное поведение для негуманитариев», «Управление конфликтами»	Назначение студентов руководителями проектов: они ставят цели, распределяют роли, управляют рисками (не только технической частью)	Практика в отделах стратегии/HR и др. Задание — описать, как цифровые технологические решения влияют на людей и долгосрочные планы	Примерные темы: «Влияние внедрения ИИ на мотивацию», «Социальные аспекты цифровизации»
4. Индивидуальный уровень: персонализация траекторий			
Индивидуальные консультации по профилю, выбор факультативов под «слабые» детерминанты	Индивидуальные задания (например, для слабой Д4 - отдельный мини-кейс по цифровой архитектуре, для слабой Д2 - анализ стратегических рисков)	Учет профиля при распределении на практику. Например, при «слабом» Д2» - в плановые отделы, «слабом» Д3 - в HR, «слабом» Д4 - в IT-подразделения	Тема ВКР формулируется под профиль, чтобы развивать слабые стороны, например: для «цифрового тактика» - стратегический анализ IT-компании

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование подтвердило наличие разрыва между пониманием студентами-менеджерами производственных технологий и разрабатываемыми ими управленческими решениями – феномена, определяемого нами как «технологическая дистанция». Предложенная в первой части статьи четырехдетерминантная модель (объективно-технологическая, стратегическая, социотехническая и цифровая архитектура) позволила дать оценку общему уровню сформированности технологической компетентности у студентов-менеджеров, а также выявить её структуру.

Результаты диагностики показали, что средний уровень технологической дистанции в исследованной выборке соответствует стадии «фрагментарных диагностов», для которой характерен укрупненный анализ ситуации без учета технологических деталей и взаимосвязей. К этой группе относится 68% респондентов. Наиболее проблемными зонами оказались детерминанты «цифровая архитектура и данные» и «объективно-технологическая структура деятельности», тогда как детерминанты «стратегическая интеграция» и «социотехническая система» продемонстрировали относительно более высокие, но также не достигающие целевых значений показатели. Факторный анализ выявил двухфакторную структуру технологической компетентности: организационно-стратегический фактор (объединяющий стратегическую и социотехническую детерминанты) и автономный цифровой фактор. Кластерный анализ позволил выделить две типологические группы студентов: «организационные стратеги-гуманитарии» (с дефицитом цифровых компетенций) и «цифровые тактики» (с недостаточным стратегическим и социотехническим видением).

Полученные данные стали основой для разработки многоуровневых педагогических рекомендаций, дифференцированных по четырем направлениям: уровень образовательной программы (введение сквозных модулей и интегративных практикумов), уровень отдельных детерминант (адресная работа с дефицитными зонами), уровень кластеров (дифференцированные стратегии для выделенных групп) и индивидуальный уровень (персонализация образовательных траекторий на основе диагностики профиля). Предложенная операционализация рекомендаций (таблица 5) связывает теоретические модули с практическими форматами обучения, выездными занятиями на предприятиях и тематикой курсовых работ и рефератов, что создает целостную систему формирования технологической компетентности на протяжении всего периода обучения.

Перспективными направлениями дальнейших исследований представляются: (а) апробация предложенных педагогических рекомендаций в образовательном процессе с последующей оценкой их результативности; (б) изучение динамики уровня технологической дистанции и ее влияния на последующую профессиональную успешность выпускников; (в) исследование отношения и готовности преподавателей к реализации междисциплинарного подхода в формировании технологических компетенций менеджеров; (г) разработка «пакета» диагностических кейсов и цифровых инструментов диагностики индивидуальных профилей технологической компетентности студентов – будущих менеджеров.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мамонтов С. А. Технологическая дистанция у студентов – будущих менеджеров. Часть 1: модель и методика оценки технологической компетентности // Перспективы науки и образования. 2026. № 3. С. 105–121. https://doi.org/10.32744/pse.2026.3.7
2. Dreyfus H. L., Dreyfus S. E. The ethical implications of the five-stage skill-acquisition model // Bulletin of Science, Technology & Society. 2004. № 24(3). P. 251–264. https://doi.org/10.1177/0270467604265023
3. McDonald R. P. Test theory: a unified treatment / R. P. McDonald. — Mahwah, N.J. : L. Erlbaum Associates. 1999. 485 C. URL: https://www.routledge.com/Test-Theory-A-Unified-Treatment/McDonald/p/book/9780805830750 (дата обращения: 22.12.25)

REFERENCES

1. Mamontov S. A. Technological Distance in Students – Future Managers. Part 1: A Model and Methodology for Assessing Technological Competence. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, 2026, no. 3, pp. 105–121. https://doi.org/10.32744/pse.2026.3.7
2. Dreyfus H. L., Dreyfus S. E. The ethical implications of the five-stage skill-acquisition model. *Bulletin of Science, Technology & Society,* 2004, no 24(3), pp. 251–264. https://doi.org/10.1177/0270467604265023
3. McDonald R. P. Test theory: a unified treatment / R. P. McDonald. — Mahwah, N.J. : L. Erlbaum Associates, 1999. 485 P. URL: https://www.routledge.com/Test-Theory-A-Unified-Treatment/McDonald/p/book/9780805830750

Автор

Мамонтов Сергей Андреевич
(Российская Федерация, г. Новосибирск)
Доцент, доктор экономических наук,
профессор кафедры менеджмента
Новосибирский государственный технический университет
E-mail: mserg61@mail.ru
ORCID ID: 0000-0001-9130-1375
Scopus Author ID: 57219183426
ResearcherID: K-5766-2018

Author

Sergey A. Mamontov
(Russian Federation, Novosibirsk)
Associate Professor, Dr. Sci. (Econ.),
Professor, Department of Management
Novosibirsk State Technical University
E-mail: mserg61@mail.ru
ORCID ID: 0000-0001-9130-1375
Scopus Author ID: 57219183426
Researcher ID: K-5766-2018

Вклад автора

Мамонтов С. А.: концептуализация, методология, формальный анализ, проведение исследования, создание рукописи и её редактирование

Author contribution

Sergey A. Mamontov: Conceptualization, Methodology, Formal analysis, Investigation, Writing - Review & Editing

© Мамонтов С. А., 2026

© Sergey A. Mamontov, 2026

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов

The author declared no conflicts of interest

Развитие эмоционального интеллекта будущих специалистов по рекламе при работе с нейросетями для генерации изображений

Е. А. МАМАЕВА, Д. Ю. ЛЯПУНОВ, З. В. ШИЛОВА, Н. Н. ШАДРИНА

АННОТАЦИЯ

Проблема и цель. Модернизация высшего образования открывает новые перспективы использования технологий искусственного интеллекта для повышения качества подготовки высококвалифицированных кадров для цифровой экономики. Применение нейросетей для генерации контента в разных форматах, удовлетворяет как требованиям к программам подготовки конкурентных специалистов в сфере рекламы и связей с общественностью, так и требованиям к уровню развития навыков, составляющих основу эмоционального интеллекта личности.

Цель исследования – выявить возможности использования нейросетей для генерации изображений в обучении специалистов по рекламе для развития их эмоционального интеллекта.

Методы исследования. Для генерирования изображений и создания логотипов применяются сервисы «Шедеврум», Kandinsky, Turbologo. Опытно-поисковая работа проведена на базе Вятского государственного университета (Российская Федерация), в рамках изучения дисциплины «Цифровые технологии в профессиональной деятельности». В эксперименте задействовано 62 студента второго курса, обучающихся на факультете филологии и медиакоммуникаций, направление подготовки – 42.03.01 «Реклама и связи с общественностью». Для диагностики и оценки сформированности эмоционального интеллекта применён тест Н. Холла. При статистической обработке данных использован критерий χ^2-Пирсона.

Результаты. Особенность представленного формата работы: с одной стороны, нейросети для генерации изображений являются объектом изучения. С другой стороны, применение цифровых сервисов в деятельности специалистов по рекламе – это дополнительный ресурс для коммуникации с целевой аудиторией. Работа с нейросетями для генерации изображений в экспериментальной группе была организована по следующим этапам: объяснение теоретического материала, изучение и реализация способов использования ИИ-инструментов на всех этапах создания деловой графики, генерация изображения по ключевым принципам, создание логотипа. Выявлены статистически достоверные различия в качественных изменениях, произошедших в педагогической системе ($\chi^2 = 6.589$; $p < 0,05$).

Заключение. Определены факторы, влияющие на уровень развития эмоционального интеллекта студентов при работе с нейросетями для генерации изображений: предвзятость/недостаточность исходных данных, неточности в формулировках для промпта, сложность интерпретации эмоций, сохранение авторского права, ограниченность бесплатных сервисов и их функционала.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

цифровая экономика, образовательная технология, искусственный интеллект, эмоциональная составляющая, информационное взаимодействие, промпт

Для цитирования: Мамаева Е. А., Ляпунов Д. Ю., Шилова З. В., Шадрина Н. Н. Развитие эмоционального интеллекта будущих специалистов по рекламе при работе с нейросетями для генерации изображений // Перспективы науки и образования. 2026. № 4. С. 174–186. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.12

Поступила: 17.02.2026 | Одобрена: 22.05.2026 | Опубликована: 31.08.2026

OPEN ACCESS

Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.

PERSPECTIVES OF SCIENCE AND EDUCATION
PSEJOURNAL.WORDPRESS.COM
SCIENTIFIC ARTICLE |

Developing the Emotional Intelligence of Future Advertising Professionals Using Neural Networks for Image Generation

E. A. MAMAEVA, D. YU. LYAPUNOFF, Z. V. SHILOVA, N. N. SHADRINA

ABSTRACT

Introduction. The problem and the purpose. The modernization of higher education opens up new prospects for using artificial intelligence technologies to improve the quality of training highly qualified personnel for the digital economy. The use of neural networks to generate content in various formats meets both the requirements of training programs for competitive advertising and public relations professionals and the development of skills that form the basis of an individual's emotional intelligence.

The objective of the study is to identify the potential of using neural networks for image generation in training advertising professionals to develop their emotional intelligence.

Research methods. The Shedevroom, Kandinsky, and Turbologo services were used to generate images and create logos. The experimental research was conducted at Vyatka State University (Russian Federation) as part of the course "Digital Technologies in Professional Activity." The experiment involved 62 second-year students studying in the Faculty of Philology and Media Communications, majoring in 42.03.01 Advertising and Public Relations. The Hall test was used to assess and evaluate emotional intelligence. The Pearson's chi-squared test was used for statistical data processing.

Results. A key feature of the presented study format is that, on the one hand, neural networks for generating images are the object of study. On the other hand, the use of digital services in advertising professionals' activities provides an additional resource for communicating with the target audience. The experimental group's work with neural networks for generating images was organized in the following stages: explanation of the theoretical material, study and implementation of methods for using AI tools at all stages of business graphics creation, image generation based on key principles, and logo creation. Statistically significant differences in the qualitative changes that occurred in the pedagogical system were identified ($\chi^2 = 6.589$; $p < 0.05$).

Conclusion. The authors identify the factors influencing the development of students' emotional intelligence when working with neural networks for image generation: bias/insufficiency of initial data, inaccuracies in prompt wording, difficulty interpreting emotions, copyright protection, and the limitations of free services and their functionality.

KEYWORDS

digital economy, educational technology, artificial intelligence, emotional component, information interaction, prompt

For Citation: Mamaeva, E. A., Lyapunoff, D. Yu., Shilova, Z. V., & Shadrina, N. N. (2026). Developing the Emotional Intelligence of Future Advertising Professionals Using Neural Networks for Image Generation. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, (4), 174–186. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.12

Received: 17 February 2026 | Approved: 22 May 2026 | Published: 31 August 2026

OPEN ACCESS

This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

INTRODUCTION

Emotional intelligence, according to experts from the UNESCO International Research Institute, is one of the key skills that determines a person's success in an increasingly uncertain and globalized society [1]. This is consistent with the findings presented in the World Economic Forum's Future of Jobs 2025 report on the key requirements for highly qualified specialists in the digital economy [2]. This includes advertising specialists. E. T. P. Saratian, M. Efendi, and M. Utami demonstrate that advertising specialists must possess well-developed emotional intelligence to support and grow their businesses [3]. Furthermore, as M. Alegría, M. Sierra, and A. Rosal convincingly demonstrate, there is a direct correlation (interaction) between the learning process using innovative tools (including those based on AI) and the level of emotional intelligence of students, academic performance, social satisfaction, and behavior [4].

At the 2025 Moscow Economic Forum, leading economists and entrepreneurs discussed the country's development strategy in the Digital Business Space, addressing the widespread adoption of AI (including content generation services) [5]. General international recommendations on the ethical aspects of AI use were formulated at the 41st session of the UN General Conference [6]. In light of these recommendations, innovative educators are developing ways to incorporate AI (including generative neural networks) to improve the quality of education.

However, according to L. Hollebeek et al., issues such as how to train advertising professionals to effectively use new AI-based technologies to minimize reputational costs and promote a company's brand remain understudied [7]. Emotional intelligence plays a key role in achieving these objectives, enabling marketers to understand the preferences and customer feelings and accurately identify the target audience for a product or service. Talking about training young specialists, M. Malarvellze, A. A. Shailaja, and K. G. Akshay emphasize that the introduction of relevant courses (disciplines) into training programs for university graduates is a necessary condition for the quality of education [8].

A. E. Samarina and D. A. Boyarinov examine the use of neural networks in various pedagogical applications [9]. Specifically, the authors identify the didactic potential of generative neural networks for image creation. They evaluate the application of AI services to address issues relevant to modern pedagogy; analyze the students' readiness and attitudes toward relevant information interactions; identify potential challenges; identify the most accessible and convenient neural networks in a didactic context; and substantiate the need to incorporate new services into educational programs to prepare highly qualified specialists in demand. In general, as C. Lim and H. Park note, AI-based technologies are becoming widespread in the advertising industry, offering both new opportunities and posing significant challenges [10]. Understanding the emerging risks and potential requires changes in the system of training personnel for the advertising and public relations sector.

The research hypothesis is that including organized work on the use of neural networks for image generation in the training program for future advertising specialists will provide additional resources for developing their emotional intelligence.

The goal of the study is to identify the potential of using neural networks for image generation in training advertising specialists to develop their emotional intelligence.

Research objectives: to clarify the challenges and potential of using neural networks for image generation in training advertising specialists; to describe possible applications of neural networks for image generation in the work of advertising specialists, taking into account the specifics of their training; to identify factors influencing the development of advertising specialists' emotional intelligence during their interactions with neural networks for image generation; to experimentally test the effectiveness of the proposed practical activity organization in student training.

MATERIALS AND METHODS

The advertising specialist in this study is a university graduate capable of, firstly, designing and implementing advertising and communications products in various formats (video, photo, audio, design, text, events, etc.) at a high professional level. Secondly, they are capable of handling the communication aspects of advertising production. The image-generating neural network is an

information model created by an artificial intelligence program. Its output is visual images based on a text description (prompt) or other input data. The Shedevroom and Kandinsky neural networks were used for image generation in this study. Logo creation was carried out using the Turbologo service (https://turbologo.ru/). The service's tools allow for the generation of dozens of logo variants in just a few minutes, taking into account user requests and preferences for themes and color schemes. Paid plans allow you to create, in addition to a logo, other corporate identity elements, such as a business card, letterhead, and more.

The experiment involved 62 second-year students studying in the Faculty of Philology and Media Communications at Vyatka State University (Russian Federation). They were majoring in 42.03.01 Advertising and Public Relations. The average age of the students was 20 years old (55% female, 45% male). Involving future marketing and advertising specialists in generating images and creating logos was implemented in the course "Digital Technologies in Professional Activity". To assess the level of emotional intelligence development, the N. Hall test was used. Based on the results of the authors' analytical work, it was chosen as the primary method for assessing the effectiveness of the proposed system. The selected diagnostic tool allows us to track the characteristic it is designed to measure—the level of development of an individual's emotional intelligence.

To formulate a conclusion about the development of emotional intelligence, the level was calculated as follows: 70 or more is "high," 40-69 is "average," and 39 or less is "low". The full methodology and interpretation are in the study results. A control group (31 advertising specialists) and an experimental group (31 advertising specialists) were formed. The Pearson's chi-squared test was used for statistical processing of the data.

LITERATURE REVIEW

M. Savastano et al. note that AI is one of the most rapidly developing technologies in modern society and the digital economy [11]. The authors note that many marketing stakeholders fear being replaced by cyber-physical systems. Moreover, these concerns arise even in cases where specialists possess a high level of emotional intelligence. H. Azouaoui and I. Ouazzani Touhami explore whether it is possible to replace a human salesperson with developed emotional intelligence with a robot (or AI) [12]. The results of their study showed that Moroccan companies are quite successfully using artificial intelligence to automate some advertising tasks. However, they also identified the need to adhere to key ethical principles when using chatbots and neural networks.

T. Aziz et al. present a user-controlled expert system that takes into account user emotions [13]. Their research contributes to the development of cyber-physical systems focused on modeling human-AI interactions, thereby providing the ability to create an emotionally adaptive consumer profile for the development of digital marketing strategies tailored to human interests. A. Khandelwal, Aditi et al. highlight the transformative potential of AI and digital marketing in shaping consumer behavior and stimulating purchases [14]. The authors note that the information overload of the digital society hinders the perception of advertising as it once was. A. Khandelwal, Aditi et al. attempt to assess how this situation impacts the industry, and what tools will help to successfully operate in the advertising services market.

A. Mitra and S. Paul note that in the competitive digital labor market, where customer loyalty and retention are crucial, AI-based personalization is becoming a key factor in building effective and trusting relationships with customers [15]. This study explores the integration of emotional intelligence into AI-based strategies to enhance brand loyalty. L. Hollebeek et al. rightly note that the use of AI to engage consumers is increasingly prominent in international research [7]. H. Moskowitz et al. examine the potential of AI for generating healthy lifestyle and weight loss recommendations [16]. M. Agreda and F. Ilaita analyze the negative and positive effects of AI on digital marketing [17]. Key findings include the powerful impact of AI on personalizing consumer experiences and analyzing customer behavior and preference data. Challenges include maintaining data privacy, transparency, and ethical relationships. M. Talele and R. Jain evaluate the capabilities of convolutional neural networks for recognizing complex emotions [18].

C. Ziakis and M. Vlachopoulou note the undeniable fact that AI has become a transformative force across many sectors of the digital economy [19]. In their study, the authors attempt to answer the

key question: "How can AI applications be used to optimize digital marketing strategies?". C. Ziakis and M. Vlachopoulou thoroughly analyze the potential of machine learning, social media, generative neural networks, and e-commerce chatbots to interpret consumer behavior, improve the effectiveness and appeal of digital advertising, optimize budgets, and develop competitive strategies. Each cluster provides insight into how AI applications can be used to enhance digital marketing effectiveness. The authors emphasize the need for advertising professionals to understand the changing role of AI in digital marketing strategies and learn how to apply it in practice. S. Vadivelu, M. Thangavel, and L. Laksana find that with the development of digital tools, consumers naturally adopt new purchasing habits [20]. The authors note that customers often rely on their emotions (initial preferences, visual appeal) when evaluating products during their purchasing decisions. Therefore, marketers must understand the emotional factors that influence customer choices when making online purchases. For example, they must not only understand the emotions a product evokes but also how to adapt marketing strategies to the emotional experiences of the target audience. The results of the study showed that customers demonstrate higher levels of brand loyalty if a company takes their emotional needs into account. As a logical conclusion, the study by S. Vadivelu, M. Thangavel, and L. Laksana suggests that only by analyzing customer data should customized digital marketing strategies aimed at improving consumer engagement be developed [20]. Furthermore, the use of AI technologies facilitates a deeper interpretation and understanding of consumer experiences.

V. V. Gerasimenko, D. N. Kurkova, and A. Kurbatskii convincingly argue that sentiment analysis is a crucial tool for solving management problems related to maintaining a company's reputation and predicting customer intentions [21]. K. S. Khachaturyan, S. V. Ponomareva, and N. V. Koriushov analyze the concepts of applying AI in marketing, highlighting key elements and promising research areas [22]. For example, the use of neural networks for analyzing big data, identifying patterns, automating routine tasks, and generating personalized content. Regarding the latter area, the authors note that the level of emotional intelligence of a company's employees is an important factor. The results of K. S. Khachaturyan, S. V. Ponomareva, and N. V. Koriushov are in many ways similar to the findings presented in the study by H. N. Durmuş Şenyapar. The author also conducts a comprehensive analysis of the integration and impact of AI on marketing communications [23].

A. Koswara also points out that AI-powered chatbots have become essential tools for improving customer communication [24]. These new digital tools make it possible to attract new customers amid the risks and uncertainties of digital marketing. Chatbots enable the rapid collection and processing of information about customer preferences and intentions, helping companies improve their marketing strategies. However, chatbots have some limitations. For example, they lack the speed of communication and the ability to redirect queries to a human operator. A. Koswara also offers insights on how best to use chatbots in various types of communications, and how they can help companies retain customers and grow their business in the long term.

F. Saputra and Y. Sutarso describe the functions of a chatbot in e-commerce [25]. A virtual assistant is used to understand customer satisfaction, consumer purchase intentions, and maximum purchase value. Key functions of a virtual assistant include providing answers to frequently asked questions and gift suggestions. The authors also evaluate the impact of chatbots on marketing practices and consumer interactions. F. Saputra and Y. Sutarso point out that interactivity, a friendly communication style, responsiveness, and ease of use play a significant role in influencing consumer satisfaction.

Ye. Kosova, K. Redkokosh, and P. Mikheyev describe a methodological approach to training digital content authors to create informative and concise text descriptions for image generation using a neural network [26]. E. T. P. Saratian, M. Efendi, and M. Utami study the relationship between emotional intelligence, brand strategy success, consumer brand perception, and customer loyalty [3]. The results show that higher levels of emotional intelligence among marketing staff and effective advertising strategies positively impact consumer brand perception, which subsequently leads to increased customer loyalty.

K. Berest suggests that AI is becoming a transformative force for business in many areas [27]. However, as the author notes, despite the rapid adoption of new digital technologies, assessing the impact of AI on organizational performance remains challenging. To a certain extent, AI influences both macro-level metrics (such as ROI or employee productivity) and specific key performance indicators. Among the latter, he includes employee satisfaction and turnover, customer satisfaction, marketing effectiveness, and so on. M. Malarvellze, A. A. Shailaja, and K. G. Akshay note that

employees' ability to demonstrate emotional intelligence is a critical factor determining service quality in customer service organizations [8]. This factor determines customer satisfaction and supports long-term loyalty. According to the study, employees with developed emotional intelligence are perceived by customers as more qualified, which increases trust and satisfaction with service. The authors point out that developing emotional intelligence in advertising employees is an important way to enhance a company's customer focus.

M. Argan et al. point out that information technology is currently not only widely used in all spheres of life but is also fully utilized for marketing and advertising promotion [4]. In particular, AI tools are increasingly being used in advertising and e-commerce (chatbots, neural networks). However, how exactly social media users respond to AI-based advertising – that is, the mechanisms of influence—remains unclear. A. Devi analyzes international research in the field of AI-based advertising and identifies future directions for researchers in India [28].

T. V. Lyagoshina analyzes the range of modern software supporting natural language processing. She notes the significant evolution of technology and the importance of the emergence of LLM. The author points out that LLM is essentially a mathematical model (a method of information processing) implemented on an artificial neural network with multiple parameters. T. V. Lyagoshina identifies and attempts to address issues related to understanding the nature of these models and services that enable their recognition of human language [29]. A. Todorova and I. Kostadinova note that the rapid development of AI technologies has led to the development of a new, constantly changing digital economic environment in Bulgaria [30]. However, digitalization has also increased the importance of soft skills such as emotional and social intelligence. The authors analyze the relationship between these skills and the success of digital entrepreneurs. The researchers conclude that, despite the specific requirements of digital business, the basic profile of a successful entrepreneur remains universal and is characterized by a high level of emotional and social intelligence. Consequently, there is a need to improve training programs for relevant specialists to develop their emotional and social intelligence using new digital technologies.

U. E. Çubukçu, M. Akbolat, and B. Uysal note that in the modern world, understanding how personal competencies of employees, such as emotional intelligence, can contribute to increased productivity and reduced professional stress is particularly important [31]. E. V. Soboleva et al. substantiate the importance of developing the emotional intelligence of university graduates in the modern information space. The authors propose using digital services and gamification resources as a tool to support relevant didactic activities [32]. A. Kaleel and M. Alomari identify the integration of AI methods into the work of advertising and media professionals as a new interdisciplinary area of research [33]. The authors recommend that for the inclusion of AI in these areas to be effective, it is necessary to ensure broader stakeholder participation, including university faculty and future graduates planning to work in the field. I. V. Utkina et al. describe the capabilities and characteristics of various neural networks [34]. The authors compare the results of image generation based on given prompts. It was found that neural networks have didactic potential for improving the quality of design student training. For example, this can be used to help students find original ideas and develop their own creative concepts. The authors also examine some neural networks in relation to project-based activities to support the solution of routine problems. I. V. Utkina et al. propose a specific algorithm for using neural networks in teaching design students [34].

The literature review allows us to conclude that: the role and influence of AI technologies on the development of the digital economy in general, and the work of advertising specialists in particular, is increasing; educational programs for training advertising specialists need to be adapted to reflect new trends in the modernization of society, the economy, and education; new digital tools (chatbots, neural networks for generating various content), incorporated into didactic information interaction, make it possible to create additional conditions for the development of emotional intelligence in digital economy specialists.

RESEARCH PROGRAM

The first stage involved a literature review on the development of emotional intelligence in digital economy specialists and the impact of AI technologies on the quality of training for future professionals. The authors identified the didactic potential of neural networks for image generation

and their potential applications for solving professional problems. The experience of using neural networks for image generation in training highly qualified digital economy specialists was studied.

It was found that AI systems today are capable of independently suggesting optimal data presentation methods and generating contextual headings and annotations. Furthermore, new digital resources allow the identification and explanation of key trends and anomalies in data, perform forecasting, and provide recommendations. These capabilities are primarily implemented in large BI (Business Intelligence) platforms such as Microsoft Power BI, Tableau, Oracle Analytics Cloud, and others. However, to solve basic marketing tasks, users often need to access the neural network through a simple text-based chatbot interface or use the resources of a specialized website with an accessible subscription.

For the logo, it was decided to use Turbologo. This service allows you to generate a professional logo using AI. This feature is ideal for websites, social media, and print. It features a large image database, updated daily by designers from around the world. It also features a collection of high-quality Cyrillic fonts and instant downloads. A distinctive feature: no templates are used. All logos are generated upon request with specific parameters.

When selecting a methodology for assessing the abilities that form the basis of emotional intelligence in digital economy specialists, the following tools were analyzed: the WLEIS test for the emotional intelligence model of J. Mayer, P. Salovey, and D. Caruso, the online "Emotional Intelligence Test" method, D. V. Lyusin's "EmIn" questionnaire, and N. Hall's test. The latter was chosen for processing the results of the presented study. The reason for this choice was the method's validity and reliability. The method is a questionnaire containing 30 situational questions. By analyzing respondents' responses, it is possible to assess the level of development of emotional awareness, emotional management, self-motivation, empathy, and recognition of others' emotions. The integrated indicator (the sum of all scales) for formulating a conclusion about the development of emotional intelligence was calculated as follows: 70 or more is "high," 40-69 is "average," and 39 or less is "low." This methodology was used both before and after the teachers' work with the chatbots. A control and experimental group were formed, each consisting of 31 future digital economy specialists.

In the second stage of the study, students explored the interface and capabilities of the Shedevroom and Kandinsky neural networks. They also designed and developed their own logo using the Turbologo service (https://turbologo.ru/). They then used the resulting images and logo in classes on "Fundamentals of Composition, Drawing, and Painting in Advertising" and "Internet Communications".

In the third stage of the study, factors influencing the emotional intelligence of advertising specialists were identified during their interactions with image-generating neural networks.

RESULTS

The students in the experimental group's interactions with neural networks were organized into the following stages: theoretical study, exploration and implementation of AI tools at all stages of business graphics creation, image generation based on key principles, and logo creation.

Stage I. Study of Theoretical Material. The following important theoretical facts were established: tables, graphs, charts, maps, diagrams, and drawings designed to visually present data in advertising and public relations are examples of so-called business graphics. Their use improves the efficiency of business process analysis, accelerates information comprehension, and reduces the likelihood of interpretation errors; prior to the widespread adoption of AI technologies, most widely used online services and data analysis and visualization platforms relied on pre-designed templates and conditional algorithms, requiring the user to manually select a chart type, configure styles, and adjust display parameters.

Stage II. Study and implement methods for using AI tools at all stages of creating business graphics by an advertising specialist. The key type of information interaction at this stage is searching, selecting, and structuring data to create a diagram on a specific topic. Methodological recommendation. Ask the neural network questions like: "What data should I find to clearly

represent a process/relationship/characteristics/properties... in a graph or diagram?". The neural network provides a detailed and understandable answer, not only listing the data but also indicating possible sources for the search, and suggesting the data structure and preferred graph options for visualization.

Example 1. What data should I find to clearly represent the seasonal variation in acute respiratory viral infection rates in Moscow in a graph or diagram?

Example 2. What data should I find to clearly represent the effectiveness of social media advertising campaigns for small businesses in a graph or diagram? AI can offer tracking of CTR (click-through rate), conversion, and advertising costs, as well as comparisons with periods without advertising.

Example 3: What data should I find to visualize the impact of remote work on employee productivity in IT companies using a graph or chart?

Stage III. Image Generation: Features and Key Principles. The following practical aspects were developed here: modern neural network technologies have radically changed the approach to creating visual content, opening up new opportunities for education, design, and creativity; image generation by artificial intelligence is a process in which algorithms create unique graphic objects based on text descriptions or other input data. This technology emerged in the 2010s with the development of generative adversarial networks (GANs). On July 12, 2022, the Midjourney neural network was launched, capable of generating highly detailed images in a variety of styles, from photorealism to abstraction. Domestic services have also been actively developing in recent years. The most well-known projects include:

1. The Kandinsky neural network from SBER. It specializes in creating images in the styles of Russian painting and contemporary art trends. Generation is implemented on the Fusion Brain platform (https://fusionbrain.ai), as well as via chatbots on Telegram (@kandinsky21_bot) and VK (https://vk.me/kandinskiy_bot). The browser version provides users with maximum creative opportunities.

2. Yandex's Shedevroom project. It is available as an online service (https://shedevrum.ai/) and a mobile app. The browser version has a limit on the number of generations (70 per day), but the app allows unlimited use. Shedevroom uses the YandexArt neural network to generate images and short videos, and also features a creative mode called "Filtrum" for stylizing images.

Next, the features of image generation prompts were formulated. Image generation in any service begins with formulating a request, and to do this, the key principles of writing effective prompts should be considered: a clear description of the main object, avoiding ambiguity: avoid dialect or slang words, name the object as specifically as possible; additional image details: include plot details, primary colors, describe objects in the background, etc.; set the style: neural networks can imitate artistic movements (realism, impressionism, surrealism, digital painting, etc.).

It should also be taken into account that neural networks were trained on different data – all of them can draw people and various animals, but not all are familiar with, for example, animal breeds, plant varieties, film and cartoon characters, etc. For example, students could be presented with the results of a single request generated by three neural networks ("Oriental cat. Oil painting from the Impressionist era"). During the discussion, the students noted that all three neural networks were familiar with impressionism. However, the Kandinsky 3.1 model was completely unable to depict a specific cat breed. The educational conclusion is that sometimes a perfect prompt is not enough to achieve the desired result; neural networks of different models must also be used.

Several universal image generation prompt templates were discussed and implemented.

1. Template 1 (landscape): [Style] + [Main Object] + [Details] + [Colors/Mood]. Example: A job fair, where each participant is displayed in a format: a fox in a hat, hares with lanterns, bright autumn leaves, a fairytale atmosphere.

2. Template 2 (portrait): [Character Personality] + [Clothing/Accessories] + [Background] + [Style]. Example: A kind company boss in an elegant Russian folk costume, walking through the office on a broom from left to right, against a starry sky, digital painting.

3. Template 3 (abstraction): [Shapes/Textures] + [Colors] + [Emotion]. Example: abstract office building walls with golden highlights, deep blue background, a sense of calm.

4. Template 4 (character). [Object] in a scene from [movie/work] in the style of [art movement]. Example: Advertising executive Stu Shepard, in a scene from the film "Phone Booth," speaks to a client on the phone in a realistic style.

The ability to create a prompt that leads to the desired result is developed by testing various query options, preferably in several services. It is also useful to study the prompts of completed works – this option is available, for example, in Shedevroom (open the image you like).

Stage IV. Logo Creation. A logo is a crucial part of any marketing project, and project-based activities are an integral part of modern educational processes. A logo and other corporate identity elements help differentiate your work and create a memorable image. A logo can be useful for presentations, project reports, startups, competition applications, and videos. A logo is also key when creating a personal brand on social media or in a portfolio.

Creating a logo using neural networks is a simple and accessible way to achieve a high-quality graphic result without design skills. The Russian service Turbologo (https://turbologo.ru/) offers the ability to find the right style, fonts, icons, and color combinations for a personal or business logo. Its user-friendly design tool helps you choose a template you'll truly love. Hundreds of design options will allow you to find the perfect one for your company. All this takes just a few clicks and up to ten minutes. The service includes: an online photo maker, ideas, and images. Logo Design in Turbologo.

1. Immediately after registration, click the "Logo" button. Enter the name of your project, company, or website, and optionally add a slogan. Select your industry from the list provided.

2. Select logo examples you like.

3. Select one or more colors for your logo, select several suitable icons in the next window, and click "View Logos". Next, you can select a logo from the suggested ones to save or edit and add to the previously entered parameters. You can also edit and add to the selected logo.

The service also offers options for using your logo for branded items (T-shirts, signs, website design, social media materials, etc.).

Students in the control group created images as part of a study about using modern digital technologies to support professional problem-solving. For example, they used Pixlr. This online photo editor has a simple interface, making it easy to navigate even for those new to similar applications. Pixlr features a modern interface consisting of a sidebar with various functions and buttons for photo editing in the center. Using the app, you can change the brightness, contrast, or size of an image, and, if necessary, select the optimal transparency. The students' work plan included: gaining basic knowledge, working with backgrounds, removing an object, creating an advertising poster from scratch, color substitution, creating a text image, creating an abstract marble effect, layering, collage, and working independently with Pixlr.

Following the informational interaction, the Hall test was conducted again. The students' emotional development levels were also assessed. This technique allows one to diagnose the level of emotional intelligence in its various aspects: emotional awareness, the ability to manage one's emotions, self-motivation (as voluntary management of one's emotions), empathy, and the ability to recognize the emotions of other people (as well as influence their emotional state). Participants were presented with a list of 30 statements across five scales. Next to each statement, they wrote a number indicating their agreement/disagreement with its content (from "-3" to "+3"): completely disagree ("-3"); mostly disagree ("-2"); somewhat disagree ("-1"); somewhat agree ("+1"); mostly agree ("+2"); completely agree ("+3"). To interpret the results, the following levels were introduced: "high," "low," and "average". We will describe the essence of the levels in order to evaluate the results of the experimental work.

Low level – advertising professionals do not possess the necessary set of knowledge, skills, and abilities in creating images to solve professional problems (the digital economy); to understand customer satisfaction, consumer purchase intentions, and their cost.

Average level – students have limited knowledge of the use of modern digital services in advertising and e-commerce, particularly for image creation; To understand customer satisfaction, consumer purchase intentions, and purchase price.

High Level – specialists are fully prepared to independently solve problems in advertising and e-commerce using digital technology tools, particularly image creation.

Students are proactive and emotionally open to dialogue when analyzing resources and engaging in information exchange. They utilize various forms of learning and self-assessment. They demonstrate the ability and willingness to improve on both personal and professional levels. Table 1 presents the learning outcomes.

Table 1 The level of emotional intelligence of students before and after working with neural networks

Level	Groups			
	Control (31 student)		Control (31 student)	
	Before the experiment	Before the experiment	Before the experiment	Before the experiment
High	3	4	4	13
Average	20	22	19	15
Low	8	5	9	3

The following hypotheses were accepted: H0: The level of emotional intelligence of students in the experimental group is statistically equal to the level in the control group; H1: The level in the experimental group is higher than the level of the control group. For $\alpha = 0.05$, χ^2_{crit} is equal to 5.991. It was determined that $\chi^2_{obs.1} < \chi^2_{crit}$ (0.084 < 5.991), and $\chi^2_{obs.2} > \chi^2_{crit}$ (6.589>5.991). Therefore, changes in the levels of emotional intelligence of students are not random. Note that the neural network can recommend analyzing the average task completion time, the number of completed projects before and after the transition to remote work, employee satisfaction, and other characteristics. We formulate the following methodological recommendations:

1. Avoid asking the neural network a query like: "Find ice cream sales data in Moscow for the past months of the current year". The neural network does not have direct access to current databases or internal analytics systems, and therefore cannot obtain up-to-date statistics from official sources in real time. The data may be outdated or inaccurate. For example, a neural network might reference data from 2022 (on which it was trained) but miss the fact that the ice cream market changed in 2023 due to new players or prices;

2. Complex queries lead to "hallucinations." The neural network might invent a link to a non-existent report or point to an abstract API that doesn't actually work.

DISCUSSION

The presented research materials are consistent with the current research areas being actively pursued by experts from the UNESCO International Research Institute and the World Economic Forum in the context of formulating key requirements for training highly qualified personnel for the development of the digital economy [2]. These include requirements for developing skills and abilities that form the basis of specialists' emotional intelligence for the current labor market and for the future.

These materials expand on the ideas presented by E. V. Soboleva et al. on the use of innovative digital services for developing the emotional intelligence of students at a humanities university [32]. The findings support the assumptions of M. Alegría, M. Sierra, and A. Rosal regarding the relationship (interaction) between the learning process using AI-based software and students' emotional intelligence, their academic performance, social satisfaction, and behavior [4]. The presented approach to working with students offers a solution to the problem identified in the study by L. Hollebeek et al [7]. Specifically, the study explores the potential of using new AI-based technologies in training advertising specialists to minimize reputational costs and promote a company's brand. The study

clarifies the didactic potential of neural networks for image generation, outlined in the algorithmic form in the article by I. V. Utkina et al., for students interested in a career in advertising [34].

The following options for continuing the work presented can be proposed: adding practical work with neural networks for generating text and presentations to the work on developing the emotional intelligence of future advertising specialists; introducing practical activities in classes that take into account the requests of potential employers. This includes generating images for specific brands, marketing strategies, and customer preferences.

CONCLUSION

Thus, organizing practical activities for future advertising specialists using neural networks for image generation contributed to the development of skills and abilities that form the basis of their emotional intelligence. This was achieved because work with neural networks for image generation was organized in the following stages: studying theoretical material; studying and implementing methods for using AI tools at all stages of business graphics creation; generating images based on key principles; creating a logo. The following are suggested as possible applications of neural networks for image generation in the work of advertising specialists, taking into account the specifics of their training: brand formation and development, a deeper understanding of consumer preferences and emotions, personalization of marketing offers, formulating marketing strategies, improving communications and collaboration, etc.

Key methodological recommendations regarding the rules/principles of formulating prompts for neural networks are identified, which advertising specialists should consider in their professional activities. For example, there is a need for a critical assessment of the obtained generation results. The study found that AI tools are effective at the planning stage, when it is necessary to extract or collect data from existing data that will reflect the properties of phenomena and illustrate the patterns of processes in a specific subject area. A significant limitation is that, to obtain accurate quantitative and qualitative data based on neural network recommendations, traditional search engines and reliable sources should be used.

The following factors were also identified that influence the emotional intelligence of advertising professionals during their interaction with neural networks for image generation: biased or insufficient initial data, inaccurate prompt formulation, the problem of "rare" concepts, difficulty interpreting consumer emotional data, copyright issues, and the limitations of free services and their functionality. The study's results can be used to improve training programs for advertising and public relations professionals to meet the challenges of the digital economy.

REFERENCES

1. UNESCO. What you need to know about social and emotional learning. Available at: https://www.unesco.org/en/articles/what-you-need-know-about-social-and-emotional-learning (accessed 22 May 2025).
2. The Future of Jobs Report 2025. World Economic Forum. Available at: https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2025/ (accessed 01 March 2025).
3. Saratian, E. T. P., Efendi, M., Utami, M. Emotional Intelligence in Marketing: Connecting Brands with Consumers. Jurnal Informatika Ekonomi Bisnis, 2024, vol. 6(3), pp. 471–475. DOI: 10.37034/infeb.v6i2.897
4. Alegría, M., Sierra, M., Rosal, Á. Inteligencia emocional y su relación con inteligencia, rendimiento académico, apoyo so-cial percibido, satisfacción con la vida y realización de conductas de riesgo. Universitas Psychologica, 2025, vol. 22, pp. 1-13. DOI: 10.11144/Javeriana.upsy22.ieri
5. Moscow Economic Forum 2025. Available at: https://maef.veorus.ru/ (accessed 29 December 2025).
6. Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence. Available at: https://www.unesco.org/en/legalaffairs/recommendation-ethics-artificial-intelligence (accessed 11 January 2026).
7. Hollebeek, L., Menidjel, C., Sarstedt, M., Jansson, J., Urbonavicius, S. Engaging consumers through artificially intelligent technologies: Systematic review, conceptual model, and further research. Psychology & Marketing, 2024, vol. 41, pp. 880–898. DOI: 10.1002/mar.21957
8. Malarvelze, M., Akkur, S. A., Gubbala, A. K. Perceived Employee Emotional Intelligence on Customer Satisfaction and Loyalty: A Holistic Approach. Economic Sciences, 2025, vol. 21 (1), pp. 470–480. DOI: 10.69889/whtjmy27
9. Samarina, A. E., Boyarinov, D. A. Neural networks for image generation: Pedagogical potential in higher education. Scien-tific and Methodological Electronic Journal “Koncept”, 2023, vol. 11, pp. 161–179. DOI: 10.24412/2304-120X-2023-11116

10. Lim, C., Park, H. Mapping Impact and Influence in AI-Driven Advertising: A Scientometric and Network Analysis of Knowledge Ecosystem. Systems, 2025, vol. 13, p. 859. DOI: 10.3390/systems13100859
11. Savastano, M., Spremic, M., Stojcic, N., Gobbi, L. Digital economy: towards a conceptual research framework based on bibliometric and in-depth analyses. Management & Marketing, 2024, vol. 19, pp. 275–306. DOI: 10.2478/mmcks-2024-0013.
12. Azouaoui, H., Ouazzani Touhami, I. Emotional Intelligence or Artificial Intelligence for salespeople: An exploratory study among sales managers. African Scientific Journal, 2022, vol. 03 (12), pp: 477–493. DOI: 10.5281/zenodo.6907157
13. Aziz, T., Ramalingam, V., S, N., Devadhas, D., Kumar, A. Integrating Emotion Aware AI for Hyper Personalized Con-sumer Targeting in Next Generation Man Machine Computing Environments. Journal of Machine and Computing, 2025, pp. 2019–2037. DOI: 10.53759/7669/jmc202505158
14. Khandelwal, A., Yadav, D., Chaturvedi, A., Kumar, A. V. Examining the Impact of AI and Digital Marketing on Consum-er Purchase Intention. Emerging Developments and Technologies in Digital Government, 2024, pp. 220–242. DOI: 10.4018/979-8-3693-2363-2.ch012
15. Mitra, A., Paul, S. Harnessing AI-Driven Personalization for Financial Brand Loyalty: The Role of Emotional Intelligence in FinTech Marketing. Intersecting Natural Language Processing and FinTech Innovations in Service Marketing, 2025, pp. 243–274. DOI: 10.4018/979-8-3693-9944-6.ch014
16. Moskowitz, H., Saharan, S., Wingert, S., Rappaport, S. Healthy Weight Loss for Children: Using Generative AI to Create Suggestions for an App. Obese, 2024, vol. 2. DOI: 10.35702/obese.10008
17. Agreda, M., Ilaita, F. Impacto de la inteligencia artificial en el marketing digital: revisión sistemática de la literatura. Re-vista de Investigación Científica de la UNF – Aypate, 2025, vol. 4, pp. 38–62. DOI: 10.57063/ricay.v4i2.154
18. Talele, M., Jain, R. Complex Face Emotion Recognition Using Convolutional Neural Networks. Journal Européen des Systèmes Automatisés, 2025, vol. 58, pp. 171-178. DOI: 10.18280/jesa.580119
19. Ziakis, C., Vlachopoulou, M. Artificial Intelligence in Digital Marketing: Insights from a Comprehensive Review. Infor-mation, 2023, vol. 14, p. 664. DOI: 10.3390/info14120664
20. Vadivelu, S., Thangavel, M., Laksana, L. Emotional Intelligence and Brand Personality: Shaping Consumer Behavior in the Age of Artificial Intelligence. ICIMMI 2024: 6th International Conference on Information Management & Machine Intelli-gence, 2025, pp. 1–7. 10.1145/3745812.3745864
21. Gerasimenko, V. V., Kurkova, D. N., Kurbatskii, A. Implementation of artificial intelligence technologies in marketing of Russian companies: Prospects and barriers Russian. Management Journal, 2024, vol. 22 (3), pp. 483–508. DOI: 10 21638/spbu18.2024.306
22. Khachaturyan, K.S., Ponomareva, S.V., Koriushov, N.V. Artificial intelligence in marketing as a new concept and busi-ness opportunity to improve the efficiency of companies. The Eurasian Scientific Journal, 2023, vol. 15(3). Available at: https://esj.today/PDF/55ECVN323.pdf (accessed 22 December 2025).
23. Durmuş Şenyapar, H. N. Artificial Intelligence in Marketing Communication: A Comprehensive Exploration of the Inte-gration and Impact of AI. Technium Social Sciences Journal, 2024, vol. 55, pp. 64–81. DOI: 10.47577/tssj.v55i1.10690
24. Koswara, A. Exploring How AI-Powered Chatbots Enhance Data-Driven Marketing Communication and Customer En-gagement. South Sight: Journal of Media and Society Inquiry, 2025, vol. 1, pp. 25–37. DOI: 10.14710/southsight.202526091
25. Saputra, F., Sutarso, Y. Factors influencing satisfaction and intention to use Chatbot on purchase intention on E-Commerce Shopee. At-Tadbir: Jurnal Ilmiah Manajemen, 2024, vol. 8, p. 1. DOI: 10.31602/atd.v8i1.12652
26. Kosova, Ye., Redkokosh, K., Mikheyev, P. Using A Neural Network to Generate Images When Teaching Students to De-velop an Alternative Text. Open Education, 2024, vol. 28, pp. 9-20. DOI: 10.21686/1818-4243-2024-1-9-20
27. Berest, K. Assessment of AI Influence on an IT Company Performance: Methodologies and Challenges. Проблеми су-часних трансформацій. Серія: економіка та управління, 2024, vol. 16, pp. 4–17. DOI: 10.54929/2786-5738-2024-16-04-17
28. Devi, A. Artificial Intelligence and Advertising: A Systematic Literature Review and Future Research Direction in India. International Journal of Social Science and Economic Research, 2025, vol. 10, pp. 1483-1496. DOI: 10.46609/IJSSER.2025.v10i05.001
29. Lyagoshina, T.V. Large language models: impact on public discourse and society as a whole. Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science, 2024, vol. 79. pp. 111–124. DOI: 10.17223/1998863X/79/11
30. Todorova, A., Kostadinova, I. Emotional and Social Intelligence and its Impact on the Business Success of Bulgarian Digital Entrepreneurs. International Journal of Euro-Mediterranean Studies, 2024, vol. 17, pp. 339–362. DOI: 10.70908/2232-6022/17.339-362.
31. Çubukçu, U. E., Akbolat, M., Uysal, B. Assessing the role of emotional intelligence in reducing job stress and enhancing performance of health professionals. The Manager, 2025, vol. 16(4), pp. 101–117. DOI: 10.29141/2218-5003-2025-16-4-7
32. Soboleva, E. V., Suvorova, T. N., Masharova, T. V., Razova, E. V. Studying the Influence of Gamification Tools on the Development of Emotional Intelligence as a Professionally Significant Property of the Teacher's Personality. European Journal of Contemporary Education, 2024, vol. 13 (1), pp. 268–282. DOI: 10.13187/ejced.2024.1.268.
33. Kaleel, A., Alomari, M. Integrating Artificial Intelligence in Public Relations and Media: A Bibliometric Analysis of Emerging Trends and Influences. Iraqi Journal for Computer Science and Mathematics, 2024, vol. 5. DOI: 10.52866/ijcsm.2024.05.01.002
34. Utkina, I. V., Alekseeva, V. K., Ermolaeva, D.A., Atajanova, A.A. Neural Networks as a Tool for Developing Profession-al Skills of Design Students. Society: Sociology, Psychology, Pedagogics, 2025, vol. 3, pp. 76–89. DOI: 10.24158/spp.2025.3.10

Авторы

Мамаева Екатерина Александровна
(Россия, Киров)
Старший преподаватель кафедры цифровых технологий в образовании
Вятский государственный университет
E-mail: mamaevakathy@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-7721-8820

Ляпунов Дмитрий Юрьевич
(Россия, Киров)
Кандидат философских наук, доцент кафедры прикладной математики и информатики
Вятский государственный университет
E-mail: usertydf@gmail.com
ORCID ID: 0009-0009-3883-1902

Шилова Зоя Вениаминовна
(Россия, Москва)
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики
Институт кибербезопасности и цифровых технологий
МИРЭА – Российский технологический университет
***
Доцент кафедры ФН-12
Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)
***
Доцент кафедры математики
Московский политехнический университет
E-mail: zoya@soi.su
ORCID ID: 0000-0003-1715-2513

Шадрина Наталья Николаевна
(Россия, Москва)
Кандидат физико-математических наук, доцент кафедры высшей математики
МИРЭА – Российский технологический университет
E-mail: shadrinann8@yandex.ru
Scopus ID: 47061974600
ORCID ID: 0000-0002-3923-6497

Author's

Ekaterina A. Mamaeva
(Russia, Kirov)
Senior Lecturer, Department of Digital Technologies in Education
Vyatka State University
E-mail: mamaevakathy@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-7721-8820

Dmitry Yu. Lyapunoff
(Russia, Kirov)
Cand. Sci. (Philos.), Associate Professor at the Department of Applied Mathematics and Informatics
Vyatka State University
E-mail: usertydf@gmail.com
ORCID ID: 0009-0009-3883-1902

Zoia V. Shilova
(Russia, Moscow)
Cand. Sci. (Educ.),
Associate Professor, Department of Higher Mathematics,
Institute for Cybersecurity and Digital Technologies
MIREA – Russian Technological University

Associate Professor, Department of FN-12
Bauman Moscow State Technical University (BMSTU)

Associate Professor, Department of Mathematics
Moscow Polytechnic University
E-mail: zoya@soi.su
ORCID ID: 0000-0003-1715-2513

Natalia N. Shadrina
(Russia, Moscow)
Cand. Sci. (Phys.-Math. Sci.), Associate Professor,
Department of Higher Mathematics,
MIREA – Russian Technological University
E-mail: shadrinann8@yandex.ru
Scopus ID: 47061974600
ORCID ID: 0000-0002-3923-6497

Вклад авторов

Мамаева Е. А.: концептуализация, методология, создание рукописи и ее редактирование, руководство исследованием, администрирование проекта
Ляпунов Д. Ю.: верификация данных, проведение исследования, создание черновика рукописи
Шилова З. В.: ресурсы, программное обеспечение, проведение исследования
Шадрина Н. Н.: формальный анализ, проведение исследования

Author's contribution

Ekaterina A. Mamaeva: Conceptualization, Methodology, Writing - Review & Editing, Supervision, Project administration
Dmitry Yu. Lyapunoff: Validation, Investigation, Writing - Original Draft
Zoia V. Shilova: Software, Investigation, Resources
Natalia N. Shadrina: Formal analysis, Investigation

© Мамаева Е. А., Ляпунов Д. Ю., Шилова З. В., Шадрина Н. Н.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

© Ekaterina A. Mamaeva, Dmitry Yu. Lyapunoff, Zoia V. Shilova, Natalia N. Shadrina

The authors declared no conflicts of interest

Проектный подход к патриотическому воспитанию студентов – будущих хореографов

Л. Я. НИКОЛАЕВА, Т. В. САБАНЦЕВА, В. Н. КАРПЕНКО, И. А. КАРПЕНКО

АННОТАЦИЯ

Введение. Актуальность темы исследования обусловлена стремительными преобразованиями и трансформациями в социально-политическом устройстве современного общества и необходимостью в новом видении и парадигме высшего образования в формировании русских культурных образцов и традиционных ценностей, включая патриотизм, у студентов. *Цель статьи* – выявление роли и результативности проектного подхода к патриотическому воспитанию студентов-хореографов в образовательной среде современного вуза через призму творчества.

Материалы и методы. Исследование проводилось с участием студентов кафедры хореографии факультета народной культуры Краснодарского государственного института культуры и студентов кафедры режиссуры и хореографии Омского государственного университета им. Ф. М. Достоевского (Российская Федерация). Всего в анкетировании приняло участие 162 студента-хореографа в возрасте от 17 до 22 лет. Онлайн-анкетирование проводилось с использованием электронной платформы Google Forms. При работе над творческим проектом использовался практический метод (создание студентами хореографических композиций патриотической направленности).

Результаты. Проведенное авторами исследование убедительно доказывает, что именно творческий проект является не только эффективным методом патриотического воспитания студентов-хореографов в современном вузе, а также готовит их к организации патриотического воспитания подрастающего поколения в будущей профессиональной деятельности руководителя творческого коллектива, что подтверждено результатами анкетирования о необходимости в мероприятиях патриотической тематики с использованием проектного подхода в вузе (КГ – 63%, ЭГ – 84%). Отмечена активная вовлеченность в проектную деятельность (КГ – 0%, ЭГ – 94%). По итогам участия в проекте произошли значительные изменения в формировании патриотических взглядов и исторических знаний у студентов – будущих хореографов (на подготовительном этапе только 58 % из всех респондентов считали себя патриотом, а по итогам внедрения проектного подхода в КГ – 31% и ЭГ – 82%).

Заключение. Результаты исследований указывают на целесообразность корректировки существующих стратегий по патриотическому воспитанию студентов – будущих хореографов, делая акцент на творческую направленность содержания проектного подхода, а именно, на хореографическую составляющую, что является главным элементом их обучения в вузе и будущей трудовой профессионализации. Важно усиливать личную вовлеченность в осуществления проектных мероприятий через осознанное создание хореографических мероприятий патриотической направленности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

высшее образование, патриотическое воспитание, проектный подход, проектная деятельность, художественно-творческий проект, хореографическое произведение

Для цитирования: Николаева Л. Я., Сабанцева Т. В., Карпенко В. Н., Карпенко И. А. Проектный подход к патриотическому воспитанию студентов – будущих хореографов // Перспективы науки и образования. 2026. № 4. С. 187–203. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.13

Поступила: 12.02.2026 | Одобрена: 27.05.2026 | Опубликована: 31.08.2026

OPEN ACCESS

Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.

A project-based approach to patriotic education of students – future choreographers

L. YA. NIKOLAEVA, T. V. SABANTSEVA, V. N. KARPENKO, I. A. KARPENKO

ABSTRACT

Introduction. The relevance of this research topic stems from the rapid transformations and upheavals in the socio-political structure of modern society and the need for a new vision and paradigm for higher education in fostering Russian cultural patterns and traditional values, including patriotism, in students. *The purpose of this article* is to identify the role and effectiveness of a project-based approach to patriotic education of choreography students in the educational environment of a modern university through the lens of creativity.

Materials and methods. The study was conducted with students from the Choreography Department of the Faculty of Folk Culture at the Krasnodar State Institute of Culture and students from the Directing and Choreography Department at the Dostoevsky Omsk State University (Russian Federation). A total of 162 student choreographers, aged 17 to 22, participated in the survey. The online survey was conducted using the Google Forms platform. A practical approach was used in the creative project (students creating patriotic choreographic compositions).

Results. The authors' study convincingly demonstrates that creative projects are not only an effective method for fostering patriotic patriotism among student choreographers at a modern university, but also prepare them to lead the patriotic vocation of younger generations in their future professional roles as creative group leaders. This is confirmed by the results of a survey on the need for patriotic events using a project-based approach at the university (CG – 63%, EG – 84%). Active involvement in project-based activities was noted (CG – 0%, EG – 94%). As a result of participation in the project, significant changes occurred in the development of patriotic views and historical knowledge among students-to-be choreographers (at the preparatory stage, only 58% of all respondents considered themselves patriots, while after the implementation of the project-based approach, this figure increased to 31% in the CG and 82% in the EG).

Conclusion. The research findings suggest the need to adjust existing strategies for patriotic education of students—future choreographers—by emphasizing the creative focus of the project-based approach, specifically the choreographic component, which is a key element of their university education and future professional development. It is important to strengthen personal involvement in project-based activities through the conscious creation of patriotic choreographic events.

KEYWORDS

higher education, patriotic education, project-based approach, project-based activity, artistic and creative project, choreographic work

For Citation: Nikolaeva, L. Ya., Sabantseva, T. V., Karpenko, V. N., & Karpenko, I. A. (2026). A project-based approach to patriotic education of students – future choreographers. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, (4), 187–203. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.13

Received: 12 February 2026 | Approved: 27 May 2026 | Published: 31 August 2026

OPEN ACCESS

This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

ВВЕДЕНИЕ

В современных условиях идеи проектного подхода в сфере воспитания патриотизма у студенческой молодежи анализируются с учетом обращения к важнейшим международным инициативам, к которым следует отнести «Всемирную декларацию о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры» (1998) [1]; Декаду ООН по образованию в интересах УР (2005–2014 гг.); Всемирную конференцию ЮНЕСКО по образованию в интересах устойчивого развития (2014); Айти-Ногайскую Декларацию по ОУР (Япония, 2014), Глобальную программу действий по образованию в интересах устойчивого развития (утверждена 37-й Генеральной конференцией ЮНЕСКО и 69-ой сессией Генеральной Ассамблеи ООН) [2; 3].

Декларация о высшем образовании (1998) и Рамочная программа действий по образованию в духе гражданственности и устойчивого развития (GCED, 2015) рекомендуют «содействовать защите и укреплению общественных ценностей, обеспечивая воспитание молодежи в духе ценностей, составляющих основу демократической гражданственности» [1]. С целью формирования активной гражданской позиции рекомендуется привлекать молодежь к проектной деятельности. UNESCO активно продвигает проектный подход в образовании через призму концепций «образование для устойчивого развития» (Education for Sustainable Development, ESD) и «глобальное гражданство» (Global Citizenship Education, GCED). В документах UNESCO патриотическое воспитание понимается как часть образовательного процесса, направленного на формирование национальной идентичности, интегрированной в глобальный контекст [2].

По данным UNESCO, в настоящее время патриотическое образование в той или иной форме реализуется в 156 странах мира, однако его содержание и методы существенно варьируются. Так, если в государствах Европы акцент делается на формировании демократических ценностей и активной гражданской позиции (к примеру, в рамках программы «Образование для демократического гражданства» Совета Европы), то в странах Азии приоритетом является воспитание лояльности к власти и готовности к самопожертвованию во благо нации (яркий пример – система «патриотического и нравственного воспитания» в Китае) [4, с. 145].

В Российской Федерации проблема патриотического воспитания стоит в ряду приоритетных направлений государственной политики в области образования [5, с. 28]. Об этом свидетельствует Федеральный закон «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 (в ред. от 25.12.2023 N 685-ФЗ), который определяет необходимость формирования у обучающихся чувства патриотизма, уважение к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества [6].

Подготовка педагогических кадров в современной России должна учитывать приоритеты и цели национально-государственной политики страны, трансформироваться в различные виды деятельности студента – внеучебную и учебную, коллективную и самостоятельную. Образовательная организация, в свою очередь, выступает для личности студента площадкой развития и воспитания одномоментно, так как, являясь учебным институтом личности, готовит профессионала по конкретному профилю обучения, а как социальный институт личности – вуз реализует воспитательный разноплановый процесс для формирования у студента мировоззренческих позиций, что будет способствовать благоприятной социализации в обществе.

В современном молодежном обществе усиливается потребность «по продвижению традиционных ценностей и возрастает необходимость усовершенствования форм и методов воспитания и образования молодёжи» [7, с. 44-67], «российским университетам необходимо перейти к качественно новой стратегии взаимодействия со студентами, основанной на взаимной заинтересованности, понимании запросов и интересов различных групп студенческой молодёжи. Одной из базовых мер подобной деятельности выступает перезагрузка внеаудиторной работы вузов, которая может быть определена единым федеральным стандартом, учитывающим актуальные требования экзистенциального вызова» [7, с. 44-67], а также поиску «в учебном процессе индивидуализации его образовательного маршрута» [8, с. 104-116]. Следствием такой позиции является востребованность в разработки уникального подхода к воспитательной и учебной деятельности студента относительно его профиля обучения, что послужит усилением мотивационных характеристик у студента и показателей вовлеченности в процесс.

Будущий профессиональный путь студента-хореографа предполагает педагогическую траекторию действия, причем охватывая различные возрастные категории. Студент – будущий хоре-

ограф – это педагог-профессионал, транслирующий через искусство танца общечеловеческие ценности, понимание которых раскрывает А.Д. Жарков [9, с. 98-104], в определении которого говорится: «общечеловеческие ценности – это совокупность ценностей, система ценностных установок и отношений к значимым сферам окружающей жизни, определяющих сознание личности, выступающих побудителем поведения в соответствии с имеющейся в обществе системой ценностей». Вследствие чего, первостепенной является задача вуза в правильном формировании русских культурных образцов и ценностей у студента-хореографа для последующего транслирования в общество тех установок, которые значимы для культурной идентичности России.

Наиболее важной и востребованной временем выступает проблема формирования патриотических ориентаций у современной молодежи как ключевого элемента российской государственности. Основной фокус воздействия учебно-воспитательной деятельности вуза должен быть направлен на воспитание личности с правильной политической ориентацией, на формирование понимания ценностей прошлого и настоящего своей страны.

Важным фактором сохранения исторической памяти и поддержания культурной преемственности поколений является воспитание у студентов патриотизма, которое определяется как «мощный инструмент реализации образовательного процесса, который, воздействуя на обучающихся, способствует формированию универсальных компетенций, личностных свойств и качеств, которые важны как в повседневной социальной, так и в профессиональной деятельности. В системе высшей школы патриотическое воспитание является способом развития личностного самосознания студентов, становления системы ценностей, которые получают выражение в социально полезной деятельности» [10, с. 41].

Н.Ю. Склярова с группой ученых определили, что «патриотизм является ключевым элементом воспитания подрастающего поколения, именно поэтому формирование патриотических ценностей так важно для будущих педагогов, которые дальше должны будут заниматься воспитанием учащихся в образовательных учреждениях… Влияние глобализации сегодня усиливает тенденции роста влияния антиподов патриотизма – космополитизма и гуманитаризма, в силу чего возрастает роль воспитания патриотизма, гражданственности и социальной ответственности в рамках образовательной системы» [11].

Ведущие российские ученые А.А. Озерина и О.А. Ульянина [12] констатируют, что «глобальные общественные трансформации (в частности, процессы глобализации, смешения культур, размывания и смешения традиционных ценностей и так далее) в мире оказывают влияние на поколение молодых людей, в силу возрастных особенностей и социального статуса находящихся на этапе активного формирования мировоззренческих позиций, ценностно-нравственных ориентаций». Позиция ученых Е.С. Сахарчук, Э.Р. Баграмян, И.А Киселева и А.Л. Сахарчук [13] также поддерживает идею трансформации современной молодежи в условиях глобализации, отмечая, что «в их сознании происходит разрыв с идеалами традиционной культуры».

Зарубежные ученые также отмечают «воздействие глобализации на национальную идентичность» граждан и на постсоветском пространстве, которым необходимо «адаптироваться к общим нормам глобализации и одновременно сохранить уникальность своей нации» [14, с. 1531].

Мы разделяем мнение исследователей Е.Е. Насоновой, А.В. Богомоловой, О.А. Кутузовой, утверждающих, что «эффективность воспитательной работы в организациях высшего образования во многом определяет целостность российского общества и перспективы развития данного общества. Сформированные в молодом возрасте мировоззренческие концепции помогут сформировать личность-созидателя, что будет способствовать развитию общества. Это представляется особо актуальным, ведь всё большую ценность обретают ценности созидания, а не потребления» [5, с. 28].

Одним из способов учебно-воспитательной деятельности в вузе является включение студентов в проектную деятельность, ориентированную на развитие у молодого поколения патриотических чувств, возвышенных идеалов, трепетного отношения к истории своей страны. Реализация проектной деятельности в высшем учебном заведении подразумевает использование проектного подхода, направленного на подготовку и реализацию общественно-значимых проектов, посвященных историческому прошлому нашей страны.

Проектный подход в российской образовательной практике основывается на внедрении проектной деятельности как системообразующего фактора патриотического воспитания студентов в современном вузе. В зарубежной практике парадигма обучения на основе проектов часто считается самой продвинутой в профессиональном образовании, развивающей навыки решения проблем, критического мышления и командной работы [15; 16]. В контексте темы исследования проектный подход направлен на вовлечение студентов в проектную деятельность [17; 18] и внесение изменений в систему традиционно сложившихся форм и методов патриотического воспитания студентов.

Проектная деятельность предполагает совокупность приемов и различных инструментов познавательной деятельности, способствующих в решении конкретной проблемы через совместные действия студентов [19], поощряет студентов быть активными, критически мыслить, работать вместе и решать задачи [20; 21]. В рамках проекта разрабатывались доступные, ориентированные на практику и креативные исследовательские инструменты, которые опирались на творческую практику [22]. При этой деятельности очевидным является ряд положительных моментов: во-первых, совершенствование коммуникативных навыков в групповой форме деятельности; во-вторых, самостоятельность в выявлении проблемы и способов достижения результатов, что обуславливает показатели заинтересованности в проектной деятельности; в-третьих, проявление личностно-профессиональных качеств и способностей каждым студентом в достижении цели проекта. Проектная деятельность призвана осуществлять аналитические, организационно-управленческие функции, что даст возможность обеспечить высокую конкурентоспособность специалисту. Наиболее важным результативным фактором образования сегодня является востребованный специалист конкретного направления с минимальным адаптационным процессом между получением диплома и достижением результата в рабочем процессе, а это значит, что проектный подход, реализуемый в вузе в разных деятельностях у студента, подготовит его к успешному выполнению профессиональных задач в будущем [23]. Таким образом, уникальность образовательного процесса в вузе на современном этапе заключается в использовании знаний на практике как средство саморазвития и самовыражения личности студента.

Проектная деятельность четко ориентирована на практический результат [24], что является показателем интегрированности образовательного процесса в вузе, то есть проектная деятельность позволит оценить критерии готовности к будущей работе [25] через сформированные у него компетенции в ходе освоения образовательных дисциплин и уровень компетентности, что продемонстрирует уровень самостоятельной способности внедрять «знания-умения-навыки» в практическую работу профессиональной направленности.

Культурная сфера в условиях социально-экономических модификаций страны есть площадка для активного внедрения проектной деятельности, где практическим результатом ее будет выступать проект – то есть продукт, полученный в ходе совместной деятельности людей разнообразной или узкопрофильной деятельности, решающих комплекс мер (постановку проблемы, определение цели и способов ее достижения) для преобразований в обществе.

Исходя из этого, необходим индивидуальный характер проектного подхода в вузах, осуществляющих подготовку творческих направлений в связи с тем, что помимо универсальных приемов в проектной деятельности – исследовательские или учебные проекты, студенты творческих направлений обладают профессиональными компетенциями в различных направлениях искусства и способны к созданию уникального креативного продукта, ранее не имеющего аналогов.

Результатом проектной деятельности студентов творческих направлений, по нашему мнению, может являться «учебно-творческий проект», в нашем понимании, который представляет собой сочетание художественно-творческих композиций, подчиненных единому замыслу и общей цели, реализуемый в конкретные временные рамки, конечным результатом которого выступает творческий продукт, обладающий уникальностью.

Классифицировать учебно-творческий проект в условиях вуза нами предлагается по нескольким основным критериям:

- по профилю деятельности;
- по масштабу реализации;
- по типу конечного продукта.

По профилю деятельности мы предлагаем разделить творческие проекты на однокомпонентные и многокомпонентные, что предполагает либо коллаборацию различных направлений искусства, либо реализация проекта осуществляется при возможностях одного вида искусства. По масштабу реализации можно выделить внутригрупповой, где распределение ролей между целевой аудиторией и командой организаторов проекта происходит внутри одной группы; межгрупповой, где предполагается взаимодействие участников нескольких учебных групп; факультетский, подразумевает сотворчество различной по уровню обучения аудитории и университетский – совместная деятельность различных групп студентов, и по уровню обучения и по направлению, но ориентированных на общий результат. По типу конечного продукта творческие проекты в вузе нами предлагается подразделить на социальные – проекты направлены на достижение социального эффекта, то есть на преобразование у определенной целевой аудитории ценностных ориентиров в конкретной тематической области; смешанные – проекты предполагают получения комплексного результата, то есть совокупность социальных, экономических и инновационных целей.

Вышеизложенная актуальность и своевременность обновления образовательных программ в высших учебных заведениях, а также внимание к проблемам воспитания патриотизма российской молодежи определяет цель научной статьи, основная суть которой заключается в выявлении роли и результативности проектного подхода к патриотическому воспитанию студентов-хореографов в образовательной среде современного вуза через призму творчества.

В соответствии с целью исследования был сформулирован ряд исследовательских задач:

- раскрыть воспитательные возможности проектного подхода к формированию чувства патриотизма у студентов вузов;
- выявить мнение студентов об актуальности существующих форм проведения мероприятий патриотической направленности в вузе;
- аккумулировать художественно-творческие композиции студентов-хореографов в единый учебно-творческий проект;
- проанализировать эффективность проектного подхода к воспитанию патриотизма у студентов, участвующих непосредственно в создании и реализации учебно-творческого проекта средствами хореографического искусства.

Таким образом, чтобы в современных условиях быть востребованным специалистом в области хореографии, необходимо сочетать различные виды деятельности; в их число входит проектная, так как именно «модель творческого проектного обучения может повысить креативность и компетентность студентов в таких аспектах, как усвоение учебного материала, навыки создания творческого продукта и отношение к работе» [26, с. 2155], что будет способствовать формированию профессиональных качеств, поиску эффективных способов решения воспитательных задач, которые ставит перед ними государство. Включение студентов-хореографов в проектную деятельность готовит будущих руководителей к решению задач патриотического воспитания детей в творческом коллективе. Одним из наиболее востребованных форматов патриотического воспитания студентов-хореографов становятся творческие проекты, созданные и реализованные посредством хореографического искусства. В связи с этим, возникает исследовательская необходимость в определении потенциала и эффективности творческих проектов, ориентированных на патриотическое воспитание студентов в высших учебных заведениях.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Методология проведенного исследования основывалась на использовании комплекса теоретических и эмпирических методов исследования, включающих: - анализ научной литературы и источников по проблемам патриотического воспитания студенческой молодежи, онлайн-анкетирование, опрос, статистические методы обработки полученных данных.

Онлайн-анкетирование проводилось с использованием электронной платформы Google Forms, содержащих комплекс вопросов в электронном виде и представление респондентам удаленного доступа. Охват респондентов являлся выборочным, так как предназначался только для студен-

тов-хореографов. Онлайн-анкетирование проводилось на большой охват респондентов в количестве 162 человек. Содержание комплекса вопросов имело как открытый характер, предполагающих самостоятельное конструирование ответа респондентом, так и закрытого типа – выбор варианта ответа из предложенных.

Для статистической обработки полученных данных применялся пакета Microsoft Excel, используя последовательность ввода данных онлайн-анкетирования и опроса, результаты которых, после обработки, представлялись в сводных таблицах.

Подготовительный этап онлайн-анкетирования на платформе Google Forms включал в себя пять вопросов, целью которых было получить сведения о патриотической позиции молодежи и оценки удовлетворенности внеучебной деятельности вуза по патриотической тематике (ссылка: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeUn0JGd167qQ9UY6EpHS0lT_sxcZn0ERLxe9Vo4k0SRB-2RA/closedform). Структура первого раздела анкеты включала в себя вопросы: «Считаете ли Вы себя патриотом?»; «Определите основные ассоциации, которые у Вас возникают со словом "патриотизм"?»; «Оцените уровень своей гражданской позиции в период обучения?»; «Выберите из вариантов ответов главные причины вашей пассивности во внеаудиторной деятельности вуза?»; «Какие темы, связанные с патриотизмом, вам наиболее интересны и знакомы?».

Последующий этап онлайн-анкетирования на платформе Google Forms (ссылка:https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfMyDNMAiGI8Ak-oc-qWysk4ZhzwKail7sVH9n36Hgxneb47Q/viewform?usp=header) и ЭГ (n=85) (ссылка:https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdhOwfPKqM3dFM1YCjy8KlYSjPdgFAwErNMa1aeqnHqMco64A/viewform?usp=header) включал четыре вопроса, позволяющих оценить удовлетворенность мероприятиями вуза, индивидуальную готовность к проектной деятельности, а также наиболее востребованные формы мероприятий для студентов – будущих хореографов. Структура второго раздела анкеты включала такие вопросы, как: «Удовлетворены ли Вы мероприятиями патриотической направленности, проводимых вашим вузом?»; «Выберите из перечисленных вариантов причину неудовлетворенности мероприятиями патриотической направленности, проводимых вашим вузом?»; «Готовы ли вы принять участие в реализации проектов по патриотическому воспитанию?»: «Какие формы патриотического воспитания, по вашему мнению, наиболее эффективны для студентов творческих специальностей?».

Кроме того, при работе над творческим проектом использовался практический метод (создание студентами хореографических композиций патриотической направленности), основные положения которого изложены в трудах А.И. Измайлова, С.В. Тетерского [27].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Результатом исследования стала разработка и реализация творческого проекта «Поклонимся Великим тем годам», направленного на освещение и осмысление событий Великой Отечественной войны средствами хореографического искусства. Проект реализован студентами кафедры хореографии Краснодарского государственного института культуры под руководством преподавателей кафедры в период с сентября 2024 года по май 2025 года. Реализация проекта состояла из четырех основных этапов.

Подготовительный этап (сентябрь-октябрь 2024 г.).

С целью выявления общественного мнения современных студентов-хореографов профильных учебных заведений по теме патриотического воспитания было разработано и проведено онлайн-анкетирование, в котором приняли участие 162 респондента в возрасте от 17 до 22 лет. Базой для проведения первичного сбора информации выступили два высших учебных заведения – ОмГУ им. Ф. М. Достоевского (г. Омск) и КГИК (г. Краснодар). Анкетирование состояло из двух разделов: первый – обобщенные вопросы по патриотическому воспитанию молодежи; второй – оценка личного участия респондента в мероприятиях патриотической направленности.

В ходе прохождения первого раздела онлайн-анкеты, респондентам предлагалось ответить на вопросы: «Считаете ли Вы себя патриотом?»; «Определите основные ассоциации, которые у Вас возникают со словом "патриотизм"»?; «Оцените уровень своей гражданской позиции в период обучения?»; «Выберите из вариантов ответов главные причины вашей пассивности во

внеаудиторной деятельности вуза?»; «Какие темы, связанные с патриотизмом, вам наиболее интересны и знакомы?».

Обработка результатов анкетирования позволила нам собрать сведения об интересах и позициях современной молодежи в отношении их патриотических взглядов и исторических знаний.

Результаты показали нам следующие ключевые показатели:

• только 58 % опрошенных считают себя патриотом;

• ключевые ассоциации, связанные с понятием "патриотизм" по мнению респондентов – это: уважительное отношение к историческому прошлому Родины, своего народа, его обычаям и традициям (26%); любовь к Родине, уважение к традициям, постоянное ощущение связи с Родиной, с жизнью и деятельностью людей, живущих на родной земле (28 %); любовь к своему Отечеству, государству, выраженная в конкретных делах, действиях, поступках (19 %); гордость за социальные и культурные достижения своей страны (17 %):

• лишь 69 % респондентов участвуют в общественной жизни Вуза, проявляя активную гражданскую позицию;

• главной причиной пассивности в участии во внеучебной деятельности Вуза респонденты отметили «отсутствие интереса» (43%); второй, по значимости, указали «неверие в эффективность» (27%);

• темы, связанные с событиями Великой Отечественной войны вызывают интерес у наибольшего количества респондентов (65%), чем значимые военно-исторические события собственного региона (35%).

Показатели, полученные в ходе обсуждения первого раздела онлайн-анкеты позволяют нам сделать предварительный вывод о том, что неустойчивая патриотическая позиция наблюдается у большего количества респондентов и выходом из сложившейся проблемной ситуации могут быть уникальные образовательные решения, синтезирующие в себя проектный подход и направление обучения студента, а именно, в нашем случае, хореографическое искусство.

Второй раздел онлайн-анкетирования представил возможным произвести индивидуальную оценку мнения каждого респондента о мероприятиях патриотической направленности, проводимых вузом. Отметим, что большая часть, а именно, 54% частично удовлетворены патриотическими мероприятиями, при этом, одной из основных причин неудовлетворенности отмечена формальность мероприятий – 64% всех опрошенных.

Наиболее эффективным средством патриотического воспитания молодежи, по мнению респондентов (61%) были выделены художественно-творческие проекты средствами различных видов искусств (музыка, хореография, театр и пр.). Такой лидирующий показатель, на наш взгляд, свидетельствует о перспективной разработке узко тематических патриотических мероприятий для студентов творческих специальностей, учитывая их направленность обучения. Например, обучаясь на направлении «Хореографическое искусство» в содержательную основу мероприятия необходимо основным средством реализации выбирать танец, что будет и мотивационной составляющей для студентов и образовательной одновременно.

Предварительные диагностические работы подготовительного этапа исследования (сентябрь-октябрь 2024 г.) подтвердили наше предположение о необходимости интеграции патриотической тематики во внеучебный и образовательный потенциал вуза, при этом, применяя не формальный подход к проведению мероприятий, а используя проектную деятельность с вовлечением в студентов в процесс, начиная от разработки идеи и замысла проекта до итогового воплощения.

Первый этап (октябрь 2024 г.).

Первый этап направлен на разработку структуры будущего творческого проекта. Опираясь на исследования Е.Ю. Никитиной, Е.Б. Юнусовой [28, с.148], нами определен основной алгоритм осуществления проектной деятельности студентами-хореографами, состоящий из:

• научно-исследовательской деятельности, включающей в себя анализ и обобщение научной, научно-популярной и учебно-методической литературы по проблеме исследования;

• целеполагание (конкретизация цели и задач творческого проекта) и прогнозирование ожидаемых результатов;

• моделирование (выбор средств и методов решения поставленных задач, разработка тематики хореографических номеров, представление будущего образа творческого проекта);

• реализацию (планирование условий и сроков проведения мероприятия);

• рефлексию результатов проекта.

Исходя из установленного алгоритма действий над творческим проектом, студентами-хореографами была выявлена и конкретизирована проблема проекта, суть которой состоит в том, что на сегодняшний день патриотическая тематика минимально раскрывается в хореографических композициях, тем самым происходит угасание интереса молодежи к историческому прошлому своей страны и ослабление патриотического сознания общества, что являлось результатом научно-исследовательской деятельности.

Стратегические ориентиры и практические шаги творческого проекта явились результатом раздела целеполагания и были определены студентами-хореографами следующим образом:

цель проекта: исследовать и осветить некоторые значимые военные события, произошедшие в указанный исторический период, а также установить связь между прошлым и настоящим в выявлении человеческих ценностей через призму хореографического творчества.

задачи проекта:

• исследовать исторические события через архивные документы, мемуары участников событий, музейные источники, чтобы получить полное представление о тех годах;

• повысить осведомленность студентов о событиях войны и их последствиях, используя хореографическое искусство как средство передачи общечеловеческих ценностей;

• выразительными средствами хореографического искусства показать эмоциональную составляющую большого горя, чувство мужества и надежды, скорбь и горечь утраты, которые испытывали люди в тяжелое военное время;

• сплотить участников художественно-творческих проектов патриотической направленности и зрительскую аудиторию сквозь эмоциональное состояние трансляций исторических военных событий средствами хореографического искусства, осуществляя тем самым процесс патриотического воспитания, объединяя историческую память и культурное наследие.

ожидаемые результаты:

• повышение интереса студентов к отечественной истории и ее значимости в жизни современного человека;

• укрепление патриотических чувств и гордости за достижения предков;

• создание платформы для диалога между разными поколениями;

• толкование исторических процессов, как доступный инструмент, который может помочь в решении современных проблем в воспитательном процессе.

Второй этап (ноябрь 2024 г. – апрель 2025 г.).

Процесс моделирования реализовывался на втором этапе и предполагал практическую деятельность студентов-хореографов, подразумевающую включение их в постановочно-репетиционный процесс создания крупных хореографических произведений:

- «Ах, война, что ж ты сделала, подлая…».

- «У войны не женское лицо».
- «Битва за Кавказ».
- «Кубань фронтовая».

Цель данного этапа – раскрыть творческий потенциал студентов, осуществляющих на основе проведенного научно-теоретического исследования постановки хореографических произведений, инсценирующих военные действия и фронтовые события времен Великой Отечественной войны.

Алгоритм работы студентов над хореографической постановкой патриотической направленности включает следующие этапы:

- анализ и обсуждение темы, идеи, замысла, музыкального материала будущих хореографических произведений;
- включение хореографических произведений в единый творческий проект.
- привлечение студентов к совместному постановочно-репетиционному процессу.

Таким образом, в ходе создания хореографических произведений студенты получают уникальный опыт совместного творчества с однокурсниками и преподавателями, который способствует не только обмену художественно-образными идеями и способами реализации собственных художественных замыслов, но и, повышению качества обучения в целом [29, 30].

Третий этап (май 2025 г.).

Реализация проектного подхода к патриотическому воспитанию посредством создания студентами-хореографами проекта «Поклонимся Великим тем годам» основывалась на показе проекта «Поклонимся Великим тем годам», приуроченного к юбилейной дате 80-летия Победы в Великой Отечественной войне. Зрительскую аудиторию составили преподаватели и студенты КГИК (г. Краснодар). К онлайн-трансляции мероприятия были подключены студенты ОмГУ им. Ф.М. Достоевского (г. Омск).

Четвертый этап (май 2025 г.).

Заключительный этап связан с анализом качественных изменений общественного мнения современных студентов по теме патриотического воспитания и рефлексия проектной деятельности будущих хореографов в образовательной среде профильных учебных заведений за период 2024-2025 учебного года. С этой целью проведен опрос студентов ОмГУ им. Ф.М. Достоевского (г. Омск) и КГИК (г. Краснодар). В опросе приняли участие 159 респондентов. В ходе всей исследовательской работы площадка ОмГУ являлась контрольной (не внедрялся проектный подход в патриотическом воспитании студентов-хореографов), а площадка КГИК – экспериментальной (внедрение проектного подхода к патриотическому воспитанию посредством создания студентами-хореографами проекта «Поклонимся Великим тем годам»).

Всем респондентам (КГ (площадка ОмГУ) и ЭГ (площадка КГИК)) были заданы вопросы:

1. Проводились ли у Вас в вузе мероприятия за 2024-2025 учебный год с использованием проектного подхода;
2. Если проводились, то принимали ли вы лично участие в его организации и проведении;
3. Как Вы считаете нужны ли в системе высшего образования подобные мероприятия;
4. Как Вы оцениваете, повлияло ли участие в проекте на формирование у Вас патриотических взглядов и исторических знаний (см. рис. 1)

Статистическая обработка результатов опроса респондентов КГ (площадка ОмГУ) и ЭГ (площадка КГИК) по итогам внедрения проектной деятельности в образовательный процесс показала, что существует большая необходимость (КГ – 63%, ЭГ – 84%) в мероприятиях патриотической тематики с использованием проектного подхода, отмечена активная личная вовлеченность в проектную деятельность (КГ – 0%, ЭГ – 94%) и зафиксированы изменения обществен-

ного мнения современных студентов по теме патриотического воспитания, 82% в ЭГ по итогам участия в проекте подтвердили положительное влияние на формирование у них патриотических взглядов и исторических знаний. Пассивное участие респондентов КГ (онлайн-трансляция) также вызвала изменения в патриотических взглядах студентов – будущих хореографов, 31 % изменил свое отношение к творческим проектам патриотической тематики в условиях проектного подхода.

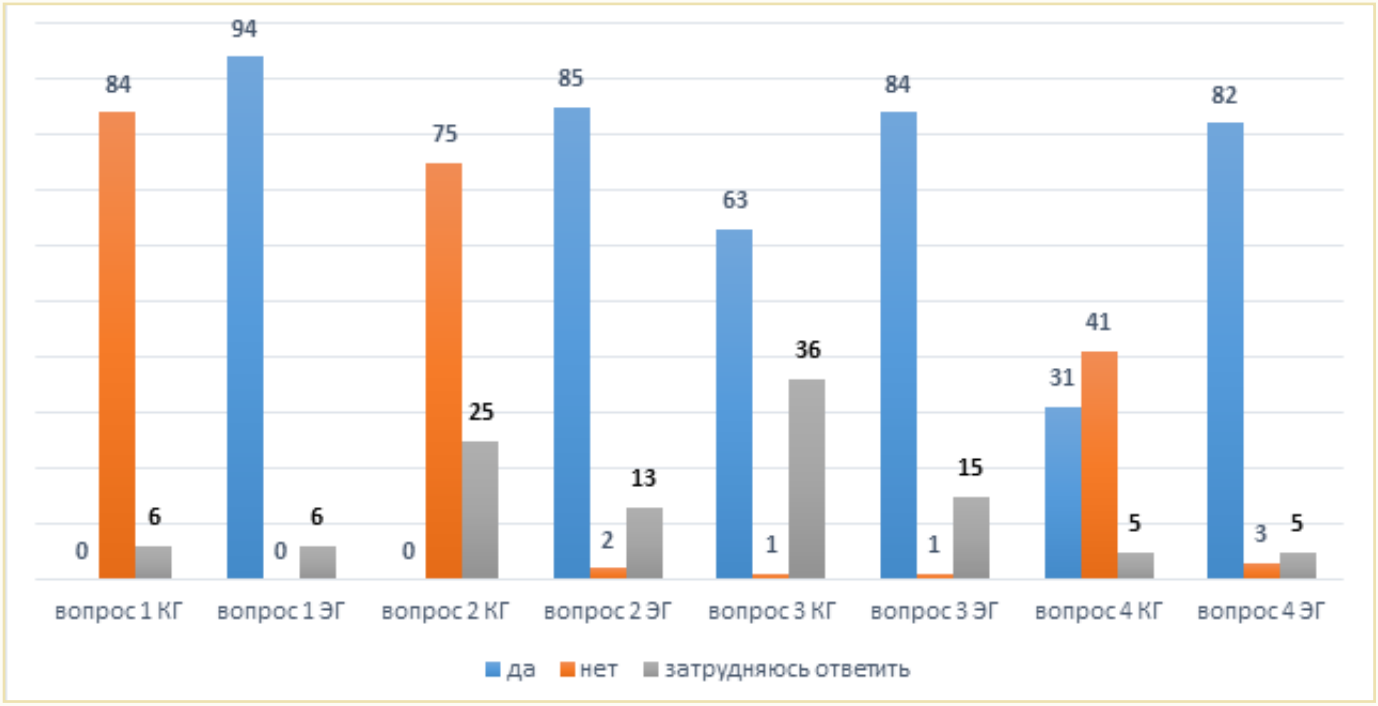


Рисунок 1 Анализ общественного мнения современных студентов по теме патриотического воспитания по итогам реализации проектного подхода

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Сегодня государство отводит патриотическому воспитанию молодёжи важную роль в образовательных процессах в высших учебных заведениях. Исследование Ж.В Пузанова и Т.И. Лариной подтверждает, что «патриотизм - социальное качество, в формировании которого высшая школа играет одну из ключевых ролей» [31, с. 108]. Мы согласны с выводами Р.В. Парма о том, что «патриотическое воспитание помогает обучающимся формировать чувство приверженности и идентификации со страной, способствует солидарности и единству в обществе, формирует базовую гражданскую ответственность и участие в жизни своей страны» [7, с. 28].

Предлагаемый в исследовании проектный подход к патриотическому воспитанию студентов способствует реализации задач воспитательной деятельности в образовательной среде современного вуза через призму хореографического творчества. Воспитательный потенциал хореографического искусства обсуждается в исследованиях отечественных (В.И. Митина) и зарубежных (Ш.М. Тохтасимова, А.К. Кульбековой) ученых. В своих трудах авторы рассматривают хореографическое искусство «как способ развития общечеловеческих ценностей участников творческих проектов» [32, с. 151], как инструмент всестороннего развития и воспитания творческой личности [33, с. 25], «её деловых качеств, а также формирование у обучающихся профессионального мастерства…» [34, с. 6].

Полученные нами данные согласуются с мнением авторов [27; 34], рассматривающих возможности воспитания патриотизма у студентов-хореографов через осуществление постановки танцев патриотической направленности. А.И. Измайлов, С.В. Тетерский предлагают технологию конструирования патриотического танца как инновационный подход к патриотическому воспитанию студентов-хореографов [27, с. 144]. Е.В. Смольянина, С.Н. Смольянин считают одним из педагогических средств патриотического воспитания студентов-хореографов вузов и колледжей

культуры различные музыкально-танцевальные формы современной хореографии, направленные на сохранение «русского культурного кода в реалиях прозападной отмены российского исторического наследия» [35, с. 95]. Подобную точку зрения высказала В.С. Радаева, акцентирующая свое внимание на формировании у молодежи «определённой системы ценностей и воспитания их в патриотическом духе» [36, с. 1]. на основе сохранения и развития традиций русского фольклора в хореографическом творчестве студентов колледжей и вузов.

Специфика анализируемого нами проекта «Поклонимся Великим тем годам» заключается в том, что его основу составляют хореографические произведения патриотической направленности, являющиеся «особым видом искусства, в котором происходит непосредственное перцептивное взаимодействие зрителя и танцовщика…в этой цепочке взаимодействий особая роль принадлежит постановщику хореографического произведения, вкладывающему свой особый смысл и идею в танец и добивающемуся постижения этой идеи зрителем через пластические возможности танцоров и создание особых условий для нужного восприятия хореографического произведения» [37, с. 136].

Мы считаем, что проектный подход к патриотическому воспитанию студента-хореографа в высшем учебном заведении может рассматриваться как особая «технология освоения студентами профессиональных компетенций путем реализации теоретических и прикладных проектов, ориентированных на решение реальных задач» [38, с. 404]. Основное преимущество данного подхода заключается в том, что с помощью проектной деятельности студенты-хореографы осваивают такие компетенции, которые позволяют им в дальнейшем самостоятельно осуществлять постановку хореографических произведений, которые, благодаря своей специфике изложения содержания, способствуют решению задач патриотического воспитания подрастающего поколения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Реализация проектного подхода к патриотическому воспитанию студентов в современном вузе, его практическое внедрение на площадках ОмГУ и КГИК является одним из эффективных способов развития патриотической направленности личности нового человека-созидателя, активного участника общественных преобразований.

В то же время включение студентов современных вузов в активную проектную деятельность, создание и реализацию художественно-творческих проектов патриотической направленности способствует формированию у молодого поколения не только патриотических качеств, но и духовных, нравственных, личных ценностных ориентиров.

Таким образом, рассмотренный нами опыт подготовки и реализации творческого проекта через призму хореографического творчества может стать примером для разработки на практике адаптированных моделей реализации патриотического воспитания в рамках осуществления учебно-воспитательной деятельности в вузе, поиска новых подходов и форм воспитания патриотизма у студентов творческих специальностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры. Париж, 1998. 18 с. URL: https://rcpomo.ggtu.ru/wp-content/uploads/content/metodicheskij_kabinet/norm-prav/mezhdunarodnoe_pravo/Vsemirnaya_deklaraciya_o_vysshem_obrazovanii_dlya_XXI_veka.pdf (дата обращения: 01.02.2026).
2. UNESCO Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development. Aichi-Nagoya, Japan, 2014. 38 p. https://www.oneplanetnetwork.org/sites/default/files/230514r.pdf (дата обращения: 09.02.26)
3. Глобальная программа действий по образованию в интересах устойчивого развития (утверждена 37-й Генеральной конференцией ЮНЕСКО и 69-ой сессией Генеральной Ассамблеи ООН). Париж, 2017. 71 с. URL: https://www.oneplanetnetwork.org/sites/default/files/learningobjectives_russian. pdf

(дата обращения: 09.02.2026).
4. Джолиев И. М. Оглы, Башмаков Э. Ю., Каримов Н. М., Обносов В. А., Мишин А. С. Проблемы и перспективы развития патриотического образования в условиях глобализации // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 2-2 (77). С. 144-152. URL: https://cyberleninka.ru/journal/n/upravlenie-obrazovaniem-teoriya-i-praktika (дата обращения: 13.02.2026).
5. Насонова Е. Е., Богомолова А. В., Кутузова О. А. Особенности проектного менеджмента в сфере патриотического воспитания студентов вузов г. Липецка // Перспективы науки. 2021. Т. 138, № 3. С. 28–30. URL: https://moofrnk.com/assets/files/journals/science-prospects/138/science-prospect-3(138)-main.pdf (дата обращения: 08.12.2025)
6. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (в ред. от 25.12.2023 № 685-ФЗ): [принят Государственной Думой 21 декабря 2012 г.]. URL: http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102162745 (дата обращения: 08.12.2025)
7. Парма Р. В. Продвижение патриотической повестки в социальных медиа среди российской студенческой молодёжи // Высшее образование в России. 2024. Т. 33, № 1. С. 44–67. https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-1-44-67
8. Данейкин Ю. В., Калпинская О. Е., Федотова Н. Г. Проектный подход к внедрению индивидуальной образовательной траектории в современном вузе // Высшее образование в России. 2020. Т. 29, № 8-9. С. 104–116. https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-104-116
9. Жарков А. Д. Социально-культурная деятельность как способ сохранения и развития общечеловеческих ценностей // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2013. Т. 53, № 3. С. 98–104. URL: https://sciup.org/socialno-kulturnaja-dejatelnost-kak-sposob-sohranenija-i-razvitija-14489526 (дата обращения: 15.12.2025).
10. Головань С. А. Особенности патриотического воспитания в современной высшей школе // Проектирование. Опыт. Результат. 2024. № 2. С. 41–45. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=65312476&ysclid=mjijnt0iqp897359042 (дата обращения: 08.12.2025)
11. Склярова Н.Ю., Литвиненко М.П., Луцькая Е.Е., Белоусова О.И. Патриотизм и гражданская активность в представлениях российской молодежи: опыт социологического анализа // Образование и наука. 2025. № 27(10). С. 124–159. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2025-10-124-159
12. Озерина А. А., Ульянина О. А. Особенности социокультурной идентичности современного студента // Образование и наука. 2023. Т. 25, № 2. С. 164– 190. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-2-164-190
13. Сахарчук Е. С., Баграмян Э. Р., Киселева И. А., Сахарчук А. Л. Социальный фокус воспитательной деятельности вуза: декларация целей и практика // Образование и наука. 2022. Т. 24. № 3. С. 11–40. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-3-11-40
14. Dall'Agnola J. Patriots or World Citizens: The Identity of Post-Soviet People in a Globalised World // Europe-Asia Studies. 2021. Vol. 73. No. 8. P. 1531–1551. https://doi.org/10.1080/09668136.2021.1874305
15. Ahmad S.T., Watrianthos R., Samala A.D., Muskhir M., Dogara G. ProjectBased Learning in Vocational Education: A Bibliometric Approach // International Journal of Modern Education and Compu ter Science. 2023. Vol. 15. No. 4. P. 43–56. https://doi.org/10.5815/ijmecs.2023.04.04
16. Evenddy S.S., Gailea N., Syafrizal S. Exploring the Benefits and Challenges of Project-Based Learning in Higher Education. PPSDP // International Journal of Education. 2023. Vol. 2. No. 2. P. 458–469. https://doi.org/10.59175/pijed.v2i2.148
17. Odeh M., Patanakul P. An Effective Method in Project Management Education: A Stepwise Project Modelled on a Real-Life Project // The International Journal of Management Education. 2024. Vol. 22 No. 3. P. 101079. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.101079
18. Whitton N., Goodley C., Lewin C., Woolley D. The Magic Circle of Learning: A Framework of Play in Education // Postdigital Science and Education. 2025. Vol. 7. No. 2. P. 542-559. https://doi.org/10.1007/s42438-025-00558-9
19. Usman A., Agustina L., Bahri A. Enhancing Critical Thinking and Academic Achievement through Different Learning // International Journal of Evaluation and Research in Education. 2024. Vol. 13. No. 6. P. 4271–4278. http://doi.org/10.11591/ijere.v13i6.27993
20. Chung X. P., Hang T. M. N., Giang T. C. N., Lam T. H. T., Dung T. T. Critical factors shaping project-based learning in mathematics education // International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE). 2025. Vol. 14. No. 6. P. 4540- 4554. http://doi.org/10.11591/ijere.v14i6.35671
21. Yusri R., Yusof A.M., Sharina A. A Systematic Literature Review of Project-Based Learning: Research Trends, Methods, Elements, and Frameworks // International Journal of Evaluation and Research in Education. 2024. Vol. 13. No. 5. P. 3345–3359. http://doi.org/10.11591/ijere.v13i5.27875
22. Spencer A. Reimagining Citizen Research: a Postdigital Arts-Based Approach to Inclusive Research

Methods // Postdigital Science and Education. 2025. Vol. 7. No. 1. P. 167-187. https://doi.org/10.1007/s42438-025-00542-3
23. Çelik, H. Preservice English Teachers' Preparedness to Teach: Stakeholders' Perceptions in Teaching Practicum // Journal of Teacher Education. 2024. Vol. 75, No. 1. P. 92-106. https://doi.org/10.1177/00224871231185369
24. White H. C., Ruskin K. J., Jolley A. [et al.]. Research Learning Experiences for First-Year Undergraduate Students: Belonging, Research Identity, and Retention // Research in Higher Education. 2025. Vol. 66. No. 3. P. 17. https://doi.org/10.1007/s11162-025-09836-8
25. Kent J., Tilton J., Lewis M., Pipes J. Client-based student consulting: Insights for course design and delivery // The International Journal of Management Education. 2023. Vol. 21. No. 3. P. 100854. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100854
26. Usmeldi U., Amini R. Creative project-based learning model to increase creativity of vocational high school students // International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE). 2022. Vol. 11. No. 4. P. 2155-2164. https://doi.org/10.11591/ijere.v11i4.21214
27. Измаилов А. И., Тетерский С. В., Педагогическое конструирование сюжетного патриотического танца // Управление образованием: теория и практика. 2023. Т. 71. № 11-2. С. 144–152. https://doi.org/10.25726/p4740-4760-3712-a
28. Никитина Е. Ю., Юнусова Е. Б. Хореографический проект как альтернативная форма итоговой аттестации студентов – будущих хореографов // Мир науки, культуры и образования. 2018. Т. 69, № 2. С. 147–150. URL: https://amnko.ru/index.php/russian/journals/ (дата обращения: 24.12.2025)
29. Bao D. Q., Phong N. D., Tho N. D. Co-creation in higher education and quality of college life: The roles of students' co-creation effort, interactions, and mindfulness // The International Journal of Management Education. 2023. Vol. 21. No. 3. P. 100862. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100862
30. Chhetri S. B., Baniya R. Influence of student-faculty interaction on graduate outcomes of undergraduate management students: The mediating role of behavioral, emotional and cognitive engagement // The International Journal of Management Education. 2022. Vol. 20. No. 2. P. 100640 https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100640
31. Пузанова Ж. В, Ларина Т. И. Влияние обучения в вузе на изменение ценностных ориентаций обучающихся // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 4. С. 99 -111. https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-4-99-111
32. Митин В. Е. Хореографическая деятельность как способ сохранения и развития общечеловеческих ценностей // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2016. Т. 72, № 4. С. 151–158. URL: https://sciup.org/144161020 (дата обращения: 24.12.2025)
33. Тохтасимов Ш. М. Воспитание детей искусством хореографии // Образование и инновационные исследования. 2021. № 4. С. 25–31. https://doi.org/ 10.53885/edinres.202L3L2L003
34. Кульбекова А. К. Хореографическое искусство Казахстана в аспекте менеджмента высшей школы // Arts Academy. 2024. Т. 11, № 3. С. 6–17. URL: https://artsacademy.kz/index.php/main/article/view/31 (дата обращения: 06.12.2025)
35. Смольянина Е. В., Смольянин С. Н. Патриотическое воспитание студентов-хореографов средствами современного танца // Культура и образование. 2022. Т. 47. № 4. С. 95–102. http://doi.org/10.24412/2310-1679-2022-447-95-102
36. Радаева В. С. Историко-культурная и эстетическая ценность фольклора: проблемы патриотического воспитания учащихся творческих колледжей // Журнал Института наследия. 2022. Т. 28, № 1. С. 1–5. URL: https://nasledie-journal.ru/ru/journals/484.html (дата обращения: 20.12.2025)
37. Карпенко В. Н., Артемова Е. С. Психологические особенности восприятия хореографического произведения // Культурная жизнь Юга России. 2020. Т. 76, № 1. С. 136–140. URL: https://kjur.kgik1966.ru/content/cms/files/42446.pdf (дата обращения: 24.12.2025)
38. Певная М. В., Шуклина Е. А., Тарасова А. Н. Инфраструктурная среда проектного обучения в российских вузах: взгляд экспертов // Интеграция образования. 2025. № 29(3). С. 402–421. https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202502.282-299

REFERENCES

1. World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Approaches and Practical Measures. Paris, 1998. 18 p. Available at: https://rcpomo.ggtu.ru/wp-content/uploads/content/metodicheskij_kabinet/norm-prav/mezhdunarodnoe_pravo/Vsemirnaya_deklaraciya_o_vysshem_obrazovanii_dlya_XXI_

veka.pdf (accessed 1 February 2026)
2. UNESCO Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development. Aichi-Nagoya, Japan, 2014. 38 p. Available at: https://www.oneplanetnetwork.org/sites/default/files/230514r.pdf (accessed 9 February 2026)
3. Global Action Programme on Education for Sustainable Development (approved by the 37th General Conference of UNESCO and the 69th session of the UN General Assembly). Paris, 2017. 71 p. Available at: https://www.unesco.org/en/articles/education-sustainable-development-roadmap (accessed 9 February 2026)
4. Dzholiyev I. M. Ogly, Bashmakov E. Yu., Karimov N. M., Obnosov V. A., Mishin A. S. Problems and prospects for the development of patriotic education in the context of globalization. *Education Management: Theory and Practice*, 2024, vol. 2-2, no. 77, pp. 144-152. Available at: https://cyberleninka.ru/journal/n/upravlenie-obrazovaniem-teoriya-i-praktika (accessed 13 February 2026)
5. Nasonova E. E., Bogomolova A.V., Kutuzova O. A. Features of Project Management in the sphere of patriotic education of university students in Lipetsk. *Prospects of science*, 2021, vol. 138, no. 3, pp. 28-30. Available at: https://moofrnk.com/assets/files/journals/science-prospects/138/science-prospect-3(138)-main.pdf (accessed 10 December 2025)
6. On Education in the Russian Federation: Federal Law no. 273-FZ of December 29, 2012 (as amended dated December 25, 2023, No. 685-FZ): [adopted by the State Duma on December 21, 2012]. Available at: http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102162745 (accessed 10 December 2025)
7. Parma R. V. Promoting the patriotic agenda on social media among Russian students. *Higher Education in Russia*, 2024, vol. 33, no. 1, pp. 44-67. DOI: https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-1-44-67
8. Daneykin Yu. V., Kalpinskaya, O. E., Fedotova, N. G. Project Approach to the Implementation of Individual Educational Paths in Modern University. *Higher Education in Russia*, 2020, vol. 29, no. 8-9, pp. 104-116. https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-104-116
9. Zharkov A. D. Socio-cultural activity as a way of preserving and developing universal values. *Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts*, 2013, vol. 53, no. 3, pp. 98-104. Available at: https://sciup.org/socialno-kulturnaja-dejatelnost-kak-sposob-sohranenija-i-razvitija-14489526 (accessed 15 December 2025).
10. Golovan S. A. Features of patriotic education in modern higher education. *Design. Experience. Result,* 2024, no. 2, pp. 41-45. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=65312476&ysclid=mjijnt0iqp897359042 (accessed 15 December 2025)
11. Sklyarova N.Yu., Litvinenko M.P., Lutskaya E.E., Belousova O.I. Patriotism and civic activity in the perceptions of Russian youth: an experience of sociological analysis. *Education and Science*, 2025, vol. 27(10.), pp. 124–159. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2025-10-124-159
12. Ozerina A. A., Ulyanina O. A. Features of the sociocultural identity of a modern student. *Education and Science*, 2023, vol. 25, no. 2, pp. 164–190. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-2-164-190
13. Sakharchuk E. S., Baghramyan E. R., Kiseleva I. A., Sakharchuk A. L. Social focus of educational activities of the university: declaration of goals and practice. *Education and Science*, 2022, vol. 24, no. 3, pp. 11–40. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-3-11-40
14. Dall'Agnola J. Patriots or World Citizens: The Identity of Post-Soviet People in a Globalised World. *Europe-Asia Studies*, 2021. vol. 73, no. 8. pp. 1531–1551. https://doi.org/10.1080/09668136.2021.1874305
15. Ahmad S.T., Watrianthos R., Samala A.D., Muskhir M., Dogara G. ProjectBased Learning in Vocational Education: A Bibliometric Approach. *International Journal of Modern Education and Computer Science*, 2023, vol. 15, no. 4, pp. 43–56. https://doi.org/10.5815/ijmecs.2023.04.04
16. Evenddy S.S., Gailea N., Syafrizal S. Exploring the Benefits and Challenges of Project-Based Learning in Higher Education. *PPSDP. International Journal of Education*, 2023, vol. 2, no. 2, pp. 458–469. DOI: https://doi.org/10.59175/pijed.v2i2.148
17. Odeh M., Patanakul P. An Effective Method in Project Management Education: A Stepwise Project Modelled on a Real-Life Project. *The International Journal of Management Education*, 2024, vol. 22, no. 3, pp. 101079. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.101079
18. Whitton N., Goodley C., Lewin C., Woolley D. The Magic Circle of Learning: A Framework of Play in Education. *Postdigital Science and Education*, 2025, vol. 7, no. 2, pp. 542-559. https://doi.org/10.1007/s42438-025-00558-9
19. Usman A., Agustina L., Bahri A. Enhancing Critical Thinking and Academic Achievement through Different Learning. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 2024, vol. 13, no. 6, pp. 4271–4278. http://doi.org/10.11591/ijere.v13i6.27993
20. Chung X. P., Hang T. M. N., Giang T. C. N., Lam T. H. T., Dung T. T. Critical factors shaping project-based learning in mathematics education. *International Journal of Evaluation and Research in Education*

(IJERE), 2025, vol. 14, no. 6, pp. 4540- 4554. http://doi.org/10.11591/ijere.v14i6.35671
21. Yusri R., Yusof A.M., Sharina A. A Systematic Literature Review of Project-Based Learning: Research Trends, Methods, Elements, and Frameworks. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 2024, vol. 13, no. 5, pp. 3345–3359. http://doi.org/10.11591/ijere.v13i5.27875
22. Spencer A. Reimagining Citizen Research: a Postdigital Arts-Based Approach to Inclusive Research Methods. *Postdigital Science and Education*, 2025, vol. 7, no. 1, pp. 167-187. https://doi.org/10.1007/s42438-025-00542-3
23. Çelik, H. Preservice English Teachers' Preparedness to Teach: Stakeholders' Perceptions in Teaching Practicum. *Journal of Teacher Education*, 2024, vol. 75, no. 1, pp. 92-106. https://doi.org/10.1177/00224871231185369
24. White H. C., Ruskin K. J., Jolley A. [et al.]. Research Learning Experiences for First-Year Undergraduate Students: Belonging, Research Identity, and Retention. *Research in Higher Education*, 2025, vol. 66, no. 3, pp. 17. https://doi.org/10.1007/s11162-025-09836-8
25. Kent J., Tilton J., Lewis M., Pipes J. Client-based student consulting: Insights for course design and delivery. *The International Journal of Management Education*, 2023, vol. 21, no. 3, pp. 100854. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100854
26. Usmeldi U., Amini R. Creative project-based learning model to increase creativity of vocational high school students. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 2022, vol. 11. no. 4, pp. 2155-2164. https://doi.org/10.11591/ijere.v11i4.21214
27. Izmailov A. I., Tetersky S. V. Pedagogical design of the plot of patriotic dance. *Education Management Review,* 2023, vol. 13, no. 11-2, pp. 144-152. https://doi.org/10.25726/p4740-4760-3712-a
28. Nikitina E. Yu, Yunusova E. B. Choreographic project as an alternative form of final certification of students – future choreographers. The world of science, culture and education, 2018, vol. 69, no. 2, pp. 147-150. Available at: https://amnko.ru/index.php/russian/journals/ (accessed 24 December 2025)
29. Bao D. Q., Phong N. D., Tho N. D. Co-creation in higher education and quality of college life: The roles of students' co-creation effort, interactions, and mindfulness. *The International Journal of Management Education*, 2023, vol. 21, no. 3, pp. 100862. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100862
30. Chhetri S. B., Baniya R. Influence of student-faculty interaction on graduate outcomes of undergraduate management students: The mediating role of behavioral, emotional and cognitive engagement. *The International Journal of Management Education*, 2022, vol. 20, no. 2, pp. 100640. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100640
31. Puzyanova Zh. V., Larina T. I. The influence of university education on the change in value orientations of students. *Higher education in Russia*, 2021, vol. 30. no. 4, pp. 99-111. https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-4-99-111
32. Mitin V. E. Choreographic activity as a way of preserving and developing universal values. *Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts*, 2016, vol. 72, no. 4, pp. 151-158. Available at: https://sciup.org/144161020 (accessed 24 December 2025)
33. Toxtasimov Sh. M. Vospitanie detej iskusstvom xoreografii. *Obrazovanie i innovacionny`e issledovaniya,* 2021, vol. 4, pp. 25–31. https://doi.org/ 10.53885/edinres.202L3L2L003
34. Kulbekova A. K. Choreographic art of Kazakhstan in the aspect of higher school management. *Arts Academy*, 2024, vol. 11, no. 3, pp. 6-17. Available at: https://artsacademy.kz/index.php/main/article/view/31 (accessed 24 December 2025)
35. Smolyanina E. V., Smolyanin S. N. Patriotic education of choreography students by means of modern dance. *Culture and education*, 2022, vol. 47, no. 4, pp. 95-102. DOI: http://doi.org/10.24412/2310-1679-2022-447-95-102
36. Radaeva V. S. Historical cultural and aesthetic value of folklore: patriotic education of students of creative colleges. *The Heritage Institute Journal*, 2022, vol. 28, no. 1, pp. 1–5. Available at: https://nasledie-journal.ru/ru/journals/484.html (accessed 20 December 2025)
37. Karpenko V. N. Artemova E. S. Psychological features of perception of choreographic work. *Cultural life in the South of Russia*, 2020, vol. 76, no. 1, pp. 136-140. Available at: https://kjur.kgik1966.ru/content/cms/files/42446.pdf (accessed 24 December 2025)
38. Pevnaya M. V., Shuklina E. A., Tarasova A. N. Infrastructure environment of project-based learning in Russian universities: experts' view. *Integration of education*, 2025, vol. 29, no. 3, pp. 402–421. DOI: https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202502.282-299

Авторы

Николаева Лидия Яковлевна
(Российская Федерация, Краснодар)
Доцент кафедры хореографии, доцент
Краснодарский государственный институт культуры
E-mail: nikolaevalidiya@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0003-4480-6586

Сабанцева Татьяна Виталиевна
(Российская Федерация, Омск)
Доцент кафедры режиссуры и хореографии, кандидат педагогических наук, доцент
Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского
E-mail: sabtv@mail.ru
ORCID ID: 0000-0001-5464-3253

Карпенко Виктор Николаевич
(Российская Федерация, Краснодар)
Заведующий кафедрой хореографии, кандидат педагогических наук, профессор
Краснодарский государственный институт культуры
E-mail: nikita-61@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-6569-3253

Карпенко Ирина Анатольевна
(Российская Федерация, Краснодар)
Профессор кафедры хореографии, профессор
Краснодарский государственный институт культуры
E-mail: irina-karpenko62@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-6569-3253

Author's

Lidiya Ya. Nikolaeva
(Russian, Krasnodar)
Associate Professor of the Choreography Department, Associate Professor
Krasnodar State Institute of Culture
E-mail: nikolaevalidiya@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0003-4480-6586

Tatyana V. Sabantseva
(Russian, Omsk)
Associate Professor of the Department of Directing and Choreography, Cand. Sci. (Educ.), Associate Professor
Dostoevsky Omsk State University
E-mail: sabtv@mail.ru
ORCID ID: 0000-0001-5464-3253

Viktor N. Karpenko
(Russian, Krasnodar)
Head of the Choreography Department, Cand. Sci. (Educ.), Professor
Krasnodar State Institute of Culture
E-mail: nikita-61@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-6569-3253

Irina A. Karpenko
(Russian, Krasnodar)
Professor of the Choreography Department, Professor
Krasnodar State Institute of Culture
E-mail: irina-karpenko62@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-6569-3253

Вклад авторов

Николаева Л. Я.: руководство исследованием, концептуализация, подготовка и создание черновика рукописи
Сабанцева Т. В.: методология, визуализация, создание рукописи и ее редактирование
Карпенко В. Н.: проведение исследований, формальный анализ, администрирование данных
Карпенко И. А.: проведение исследований, создание черновика рукописи

Author's contribution

Lidiya Ya. Nikolaeva: Supervision, Conceptualization, Writing – Original Draft
Tatyana V. Sabantseva: Methodology, Visualization, Writing – Review & Editing
Viktor N. Karpenko: Investigation, Formal analysis, Data administration
Irina A. Karpenko: Investigation, Writing – Original Draft

© Николаева Л. Я., Сабанцева Т. В., Карпенко В. Н., Карпенко И. А., 2026

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

© Lidiya Ya. Nikolaeva, Tatyana V. Sabantseva, Viktor N. Karpenko, Irina A. Karpenko, 2026

The author's declared no conflicts of interest

Программно-технологическое обеспечение аксиологической концепции социализации цифрового поколения студенческой молодежи в условиях противостояния рискогенности социума

Л. Г. ПАК, И. П. ШИШКОВСКАЯ

АННОТАЦИЯ

Введение. Интенсивная цифровизация всех сфер общества видоизменяет осуществление традиционной социализации цифрового поколения студенческой молодежи и требует обоснование нового подхода к прогнозированию минимизации рисков их социального становления, обучению защите от деструктивного идеологического и информационного воздействия, придерживаясь традиционных российских духовно-нравственных ценностей во избежание столкновения «старого» и «нового» мировоззрения, чтобы из помощника «цифра» не превратилась в манипулятора сознанием.

Цель статьи: разработка и апробация программно-технологического обеспечения аксиологической концепции социализации цифрового поколения студенческой молодежи в условиях противостояния рискогенности современного социума.

Материалы и методы. Исследование проходило в три этапа на базе Оренбургского государственного педагогического университета. В эксперименте участвовали 326 бакалавра очной формы обучения, разделенных на экспериментальную (163 человека) и контрольную (163 респондента). Использовался комплекс валидных диагностических методик на определение уровня социализированности цифрового поколения студенческой молодежи. Достоверность полученных данных проверялась с помощью статистического критерия χ^2-Пирсона.

Результаты исследования. По результатам итоговой диагностики в экспериментальной группе зафиксировано значимое повышение уровня социализированности цифрового поколения студенческой молодежи ($\chi^2_{эмп} = 44{,}18$; $p<0{,}001$) по сравнению с респондентами контрольной группы, не показавших положительную динамику в уровне измеряемой личностной характеристики ($\chi^2_{эмп} = 1{,}3$; $p>0{,}05$) в ходе опытно-экспериментальной работы.

Заключение. Разработка программно-технологического обеспечения авторской концепции, интегрирующей программу «Цифровое студенчество: особенности социализации» (конструкты: нормативно-правовой, деонтологический, медийно-информационный, коммуникативно-интеракционный, проектный) и соответствующие ей социально-ориентированные технологии (интернет-технологии, форсайт-технологии, проектные технологии) выступает прогностическим основанием минимизации рискогенности процесса социализации студентов в смешанной реальности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

цифровизация, рискогенность социума, социализация, цифровое поколение студенческой молодежи, пути минимизации рискогенности личностно-средового взаимодействия в смешанной реальности, социально-ориентированные технологии

Для цитирования: Пак Л. Г., Шишковская И. П. Программно-технологическое обеспечение аксиологической концепции социализации цифрового поколения студенческой молодежи в условиях противостояния рискогенности социума // Перспективы науки и образования. 2026. № 4. С. 204–214. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.14

Поступила: 12.02.2026 | Одобрена: 27.05.2026 | Опубликована: 31.08.2026

OPEN ACCESS

Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.

PERSPECTIVES OF SCIENCE AND EDUCATION
PSEJOURNAL.WORDPRESS.COM
SCIENTIFIC ARTICLE |

Software and technology support of the axiological concept of socialization of the digital generation of student youth in the context of confronting the riskiness of society

L. G. PAK, I. P. SHISHKOVSKAYA

ABSTRACT

Introduction. Intensive digitalization of all spheres of society modifies the implementation of the traditional socialization of the digital generation of student youth and requires the justification of a new approach to predicting the minimization of the risks of their social formation, teaching protection against destructive ideological and informational impact, adhering to traditional Russian spiritual and moral values to avoid the collision of the "old" and "new" worldview, so that from the assistant "digit" does not turn into a manipulator of consciousness.

Purpose of the article: development and testing of software and technology support for the axiological concept of socialization of the digital generation of student youth in the face of the riskiness of modern society.

Research methods. The study took place in three stages on the basis of the Orenburg State Pedagogical University. The experiment involved 326 full-time bachelors, divided into experimental (163 people) and control (163 respondents). A set of valid diagnostic methods was used to determine the level of socialization of the digital generation of student youth. The reliability of the obtained data was checked using the χ^2-Pearson statistical test.

Results. According to the results of the final diagnostics, a significant increase in the level of socialization of the digital generation of student youth (χ^2_{emp} = 44,18; p<0,001) was recorded in the experimental group compared to the respondents of the control group who did not show positive dynamics in the level of the measured personal characteristic (χ^2_{emp} = 1,3; p>0,05) during the experimental work.

Discussion and conclusion. The development of software and technological support for the author's concept that integrates the program "Digital Students: Features of Socialization" (constructs: regulatory, deontological, media-information, communication-interactive, project) and the corresponding socially-oriented technologies (Internet technologies, foresight technologies, project technologies) is a predictive basis for minimizing the riskiness of the process of socialization of students in mixed reality.

KEYWORDS

digitalization, societal risk, socialization, digital generation of students, ways to minimize the risk of personal and environmental interaction in mixed reality, and socially oriented technologies

For Citation: Pak, L. G., & Shishkovskaya, I. P. (2026). Software and technology support of the axiological concept of socialization of the digital generation of student youth in the context of confronting the riskiness of society. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, (4), 204–214. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.14

Received: 12 February 2026 | Approved: 27 May 2026 | Published: 31 August 2026

OPEN ACCESS

This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

ВВЕДЕНИЕ

Современный этап развития общества характеризуется изменениями, связанными с цифровизацией всех сфер социума. Процессы глобальной интенсификации и технологизации, активное включение искусственного интеллекта в повседневную жизнь, возрастание информационной насыщенности среды, кратное увеличение деструктивного контента, кибербуллинга, нарушения приватности и манипуляции сознанием молодых людей обуславливают принципиально новые вызовы (экзистенциональные, институциональные, эпистемологические) сосуществования студенческой молодежи в смешанной реальности при видоизменении содержания и рискогенности протекания процесса социализации.

На социализационные траектории цифрового поколения студенческой молодежи оказывает влияние совокупность рисков, затрудняющих их продуктивное функционирование в смешанной реальности:

– социокультурные риски (сложность и противоречивость многих социальных процессов с «хронотопической несовместимостью»; аксиологическая амбивалентность функционала традиционных социальных институтов; кризис мировоззренческих контуров воспитания; дезориентация ценностных основ социокультурных норм и установок жизнебытия; риск размывания ролевых и гендерных моделей; ослабление идентификации и десинхронизация способов интеграции взрослеющих субъектов в социум; недостаточное желание проявлять общественную активность и транслировать социальную ответственность за и перед кем-либо; незащищенность перед переменами и неумение прогнозировать свое будущее);

– онлайн-риски (неоднородность моральных ценностей разных сетевых сообществ; потеря идентичности и разрыв между реальным и виртуальным «Я» с утратой навыков реального существования; анонимизация и обезличенность коммуникации в гибридном социуме; цифровой разрыв в фокусе межпоколенческой коммуникации; избыточность информации и неадекватная ориентация в инфосфере; цифровая зависимость; расширение областей информационного манипулирования сознанием; виртуальная виктимизация; возникновение нового языка сетевой коммуникации; появление сетевых мультиличностей как негативных агентов социализации; вовлечение в деструктивные идеологические группы с позиции множественности потенциальных выборов и решений в смешанной реальности).

Выделенные риски создают «ценностно-смысловой дефект» социализации студенческой молодежи, приобретающий, согласно данным международных исследований, устойчивый характер, и обусловливающий необходимость определения путей их своевременной редукции и предупреждения.

В докладе UNESCO «Глобальный мониторинг образования в 2023 году» выявлена рискогенность использования цифровых устройств с позиции снижения качества когнитивного развития обучающихся, психического здоровья и благополучия, вытеснения живого общения между участниками образовательных отношений [1]. Согласно анализу доклада «Положение молодежи в Европейском союзе» (2024) почти половина молодёжи (около 50%) сообщают о психоэмоциональных трудностях в связи с цифровой перегрузкой, а каждый четвертый опрашиваемый находится под угрозой социальной изоляции, что напрямую коррелирует с утратой ценностно-смысловых ориентиров и дефицитом механизмов психологической поддержки в гибридной реальности [4]. В докладе «Положение молодежи в Европейском союзе» (2025) установлено, что у современной молодежи наблюдается устойчивый рост ценностей индивидуализма («гедонизм», «независимость от группы», риск-новизна») при одновременном снижении значимости ценностей коллективизма («солидарность», «равенство возможностей», «традиции», «взаимовыручка»), что создает ценностный разрыв между поколениями и затрудняет диалог в семье, образовательной среде и обществе в целом [3]. В отчете «Цифровые навыки для жизни и работы» совместной комиссии ЮНЕСКО и МСЭ отмечается появление нового глобального разрыва в навыках, обусловленного стремительной цифровизацией, и востребованность расширения опыта работы субъектов с цифровыми устройствами в рамках проявления ответственного «цифрового гражданства» студенческой молодежи при компетентном использовании в системе образования традиционных «нецифровых» подходов и цифровых инноваций [5]. Изучаемая проблема актуализируется в «Рекомендации по этике искусственного интеллекта» (2022 г.) где подчеркивается востребованность формирования новых компетенций субъектов для цифровой эпохи, что напрямую соотносится с задачей минимизации рисков воздействия цифровых инструментов на их социализацию [6].

Вышеобозначенное актуализирует потребность в разработке программно-технологического обеспечения аксиологической концепции социализации цифрового поколения студенческой молодежи в условиях противостояния рискогенности современного социума. Так как непродуктивность осуществления процесса социализации студентов в смешанной реальности может привести к негативным последствиям: для самих молодых людей, которые лишаются устойчивых смысложизненных ориентиров и способности к ценностному самоопределению в условиях информационной перегрузки; для общества, которое утрачивает механизмы воспроизводства традиционных ценностей и социальной солидарности, необходимых для устойчивого развития; для системы высшего образования, чья воспитательная функция ослабевает (трансформация роли преподавателя, цифровой разрыв и кризис текстовой культуры), что, в конце концов, снижает ее конкурентоспособность и способность формировать гармонично развитую социализированную личность выпускников вуза как основного ресурса развития страны.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Для разработки и обоснования программно-технологического обеспечения авторской концепции нами был осуществлен концептуальный анализ междисциплинарной литературы российских и зарубежных ученых по проблеме исследования. Использование методов проектирования и педагогического дизайна позволило интегрировать в структуру программно-технологического обеспечения взаимосвязанные элементы: программу «Цифровое студенчество: особенности социализации» и совокупность социально-ориентированных технологий (проектных, интернет-технологий, форсайт-технологий). Исследование выполнялось на базе Оренбургского государственного педагогического университета, выборку составили 326 бакалавра очной формы обучения, разделенных на экспериментальную (ЭГ; 163 человека) и контрольную (КГ; 163 человека) группы.

Эмпирическая проверка разработанных решений осуществлялась в ходе опытно-экспериментальной работы в три этапа с привлечением методов включенного наблюдения и анализа продуктов деятельности студентов. На констатирующем этапе осуществлена первичная диагностика уровня социализированности студентов; на формирующем этапе в экспериментальной группе внедрялся данный вид обеспечения; на контрольном этапе проведена итоговая диагностика и сравнительный анализ результатов. В исследовании использовался разработанный ранее критериально-диагностический инструментарий оценки компонентов (аксиологического, знаниевого, поведенческого) социализированности цифрового поколения студентов «с применением: методики определения индивидуальных копинг-стратегий (Э. Хайм); личностного опросника самоидентичности (В. В. Козлов); методики «Коммуникативные и организаторские склонности» (В. В. Синявский, В. А. Федорошин); опроса на видение молодежью поколения «Z» характеристик Обобщенного Другого и персонифицированного Значимого Другого и влияние на эти образцы интернет-коммуникаций (сетевых сообществ) (Н. Н. Капанян); теста жизнестойкости (S. R. Maddi в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой); анкетирования с утверждениями о ценностных основах информационной культуры студентов вуза (С. К. Бессараб)» [2]. Обработка данных осуществлялась с использованием метода статистического анализа – критерия χ^2-Пирсона в сочетании с качественным анализом.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Необходимость разработки программно-технологического обеспечения авторской концепции обусловлено «природой» самого цифрового поколения студенческой молодежи. Их уникальные социально-психологические и когнитивные характеристики (поколения Z и «альфа») делают традиционные воспитательные методы недостаточно эффективными и требуют создания инструментов, адекватных их жизнедеятельности в смешанной (онлайн и офлайн) реальности. Социализация цифрового поколения студенческой молодежи происходит именно в такой реальности, где физическое и цифровое пространства являются неразрывными, а онлайн-среда является не просто каналом получения информации, а фактически базовой средой обитания, усвоения нормативов поведения, конструирования собственной идентичности, выстраивания коммуникации и социальных связей.

D. Xia, Y. Zhang вводят понятие «быстрой социализации», как ключевую характеристику быстрого взросления современной молодежи. Они отмечают, что современные цифровые и информационные технологии коренным образом меняют жизненное пространство молодых людей, что формируется тремя механизмами («отсутствующее» общение; вневременной опыт; сетевые сообщества), вследствие чего молодые люди приобретают способность быстро и самостоятельно (но не всегда качественно) фильтровать и синтезировать информацию, что становится отличительной чертой их развития. Это, в свою очередь, порождает ряд непреднамеренных последствий, таких как: сдвиг в традиционной воспитательной парадигме (родители и преподаватели перестают быть единственным источником знаний); более ранний интерес к отношениям; усиление акцента на индивидуализацию; проявление социального отчуждения. В этой связи востребовано создание здоровой цифровой социальной среды, чтобы стимулировать положительные аспекты их «быстрой социализации» [10].

Установлено, что элементы «быстрой социализации» реализуются преимущественно в особом пространстве, определяемом третичной социализационной средой – сферой вне семьи, связанной со свободным временем, досугом и неформальной коммуникацией [11]. Если в индустриальную эпоху эта среда была представлена физическими локациями (дворы, клубы, секции), то в условиях цифровой трансформации она приобретает качественно иной характер, становясь смешанной, представляя синергию реальных и виртуальных взаимодействий. Á. Nagy, L. Székely подчеркивают, что данная среда принципиально отличается от традиционных институтов социализации: отношения в ней строятся на добровольности, горизонтальности, отсутствии предопределенной иерархии и возможности свободного конструирования идентичности [11]. Именно эти характеристики делают её особенно привлекательной и одновременно наиболее уязвимой для внешних воздействий. При этом осуществление «быстрой социализации» студентов в третичной социализационной среде требует разработки специализированных подходов и инструментов – в нашем случае, программно-технологического обеспечения авторской концепции.

Разработанное программно-технологическое обеспечение интегрирует взаимодополняющие элементы: программу «Цифровое студенчество: особенности социализации» и совокупность социально-ориентированных технологий (проектных, интернет-технологий, форсайт-технологий).

Представим краткое описание данных элементов посредством представления процессуальной дорожной карты, задающей логику развертывания программных трендов и треков во времени (двухгодичный цикл работы со студентами), фиксирующей содержательно-технологическую взаимосвязь содержательных конструктов и способов их реализации (см. табл. 1).

Таблица 1 Этапы дорожной карты программно-технологического обеспечения авторской концепции

Год программы	Тренды (акцент года реализации программы и технологий)	Треки социализации цифрового поколения студентов	Содержательные конструкты	Социально-ориентированные технологии	Ключевые события и активности
Первый год	• Цифровой кодекс • Информационная гигиена • Цифровые инструменты как каналы передачи традиционных ценностей	Ценностно-нормативный («Ценностный компас») Информационно-критический («Информационный фильтр»)	Нормативно-правовой Деонтологический Медийно-информационный	Интернет-технологии Форсайт-технологии	– цикл лекций «Основы кибергигиены» – онлайн-квизы – воркшопы – менторские сессии – виртуальные путешествия – форсайт сессии
Второй год	• Этичное лидерство • Устойчивость к рискам • Социальное проектирование • Ценностная самореализация	Социально-коммуникативный («Горизонты общения») Рефлексивно-смысловой («Смысложизненная навигация»)	Коммуникативно-интеракционный Проектный	Проектные технологии Форсайт-технологии	– мастер классы – коммуникативные тренинги – реальная коллаборация и совместное принятие решений – личностно-ресурсные карты – акселератор цифровых социальных проектов – творческие мастерские

Кратко опишем особенности реализации программы «Цифровое студенчество: особенности социализации» и соответствующие ей социально-ориентированные технологии авторской концепции.

Нормативно-правовой программный конструкт (интернет-технологии) направлен на формирование у представителей студенческой молодежи целостного представления о нормативно-правовых и законодательных актах, регламентирующих сферы защиты традиционных ценностей, информационной безопасности и цифровых прав как основы для становления ответственного поведения в смешанной (онлайн и офлайн) реальности. Со студентами изучались нормативно-правовые и законодательные акты, создавались ментальные карты («Дерево традиций», «Мои ценности и Конституция: точки соприкосновения»), проводился цикл лекций «Основы кибергигиены», онлайн-квизы («Права и обязанности в сети», «Духовные скрепы и правовые нормы», «Фейк-контроль: как не стать жертвой манипуляции»), дебаты в дискуссионном клубе «Право и ценности в цифровой эпохе».

Деонтологический конструкт программы (форсайт-технологии) ориентирован на присвоение, освоение и усвоение студентами традиционных духовно-нравственных ценностей (милосердие, коллективизм, служение и т.д.) и их трансляцию в гибридном социуме. Мероприятия включали проведение: онлайн-квиза «Я в цифровом мире: ценности и смыслы»; воркшопов («Моя смешанная идентичность: ценности как компас», «Фильтры реальности: что мы пропускаем в своё сознание?»). Со студентами разрабатывались коллажи («Душа в смешанной реальности», «Цифровой след, которым я горжусь»), проводилась метафорическая игра «Путь героя», менторские сессии («Смыслы, которые нас объединяют», «Я в двух мирах: разговор о себе настоящем»), форсайт-сессии («Моё ценностное будущее», «Этические дилеммы: реальность и будущее»).

Медийно-информационный программный конструкт (интернет-технологии) обеспечивал развитие способности критически анализировать информацию о стране, истории, политике, распознавать фейки и пропаганду. Со студентами приводились: тренинги («Как распознать фейк», «Скрытые смыслы: что стоит за заголовками»); анализ информационных потоков в рамках виртуального хакатона «Цифровая этика и безопасность»; интернет-практикумы («Стоп-кадр: визуальная манипуляция», «Мем как оружие», «Мой цифровой след под микроскопом»); игра-симулятор («Лаборатория пропаганды», «Информационный спецназ: защита сознания», «Правда где-то рядом: журналистское расследование»); фотокросс («Цифровая зависимость в объективе», «Стоп-кадр: кибербуллинг»).

Коммуникативно-интеракционный конструкт программы (интернет-технологии, форсайт-технологии) ориентировал на развитие этики общения, эмпатии, навыков наставничества и трансляции студентами духовно-нравственных ценностей в реальных поступках и онлайн-коммуникации. Мероприятия включали: менторские сессии с наставниками (индивидуальные и групповые); мастер-классы от лидеров мнений и успешных выпускников с демонстрацией личностных достижений; коммуникативные тренинги («Искусство слышать и слушать», «Как общаться в смешанной реальности», «Кто настоящий: я или мой цифровой аватар»); мастерскую обратной связи («Критикуй правильно», «Как сказать, чтобы не обидеть»). Студенты были включены в форсайт-игру «Наставник будущего: компетенции 2035», вебинар-практикум («Как стать модератором здорового диалога», «Фасилитация для начинающих: как вести группу к результату»), иммерсивную игру («Внутри сообщества: создаём этичную смешанную реальность», «Наставник: испытание ответственностью»), марафон добрых постов «Мой герой».

Проектный программный конструкт (проектные технологии) направлен на разработку и реализацию социальных проектов различной направленности, создание позитивного контента. Студенты вовлекались в работу проектной мастерской «Социальный проект: от идеи к воплощению в смешанной реальности», проектного интенсива «От идеи до гранта», дизайн-сессии («Студент новой формации», «Точка опоры в социальном проектировании», «Дизайн-мышление для социальных инноваций: от проблемы к решению»), творческой лаборатории «Фабрика социальных изменений», стартап-студии «Ценности в действии». Участвовали в конкурсах и олимпиадах (в том числе по кибербезопасности, например, в рамках работы клуба «Кибердружина ОГПУ»), в деятельности акселератора цифровых социальных проектов «Цифровой импульс».

Разработанные и апробированные программные конструкты и технологии изучаемого вида обеспечения определяли результативность достижения оптимальной социализированности студентов.

Результаты экспериментального исследования

Результаты реализации формирующего эксперимента зафиксировали позитивную динамику социализированности студенческой молодежи в экспериментальной группе: высокий уровень возрос до 58,3% (прирост составил 38,6 процентных пункта), средний уровень стабилизировался на отметке 35,6%, а низкий уровень сократился до 6,1%, что в 6,4 раза ниже исходных данных. В контрольной группе, где целенаправленное формирующее воздействие не осуществлялось, значимых изменений не зафиксировано: высокий уровень повысился лишь на 4,4% (с 25,3% до 29,7%), а низкий уровень снизился с 32,5% до 25,4%, что доказывает эффективность предложенного программно-технологического обеспечения авторской концепции (см. рис. 1).

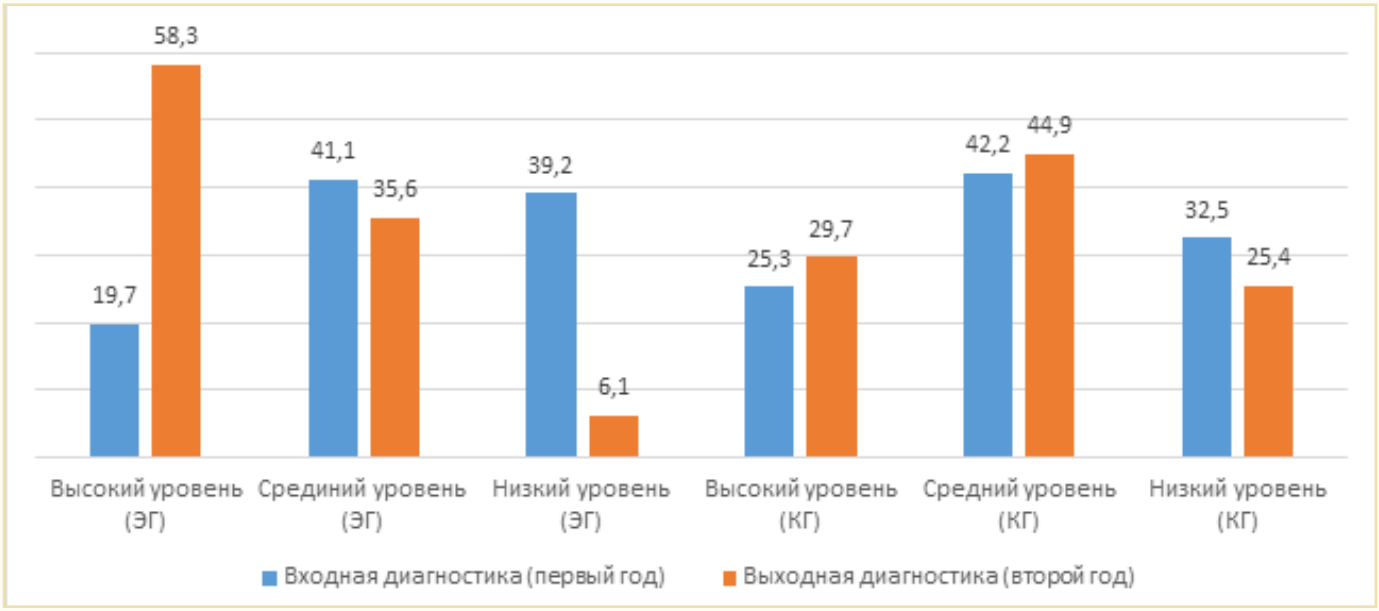


Рисунок 1 Распределение показателей входной и выходной диагностики

Статистическая обработка результатов исследования осуществлялась с использованием критерия χ^2-Пирсона (для сравнения распределений по уровням). На констатирующем этапе статистически значимых различий между экспериментальной и контрольной группами не выявлено ($\chi^2 = 1,34$; $p > 0,05$), что подтверждает сопоставимость выборок. По окончании формирующего эксперимента зафиксированы значимые различия между группами ($\chi^2 = 22,19$; $p < 0,001$). Полученные данные подтверждают эффективность разработанного программно-технологического обеспечения авторской концепции.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Мы разделяем позицию А. А. Свистунова [13], согласно которой в современном обществе цифровизация выступает не просто новым фактором социализации, но и альтернативой традиционным агентам социализации, что порождает сложное переплетение преимуществ и существенных рисков для становления личности. Исследователь обосновывает необходимость обновленной концепции цифровой социализации молодежи как теоретико-методологической основы для адаптации подрастающих поколений к вызовам, обусловленным динамичными изменениями в социальной сфере.

Мы согласны с выводами И. В. Суслова, З. З. Кныжовой о том, что в условиях тотальной цифровизации трансформируется и социализация молодежи: современные студенты («зумеры») имеют направленность к лёгкой, ироничной манере восприятия информации, сочетающей развлекательный контекст с политическим содержанием, что создает риски инфантилизации сознания и формирования феномена «цифровых граждан» как пассивных наблюдателей, а не активных участников процессов в обществе [12].

Закономерным при этом представляется обращение к выводам О. А. Ястребова и Т. К. Ростовской [14], которые в числе объективных факторов глобального характера, влияющих на социальные процессы, выделяют трансформацию ценностей и приоритетов молодых поколений в контексте цифровизации, что требует консолидации усилий научных и образовательных институтов для формирования четких ценностных ориентиров взрослеющих субъектов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Масштабная цифровизация современного общества, выступая катализатором новых возможностей для личностного и профессионального роста студенческой молодежи, одновременно продуцирует рискогенные ситуации, изменяющие (не всегда позитивно) ценностно-смысловую сферу, идентичность и социальные связи представителей цифрового поколения. Проведенное исследование подтвердило, что минимизация социокультурных и онлайн-рисков требует специального программно-технологического обеспечения авторской концепции, интегрирующего программу «Цифровое студенчество: особенности социализации» (конструкты: нормативно-правовой, деонтологический; медийно-информационный; коммуникативно-интеракционный; проектный) и социально-ориентированные технологии (интернет-технологии, форсайт-технологии, проектные технологии).

Разработанное обеспечение отражает реализацию трендов («Цифровой кодекс», «Информационная гигиена», «Цифровые инструменты как каналы передачи традиционных ценностей», «Этичное лидерство», «Устойчивость к рискам», «Социальное проектирование», «Ценностная самореализация») и треков социализации цифрового поколения студентов (ценностно-нормативный «Ценностный компас», информационно-критический «Информационный фильтр», социально-коммуникативный «Горизонты общения», рефлексивно-смысловой «Смысложизненная навигация»).

Проведенное исследование определяет продуктивность реализации программно-технологического обеспечения авторской концепции с позиции: минимизации рискогенности функционирования студентов в смешанной реальности и снижения негативных последствий активного проникновения цифровизации в повседневную жизнь; освоения, усвоения и присвоения молодыми людьми культурных кодов российского общества; развития конструктивной социабельности (меры включенности в социальную микросреду, адаптивности и ценностно-смысловой наполненности коммуникации в смешанной реальности).

ФИНАНСИРОВАНИЕ

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 25-28-20312 «Аксиологическая концепция социализации цифрового поколения студенческой молодежи в условиях противостояния рискогенности современного социума» и Министерства образования Оренбургской области (Соглашение № 30-2025-001572).

ЛИТЕРАТУРА

1. UNESCO. Global education monitoring report summary, 2023: technology in education: a tool on whose terms? URL: https://www.unesco.org/gem-report/ru/technology (дата обращения: 14.03.26).
2. Пак Л. Г., Шишковская И. П. Процессная модель социализации цифрового поколения студенческой молодежи в условиях противостояния рискогенности современного социума // Перспективы науки и образования. 2025. № 6. С. 119–130. https://doi.org/10.32744/pse.2025.6.8
3. European Commission. The situation of young people in the European Union. 2025. Available at: https://www.eacea.ec.europa.eu/news-events/news/new-publication-situation-young-people-european-union-2025-05-02_en (дата обращения: 14.03.26).
4. European Commission. The situation of young people in the EU 2024: EC report. Available at: https://capacity4dev.europa.eu/library/situation-young-people-eu-2024-ec-report_en (дата обращения: 14.03.26).
5. Working Group on Education: Digital skills for life and work. URL: https://d-russia.ru/wp-content/

uploads/2017/10/Digital-skills-_259013e.pdf (дата обращения: 14.03.26)
6. UNESCO. Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence. Paris: UNESCO, 2022. 43 p. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137 (дата обращения: 14.03.26).
7. Miao F., Shiohira K. AI competency framework for students. UNESCO, 2024. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391105 (дата обращения: 14.03.26).
8. Miao F., Cukurova M. AI competency framework for teachers. UNESCO, 2024. https://doi.org/10.54675/ZJTE2084
9. UNESCO Bangkok. Digital Citizenship in Asia-Pacific: Translating Competencies for Teacher Innovation and Student Resilience. UNESCO, 2023. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386704 (дата обращения: 14.03.26).
10. Xia D., Zhang Y. "Rapid Socialization": The Tendency, Dilemma, and Resolution of Youth Socialization in the Digital Age // Journal of Chongqing University of Posts and Telecommunications (Social Science Edition). 2024. Vol. 36, No. 4. P. 110–120.
11. Nagy Á., Székely L. The Basis and the Structure of the Tertiary Socialization Field and the "Youth-Affairs" as an Autonomous Area // Acta Technologica Dubnicae. 2012. Vol. 2, No. 2. P. 1–18.
12. Суслов И. В., Кныжова З. З. Цифровизация и деидеологизация: эволюция политической социализации зумеров // Дискурс-Пи. 2025. Т. 22, № 2. С. 108–125. DOI: 10.17506/18179568_2025_22_2_108
13. Svistunov A. A. Political socialization of the youth under digitalization: A research question // RUDN Journal of Sociology. 2025. Vol. 25, No. 2. P. 496–511. DOI: 10.22363/2313-2272-2025-25-2-496-511
14. Yastrebov O. A., Rostovskaya T. K. Russian demographic tradition at the university level: Current educational and managerial tasks and solutions // RUDN Journal of Sociology. 2025. Vol. 25, No. 2. P. 459–472. DOI: 10.22363/2313-2272-2025-25-2-459-472
15. Irisbayeva K. M. Youth social adaptation in the era of digital transformation: challenges and opportunities // International Journal of Artificial Intelligence. 2025. Vol. 5, No. 7. P. 271–274.
16. Miklyaeva A. V. Digital Society and Digital Socialization: Prospects for Socio-Psychological Research // Social Psychology and Society. 2024. Vol. 15, No. 2. P. 5–11.
17. Molotokienė E. The Transformation of Narrative Identity into Digital Identity: Challenges and Perspectives // Colloquium. 2022. Vol. 12, No. 2. P. 123–133.
18. Wilmer H. H., Sherman L. E., Chein J. M. Smartphones and Cognition: A Review of Research Exploring the Links between Mobile Technology Habits and Cognitive Functioning // Frontiers in Psychology. 2022. Vol. 8, article 605.
19. Barque-Duran A., Pothos E. M., Hampton J. A., Yearsley J. M. Contemporary morality: Moral judgments in digital contexts // Computers in Human Behavior. 2022. Vol. 75. P. 184–193.
20. Soldatova G. U., Voiskunsky A. E. Socio-Cognitive Concept of Digital Socialization: A New Ecosystem and Social Evolution of the Mind // Psychology. Journal of the Higher School of Economics. 2022. Vol. 18, No. 3. P. 431–450.
21. Long X. et al. To Use but Not to Depend: Pedagogical Novelty and the Cognitive Brake of Ethical Awareness in Computer Science Students' Adoption of Generative AI // Education Sciences. 2026. Vol. 16, No. 2. P. 311.
22. Salza G., Samuel R. Digital engagement and youth: a scoping review of opportunities, risks, and the role of socioeconomic resources // Information, Communication and Society. 2025. P. 1–19.
23. Miklyaeva A. V., Proekt Yu. L., Khoroshikh V. V. Axiological Identity of Russian Students at Different Stages of Social Digitalization: a Meta-Analysis // Bulletin of Kemerovo State University. 2022. No. 4. P. 958–975.
24. Tirocchi S. Generation Z, values, and media: from influencers to BeReal, between visibility and authenticity // Frontiers in Sociology. 2023. Vol. 8. DOI: 10.3389/fsoc.2023.1304093. Available at: https://www.frontiersin.org/journals/sociology/articles/10.3389/fsoc.2023.1304093/full (дата обращения: 14.03.26).
25. Ren G., Yang G., Chen J., Xu Q. Traditional Value Identity and Mental Health Correlation among Chinese Adolescents // Behavioral Sciences. 2024. Vol. 14, No. 11. P. 1079. DOI: 10.3390/bs14111079
26. Горбатова М. М., Билан М. А., Ермолаева Е. Н. «Я-образ» современной студенческой молодежи в пространстве виртуальной коммуникации // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2024. № 3. С. 362–373. DOI: 10.17072/2078-7898/2024-3-362-373
27. Shatunova O. V., Bozhkova G. N., Tarman B., Shastina E. M. Transforming the reading preferences of today's youth in the digital age: Intercultural dialog // Journal of Ethnic and Cultural Studies. 2021. Vol. 8, Is. 3. P. 62–73.
28. Bogdanova V. Value Orientations And Life Purposes Of The Digital Generation Representatives As Exemplified By The Students Of A Pedagogical University: A Socio-Axiological Aspect Of The Study [Ценностные Ориентиры И Жизненные Смыслы Представителей Цифрового Поколения] // Sotsium i vlast / Society and power. 2023. P. 39–50.
29. Trunov I. V. Characteristics, Motivation, Values, and Preferences of Digital Generation Employees in the IT Market // Scientific notes of the Russian academy of entrepreneurship. 2023. Vol. 22. P. 83–89.
30. Шестакова И. Г., Моргунов В. В., Зубарева С. С. Трансформации ценностной парадигмы в цифровую эпоху // Научный альманах стран Причерноморья. 2024. Т. 10, № 2. С. 7–12. https://doi.org/10.23947/2414-1143-2024-10-2-7-12
31. Martínez-Monteagudo M.C., Delgado B., García-Fernández J.M., Ruiz-Esteban C. Cyberbullying in the university setting. Relationship with emotional problems and adaptation to the university // Anales de Psicología. 2020. Vol. 36, No. 2. P. 302–311. DOI: 10.6018/analesps.36.2.381531
32. Barque-Duran A., Pothos E. M., Hampton J. A., Yearsley J. Contemporary morality: moral judgments in digital contexts // Computers in Human Behavior. 2017. Vol. 75. P. 184–193. DOI: 10.1016/j.chb.2017.05.020 (дата обращения: 14.03.26).

REFERENCES

1. UNESCO. Global Education Monitoring Report Summary, 2023: Technology in Education: A Tool on Whose Terms? 2023. Available at: https://www.unesco.org/gem-report/ru/technology (accessed 14 March 2026).
2. Pak L. G., Shishkovskaya I. P. Process model of socialization of the digital generation of student youth in the confrontation conditions with the risikogenicity of modern society. *Perspectives of Science and Education*, 2025, no. 6, pp. 119-130. https://doi.org/10.32744/pse.2025.6.8
3. European Commission. The situation of young people in the European Union. 2025. Available at: https://www.eacea.ec.europa.eu/news-events/news/new-publication-situation-young-people-european-union-2025-05-02_en (accessed 14 March 2026).
4. European Commission. The situation of young people in the EU 2024: EC report. Available at: https://capacity4dev.europa.eu/library/situation-young-people-eu-2024-ec-report_en (accessed 14 March 2026).
5. Working Group on Education. Digital Skills for Life and Work. 2017. Available at: https://d-russia.ru/wp-content/uploads/2017/10/Digital-skills-_259013e.pdf (accessed 14 March 2026).
6. UNESCO. Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence. Paris: UNESCO, 2022. 43 p. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137 (accessed 14 March 2026).
7. Miao F., Shiohira K. AI competency framework for students. UNESCO, 2024. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391105 (accessed 14 March 2026).
8. Miao F., Cukurova M. AI competency framework for teachers. UNESCO, 2024. https://doi.org/10.54675/ZJTE2084
9. UNESCO Bangkok. Digital Citizenship in Asia-Pacific: Translating Competencies for Teacher Innovation and Student Resilience. UNESCO, 2023. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386704 (accessed 14 March 2026).
10. Xia D., Zhang Y. "Rapid Socialization": The Tendency, Dilemma, and Resolution of Youth Socialization in the Digital Age. *Journal of Chongqing University of Posts and Telecommunications (Social Science Edition)*, 2024, vol. 36, no. 4, pp. 110-120.
11. Nagy Á., Székely L. The Basis and the Structure of the Tertiary Socialization Field and the "Youth-Affairs" as an Autonomous Area. *Acta Technologica Dubnicae*, 2012, vol. 2, no. 2, pp. 1-18.
12. Suslov I. V., Knyzhova Z. Z. Digitalization and De-ideologization: The Evolution of Political Socialization of Zoomers. *Discourse-P*, 2025, vol. 22, no. 2, pp. 108-125. DOI: 10.17506/18179568_2025_22_2_108. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Svistunov A. A. Political socialization of the youth under digitalization: A research question. *RUDN Journal of Sociology*, 2025, vol. 25, no. 2, pp. 496-511. DOI: 10.22363/2313-2272-2025-25-2-496-511
14. Yastrebov O. A., Rostovskaya T. K. Russian demographic tradition at the university level: Current educational and managerial tasks and solutions. *RUDN Journal of Sociology*, 2025, vol. 25, no. 2, pp. 459-472. DOI: 10.22363/2313-2272-2025-25-2-459-472
15. Irisbayeva K. M. Youth social adaptation in the era of digital transformation: challenges and opportunities. *International Journal of Artificial Intelligence*, 2025, vol. 5, no. 7, pp. 271-274.
16. Miklyaeva A. V. Digital Society and Digital Socialization: Prospects for Socio-Psychological Research. *Social Psychology and Society*, 2024, vol. 15, no. 2, pp. 5-11.
17. Molotokienė E. The Transformation of Narrative Identity into Digital Identity: Challenges and Perspectives. *Colloquium*, 2022, vol. 12, no. 2, pp. 123-133.
18. Wilmer H. H., Sherman L. E., Chein J. M. Smartphones and Cognition: A Review of Research Exploring the Links between Mobile Technology Habits and Cognitive Functioning. *Frontiers in Psychology*, 2022, vol. 8, article 605.
19. Barque-Duran A., Pothos E. M., Hampton J. A., Yearsley J. M. Contemporary morality: Moral judgments in digital contexts. *Computers in Human Behavior,* 2022, vol. 75, pp. 184-193.
20. Soldatova G. U., Voiskunsky A. E. Socio-Cognitive Concept of Digital Socialization: A New Ecosystem and Social Evolution of the Mind. Psychology. *Journal of the Higher School of Economics*, 2022, vol. 18, no. 3, pp. 431-450.
21. Long X. et al. To Use but Not to Depend: Pedagogical Novelty and the Cognitive Brake of Ethical Awareness in Computer Science Students' Adoption of Generative AI. *Education Sciences*, 2026, vol. 16, no. 2, pp. 311.
22. Salza G., Samuel R. Digital engagement and youth: a scoping review of opportunities, risks, and the role of socioeconomic resources. *Information, Communication and Society*, 2025, pp. 1-19.
23. Miklyaeva A. V., Proekt Yu. L., Khoroshikh V. V. Axiological Identity of Russian Students at Different Stages of Social Digitalization: a Meta-Analysis. *Bulletin of Kemerovo State University*, 2022, no. 4, pp. 958-975.
24. Tirocchi S. Generation Z, values, and media: from influencers to BeReal, between visibility and authenticity. *Frontiers in Sociology*, 2023, vol. 8. DOI: 10.3389/fsoc.2023.1304093. Available at: https://www.frontiersin.org/journals/sociology/articles/10.3389/fsoc.2023.1304093/full (accessed 14 March 2026).
25. Ren G., Yang G., Chen J., Xu Q. Traditional Value Identity and Mental Health Correlation among Chinese Adolescents. *Behavioral Sciences*, 2024, vol. 14, no. 11, pp. 1079. DOI: 10.3390/bs14111079. Available at: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/39594379/ (accessed 14 March 2026).
26. Gorbatova M.M., Bilan M.A., Ermolaeva E.N. "Self-image" of modern students in the space of virtual communication. *Bulletin of Perm University. Philosophy. Psychology. Sociology*, 2024, no. 3, pp. 362-373. DOI: 10.17072/2078-7898/2024-3-362-373 (In Russ., abstract in Eng.)
27. Shatunova O.V., Bozhkova G.N., Tarman B., Shastina E.M. Transforming the reading preferences of today's youth in the digital age: Intercultural dialog. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 2021, vol. 8, is. 3, pp. 62-73.

28. Bogdanova V. Value Orientations and Life Purposes of The Digital Generation Representatives As Exemplified By The Students Of A Pedagogical University: A Socio-Axiological Aspect Of The Study. *Sotsium i vlast = Society and power,* 2023, pp. 39-50.
29. Trunov I. V. Characteristics, Motivation, Values, and Preferences of Digital Generation Employees in the IT Market. *Scientific notes of the Russian academy of entrepreneurship*, 2023, vol. 22, pp. 83-89.
30. Shestakova I. G., Morgunov V. V., Zubareva S. S. Transformation of the value paradigm in the digital age. *Science Almanac of the Black Sea Region Countries*, 2024, vol. 10, no. 2, pp. 7-12. https://doi.org/10.23947/2414-1143-2024-10-2-7-12 (In Russ., abstract in Eng.)
31. Martínez-Monteagudo M.C., Delgado B., García-Fernández J.M., Ruiz-Esteban C. Cyberbullying in the university setting. Relationship with emotional problems and adaptation to the university. *Anales de Psicología,* 2020, vol. 36, no. 2, pp. 302-311. DOI: 10.6018/analesps.36.2.381531
32. Barque-Duran A., Pothos E. M., Hampton J. A., Yearsley J. Contemporary morality: moral judgments in digital contexts. *Computers in Human Behavior*, 2017, vol. 75, pp. 184-193. DOI: 10.1016/j.chb.2017.05.020. Available at: https://openaccess.city.ac.uk/id/eprint/17397/ (accessed 14 March 2026)

Авторы

Пак Любовь Геннадьевна
(Россия, Оренбург)
Профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и менеджмента
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
E-mail: lyubov-pak@mail.ru
ORCID ID: 0000-0001-7321-506X
Scopus Author ID: 55802124900

Шишковская Ирина Павловна
(Россия, Оренбург)
Кандидат педагогических наук, ассистент кафедры педагогики и развития образования
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
E-mail: i.shishkovskaya@yandex.ru
ORCID ID: 0009-0003-0744-2776

Author's

Lyubov G. Pak
(Russia, Orenburg)
Professor, Dr. Sci. (Educ.),
Professor of the Department of Pedagogy and Management
Orenburg State Pedagogical University
E-mail: lyubov-pak@mail.ru
ORCID ID: 0000-0001-7321-506X
Scopus Author ID: 55802124900

Irina P. Shishkovskaya
(Russia, Orenburg)
Cand. Sci. (Educ.), Assistant of the Department of Pedagogy and Education Development
Orenburg State Pedagogical University
E-mail: i.shishkovskaya@yandex.ru
ORCID ID: 0009-0003-0744-2776

Вклад авторов

Пак Л. Г.: концептуализация, методология, руководство исследованием, проведение исследования, создание рукописи и ее редактирование
Шишковская И. П.: проведение исследования, формальный анализ, верификация данных, визуализация

Author's contribution

Lyubov G. Pak: Conceptualization, Methodology, Investigation, Resources, Writing - Review & Editing, Supervision
Irina P. Shishkovskaya: Validation, Formal analysis, Investigation, Visualization

© Пак Л. Г., Шишковская И. П., 2026

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

© Lyubov G. Pak, Irina P. Shishkovskaya, 2026

The author's declared no conflicts of interest

PERSPECTIVES OF SCIENCE AND EDUCATION
PSEJOURNAL.WORDPRESS.COM
SCIENTIFIC ARTICLE |

Antecedents and consequences of environmental literacy among students: systematic literature review

S. G. UN LALA, SURYANTI, B. K. PRAHANI

ABSTRACT

Introsuction. Although global initiatives promote environmental education, students' environmental literacy remains low, limiting their ability to act responsibly and adopt sustainable behaviors. This study aims to identify the antecedents and consequences of environmental literacy among students through a systematic literature review.

Methods. Following the PRISMA protocol, 41 Scopus-indexed studies published over the past two decades were systematically analyzed to reveal research trends, leading authors and countries, as well as the main antecedents, consequences and direction for future research in environmental literacy.

Results. The results showed that environmental literacy peaked in 2013, 2022, as well as 2024 and was expected to continue until 2025, with Indonesia contributing the most and showing the greatest interest in this topic. The results also signified several predictors of environmental literacy, including learning models, government programs, and demographic variables. The consequences of environmental literacy were related to environmental knowledge, problem solving, environmental protection competence, and pro-environmental behavior.

Conclusion. These findings highlight the need for integrating environmental literacy into educational systems through innovative, culturally relevant learning models and for further studies to explore underexamined factors using quantitative approaches to strengthen empirical understanding.

Implication. This study offered future academics and policy experts to consider several determinants and consequences that were shown to improve environmental literacy among students.

KEYWORDS

environmental literacy, students, environmental education, determinants, systematic literature review

For Citation: Un Lala, S. G., & Suryanti, & Prahani, B. K. (2026). Antecedents and consequences of environmental literacy among students: systematic literature review. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, (4), 215–227. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.15

Received: 11 February 2026 | Approved: 14 May 2026 | Published: 31 August 2026

OPEN ACCESS

This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

INTRODUCTION

Environmental literacy is crucial for improving sustainable behaviors and addressing global environmental challenges such as climate change. International initiatives such as those by UNESCO, the Council of Europe, and the UIA have emphasized the importance of environmental education. Historical documents like the Belgrade Charter and the Tbilisi Declaration have laid the foundation for environmental education, aiming to create a population aware of environmental crises and committerd to solving them [1].

This relationship is particularly significant among students, who are future stewards of environment [2]. Students encounter various environmental issues throughout their educational experiences, which shape both learning processes and overall well-being. Prior studies highlight the role of environmental education and sustainability awareness in fostering critical consciousness and responsible behavior toward environmental challenges [3], including innovative pedagogical approaches that integrate environmental contexts into learning activities [4]. Other research emphasizes the psychological and physical health implications of environmental stressors, such as eco-anxiety, environmental crises, and stress-related health problems among students [5]. In addition, the educational environment itself, particularly the quality of environmental conditions in educational institutions, has been shown to influence students' health and learning outcomes [6]. Finally, scholars underline the importance of the broader socioeconomic and political context, arguing that environmental issues in education are inseparable from questions of social justice, environmental inequalities, and societal structures shaping science and environmental education [7]. Technological advancements have also led to environmental pollution and other negative consequences [8], while being beneficial in many ways. This contributes to lower levels of physical activity, which is crucial for the health and impact of students to increased absenteeism as well as decreased academic performance [9]. Several studies have shown that students who are not prepared to face environmental problems will become pessimistic, having undeveloped attitudes and motivation to behave sustainably [10], as this pessimism can be a barrier to taking meaningful action. The lack of environmental literacy among students hinders individual ability to make responsible decisions concerning environmental issue [11].

THEORITICAL BACKGROUND

Environmental literacy issues have been recognized among academics and policy experts around the world. In the Indonesian context, students generally have a low to moderate level of environmental literacy, which has a crucial impact on environmental sustainability [12]. Environmental literacy among students in Malaysia has a moderate to low level despite positive attitudes and behaviors towards surroundings [13]. In other nations, such as the United States, it is also at a low level, primarily among middle school students [14]. Significant differences are shown across the levels of the behavior among European countries influenced by a combination of historical, cultural, geographical, socio-economic, and demographic factors [15].

Improving environmental literacy among the remaining population is for personal gain and to inspire broader pro-environmental actions in society. Therefore, identifying the determinants of this behavior will help cultivate better attitudes and responsibility toward surroundings [16]. Previous studies attempted to investigate the factors influencing environmental literacy. For example, some studies mentioned that learning models were very important, including the use of learning models to solve environmental problems [17]. Meanwhile, other studies (e.g.[18]) believed that programs of education often influence environmental literacy among students. These programs could even influence intellectual development and be conducted with community participation [19].

The majority of studies identified demographic predictors, such as gender and school type, as strong determinants of environmental literacy among students [20]. Early studies mostly focused on assessing knowledge levels using standardized instruments such as the Middle School Environmental Literacy Survey (MSELS), Environmental Knowledge Test (TEK), and Environmental Knowledge Test [21].

The growing interest in environmental literacy has not been matched by a comprehensive synthesis of its predictors and outcomes among students. Existing studies often focus narrowly on

factors or consequences of behavior (e.g., [22]) without connecting the two in a holistic framework. Consequently, a pressing need exists for a systematic literature review (SLR) that incorporates findings in both determinants and consequences of environmental literacy among students. The existing literature review conducted by Merritt et al.[23] focused on determinant factors of environmental literacy while overlooking its consequences and providing limited coverage of online environmental education. Erdogan et al. [24] focused on determining factors and ignored the consequences that affected this behavior. The study was only conducted in one class and focused only on education policies and practices in grade 8.

Some other reviews have attempted to examine the factors that determine environmental literacy in specific contexts, such as university students [25], teachers [26], prospective teachers [27], tourists [28], kindergartners [29], textbooks [30], and seminary students [31]. This study aims to fill the gap in the literature by identifying and comprehensively analyzing the factors that can influence and the impact of environmental literacy among students who have previously received little attention from previous experts. The results are expected to contribute to policymakers, schools, and institutions of education in improving environmental literacy among students. In detail, this study will answer some study questions (RQ), which are as follows.

RQ1: What are the major study trends in environmental literacy over the past two decades?

RQ2: Which countries have been most frequently explored in environmental literacy studies?

RQ3: What are the antecedents of environmental literacy?

The structure used during the process of this study is presented as follows. The introduction section provides the matters and issues of environmental literacy. The next section proposes the methodology used to identify and analyze selected papers. Subsections explore the findings and discuss the antecedents and consequences. Finally, it ends with a conclusion and a suggestion for future study.

RESEARCH METHODS

1. Design

Using a SLR with PRISMA protocol, this study aimed to comprehensively review and identify existing knowledge on environmental literacy. The use of the PRISMA protocol provided substantial benefit in terms of improving reporting quality, facilitating critical appraisal, supporting evidence-based decision-making, and ensuring adaptability through specialized extensions. The detail of using the PRISMA protocol was shown in Figure 1, following the procedures systematic from Page et.al [32].

2. Data and Source

The data were collected in all time frames searching, from 2025 to the present, from the Scopus database. The use of the Scopus database is significant for its comprehensive coverage, rigorous quality assurance, and advanced search capabilities. To achieve the objective, the analysis formulated a search strategy in keyword, abstract, and title (TITLE-ABS-KEY (“environmental literacy”) AND TITLE-ABS-KEY (“students”) AND PUBYEAR >2005 AND PUBYEAR <2025.

3. Selection Process

The initial identification produced 469 documents spanning from 2005 to 2025. The participation in this identification focused on the study reviews, and was limited to 299 papers. During the process, the analysis excluded conference paper (n=105), book chapter (n=37), book (n=12), review paper (n=5), conference review (n=5), backtracking (n=2), note (n=2), short survey (n=1), and errata (n=1). Non-English papers (n=11) were also excluded, which were written in Spanish, Turkish, and Slovenian. Since this study focused on pure environmental literacy, 102 papers on environmental education, 18 papers on curriculum, and 6 papers on teaching were all excluded. Concerning the inclusion process of the analysis, three reviewers were used to ensure the selected studies were relevant for further analysis, leading to 41 eligible and highly relevant documents for in-depth examination. The details of the selection process were shown in Figure 1.

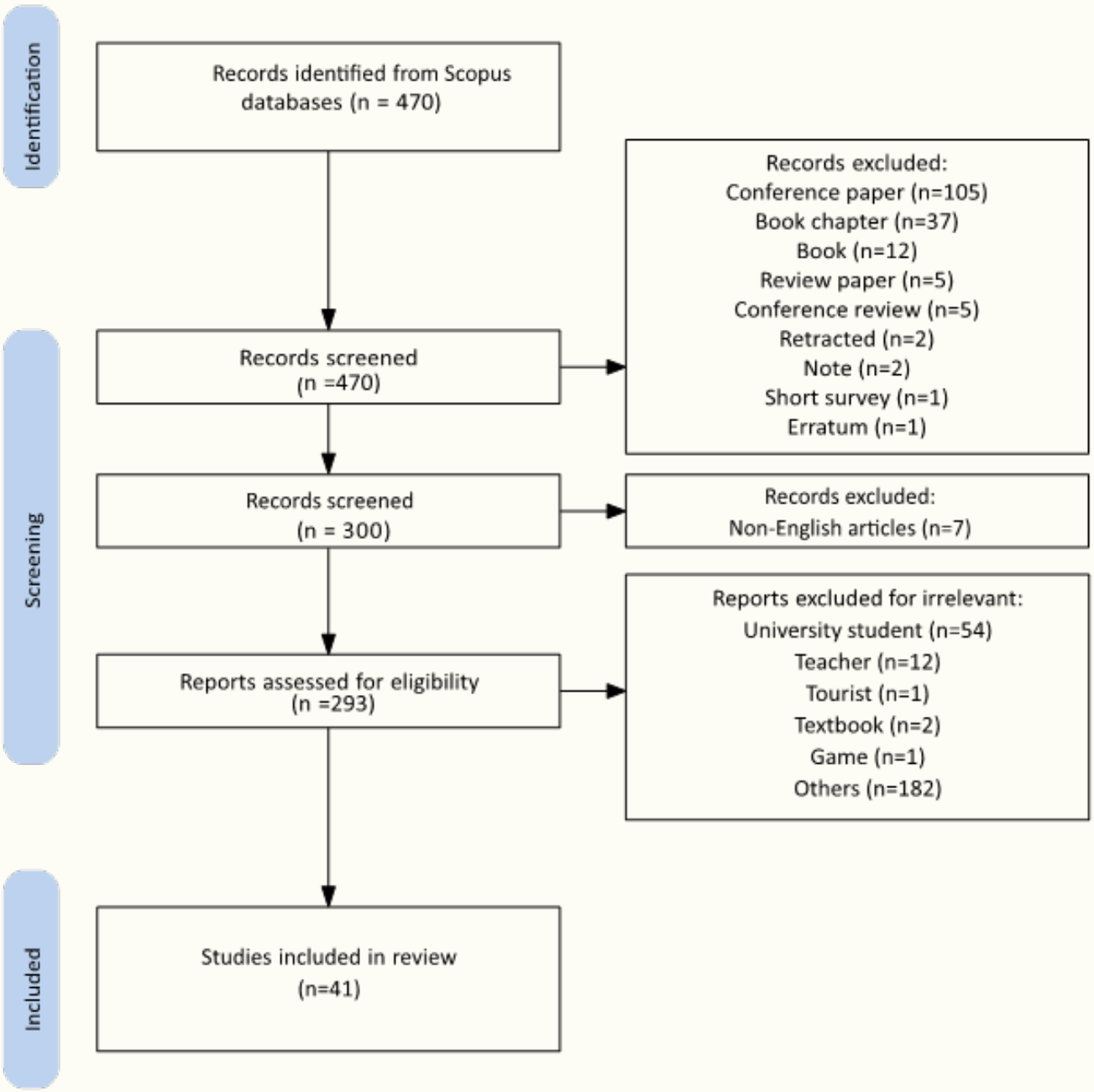


Figure 1 The selection process using PRISMA protocol

STUDY RESULTS

1. Study Trends

Figure 2 showed the annual publication of papers related to environmental literacy. The figure signified a fluctuating trend during the period of observation. The investigation started in 2005 and found no studies related to environmental literacy, signifying that the figure show data beginning from 2006. From this time frame, the process showed the peak of publication was in 2013, 2022 and 2024 with a total of 10 articles. Figure 3 showed the productive authors from various nations for identifying the antecedents and consequences of environmental literacy. As shown in the figure, Indonesia was the most concerned country in this theme, while Bulgaria was the lowest country to publish papers with one article. Australia, Greece, Hungary, and Taiwan contributed the same portion for the theme with a total of two papers per country. Relating to the discussion, recognizing and generalizing the theme on a global scale proved beneficial.

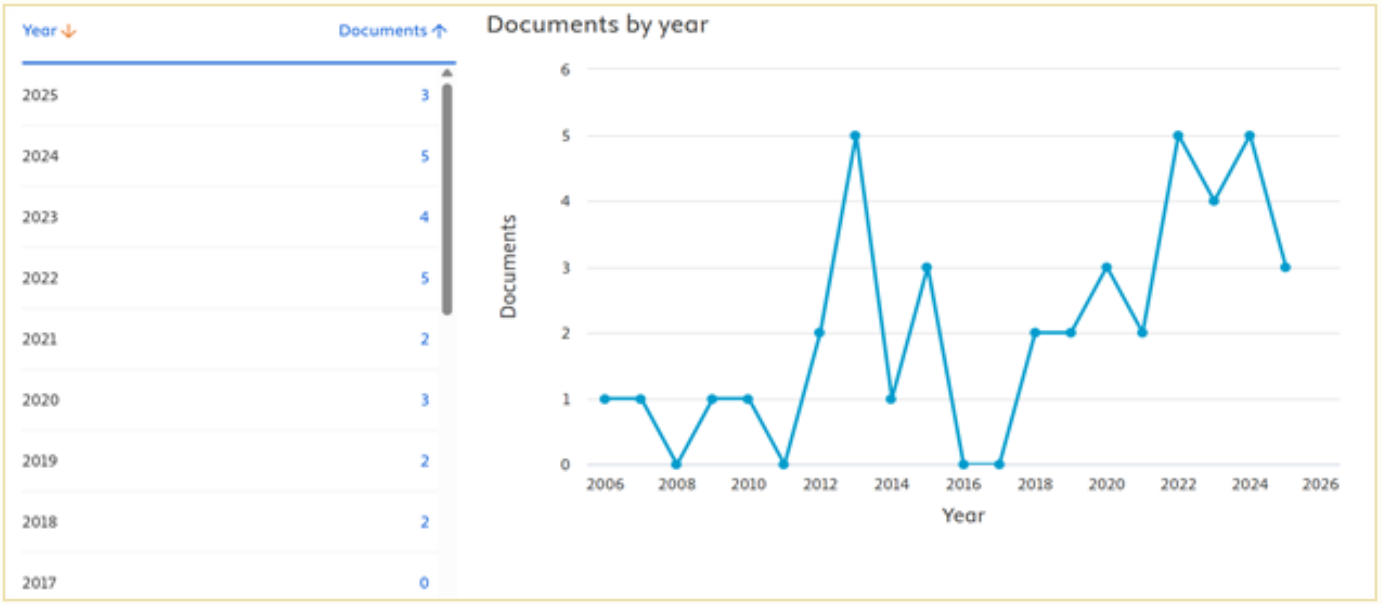


Figure 2 Study trends in environmental literacy

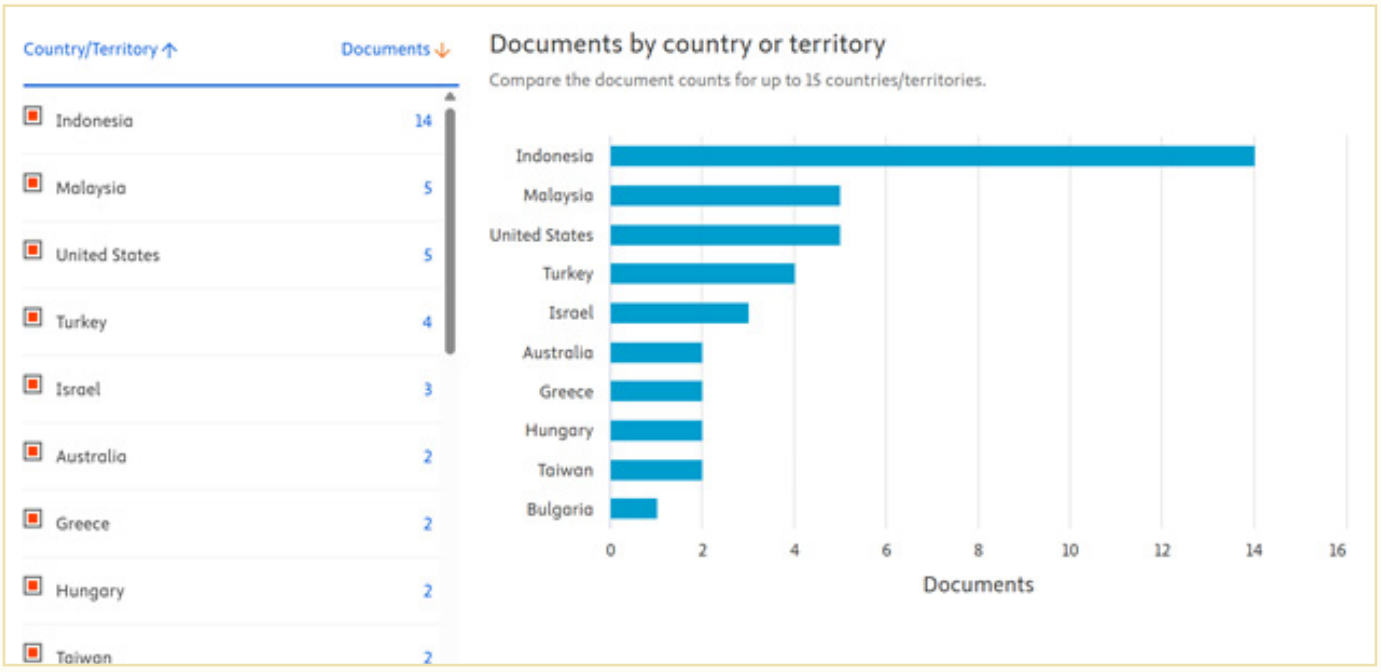


Figure 3 Demographics of countries

2. Antecedents and Consequences of Environmental Literacy

Table 1 showed the identified determinant papers from the Scopus database. Following the completion of the investigation, seventeen predictors were successfully identified. Learning models were the most recognized determinant for environmental literacy among students. Meanwhile, teacher participation, TV program, psychology of students, autonomy of students, worksheet, time outdoors, ethnicity, education of parents, and sources of information were all identified as the lowest contributors to this theme. The table also showed the second and third highest determinants, including education program, school, gender, as well as augmented reality (AR). The result discovered other predictors that were included, such as project and curriculum.

Table 1 Antecedents of environmental literacy

Authors (Year)	Teacher participation	Learning model	Augmented Reality	TV Program	Psychology of Students	Project	Education program	Autonomy of Students	School	Gender	Worksheet	Curriculum	Time outdoors	Linguistic analysis	Ethnic	Parents education	Sources of information
Herlanti et al. [33]	•																
Agustira et al. [34]		•															
Shakirova et al. [35]			•														
Lestari et al. [36]			•														
Chao [37]		•															
Tabaru et al. [38]		•															
Arici [39]			•														
Ardyansyah et al. [40]			•														
Takyi et al. [11]		•			•												
Cincera et al. [18]							•										
Hermawan et al. [41]		•															
Wajdi et al. [17]		•															
Lubis et al. [42]		•															
Frensley et al. [43]					•				•								
Klein et al [19]							•										
Suryawati et al. [21]		•															
Yusuf et al. [20]			•							•		•					
Mahat et al. [44]							•										
Wilujeng et al. [45]											•						
Kinslow et al. [46]							•										
Gilmanshina [47]							•										
Craig& Allen [48]												•					
Erdogan [24]							•										
Korolija et al. [49]		•															
Lin & Shi [50]		•															
Jannah et al. [13]										•							
Stevenson et al [51]										•			•		•		
Goldman et al.[52]							•										
Juntunen & Aksela [53]						•											
Hardy [54]														•			
Marcus [55]									•								
Ozsoy [56]									•								
Kostova & Vladimirova [57]						•											
Chu et al. [58]															•		
Macris & Georgakellos [59]									•								•
	1	10	3	1	1	2	8	1	4	3	1	2	1	1	1		

Understanding the impact of environmental literacy among students was crucial for developing an effective program of education. Based on the provided abstracts, several major antecedents and consequences had been identified. First, the identification showed that environmental literacy influenced the knowledge of students, as recognized by four experts in the sphere. Second, environmental literacy also had an impact on problem solving (n=2) among students. Third, the result showed that this behavior had an influence on environmental protection competence (n=2) and pro-environmental behavior (n=2). It also signified that environmental literacy drove creativity, approval of nature value, sensitivity to air, conduct of environmental behavior, responsibility, environmental sensitivity, positive behavior, mathematical thinking skills, agent of sustainability, recycling, and ethics among students. The details of the consequences of environmental literacy were shown in Table 2. Meanwhile, the combination of antecedents and consequences of the behavior was shown in Figure 4.

Table 2 Consequencess of environmental literacy

Authors (Year)	Knowledge	Creativity	Approval nature value	Sensitivity to air	Conducted environmental behaviour	Responsibility	Environmental sensitivity	Positive behaviour	Mathematical thinking skill	Agent of sustainability	Problem solving	Environmental protection competence	Pro-environmental behaviour	Recycling	Ethics	Parents education	Sources of information
Herlanti et al. [33]	•																
Suherman & Vidakovich [60]		•															
Chao [37]	•			•		•		•									
Tabaru & Yel [38]						•											
Arici [39]	•							•		•							
Farida et al. [61]									•								
Takyi et al. [11]										•							
Yeh et al. [22]											•						
Putra et al. [62]	•																
Suryawati et al. [21]											•						
Gilmanshina et al. [47]												•					
Wong et al. [63]													•				
Juntunen & Aksela [53]												•			•		
Marcus [55]													•				
Hatzidiakos et al [64]															•		
	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1		

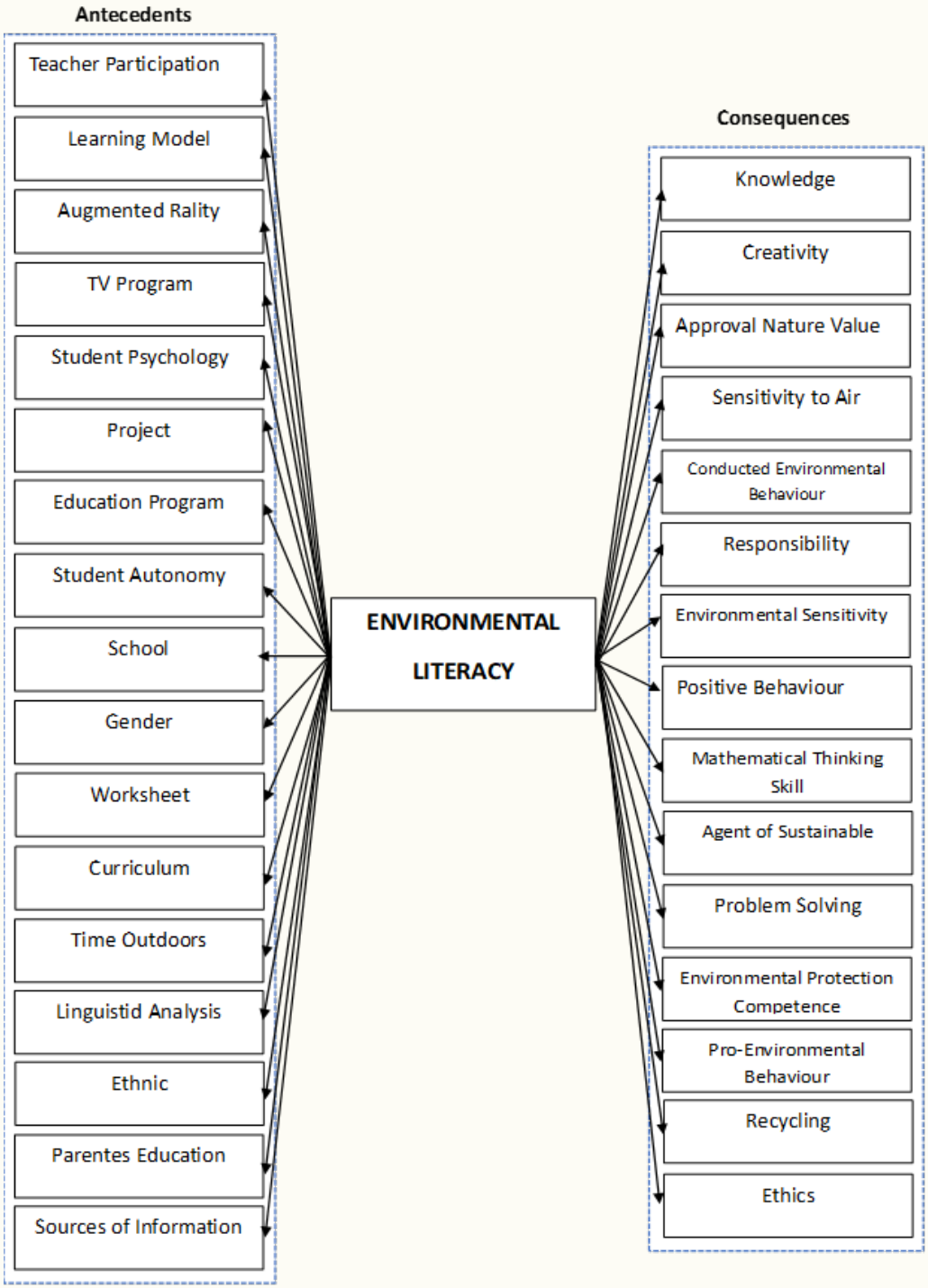


Figure 4 A model of antecedents and consequences on environmental literacy

DISCUSSION

These findings showed that learning models were a dominant factor in promoting environmental literacy among students. Several studies (e.g., [36]) identified that learning models were developed to improve this behavior in students. Learning models were also combined with local wisdom [41], multiliteracy [34], and place-based teaching. Ecological issues were considered for implementation [48] through case studies on current environmental issues and also through investigations of students in the classroom [50]. Since the behavior was important, applying various learning models was recommended. This also showed effects on other thinking skills, such as critical thinking and problem-solving, which improved environmental literacy among students.

Environmental education was the next dominant factor, where it contributed significantly to environmental literacy among students as explained by several studies (e.g., [52]). These findings discussed the role of environmental education programs in both formal and non-formal settings. In vocational education, the incorporation of environmental education by teachers and mandatory subjects also determined the behavior among students [37]. Further studies could incorporate environmental education into school programs, particularly in science education for sustainability as an essential part of school life [47]. Literature review results identified that environmental projects were factors that influenced environmental literacy among students [53]. These findings showed the influence of environment-based projects aimed at improving behavior through partnerships across disciplines and even between generations [57].

The next finding was that AR had an effect on environmental literacy among students [35]. AR supported environmental awareness, positive behavior, and development of environmental knowledge as well as skills [39]. Therefore, AR technology should be used in education to improve this behavior and to develop other variables that influence environmental literacy. From demographic factors, several literature reviews showed that gender contributed to environmental literacy [58]. Studies found that environmental literacy of female students was higher compared to males [20]. However, male students showed significantly higher environmental knowledge, affection, and cognitive skills than female [11]. Male and female students might have complementary skills when handling environmental issues [13]. Other demographic factors included the type of school, where private school students were found to have higher environmental literacy than public institutions [20]. In addition, academic school students had higher environmental literacy than technical or vocational institutions [37]. Several factors that contributed less to environmental literacy were studied, namely teacher participation [33], TV programs [11], psychology of students, and autonomy of students [43]. Other factors also included environment-based student worksheets [59], environmental curriculum, time spent in nature [49], linguistic analysis [54], ethnicity [58], education of parents, and sources of information [59]. This increased the demand for further studies to improve environmental literacy.

This study explored the consequences of environmental literacy for students. Environmental literacy strongly influenced the knowledge of students [57];. Better environmental knowledge was also associated with the ability of students to agree with natural values, be more sensitive to air quality, and engage in certain environmental behavior more frequently [37]. Moreover, good environmental literacy built in the school community had a significant impact on the knowledge of students [62].

The analysis identified the importance of environmental literacy since it influenced problem-solving abilities among students [21]. The ability helped generate alternative plans, propose better problem-solving strategies, and even analyze environmental problem-solving solutions. This process would help students develop creativity and mathematical thinking skills, identify environmental problems, evaluate issues, plan actions, as well as develop sensitivity to local and global environmental issues. The next finding showed that environmental literacy improved environmental protection competencies of students [48], for better behavior in environmentally friendly manner [55]. Environmental literacy also influenced several aspects, such as responsibility [38], environmental sensitivity, positive behavior of students [39], and ethics [64].

CONCLUSION

In conclusion, this study explored the antecedents and consequences of environmental literacy among tudents. The search in the Scopus database led to 485 papers and was further extracted into 41 most relevant articles. The reviews showed that the theme of environmental literacy was recognized among experts in 2026 and signified an upward trend during the period of observation in 2013, 2022, and 2024. It was also remarked that the theme has been a concern among experts in the world, with Indonesia as the most concerned country. The review showed 17 determinants of environmental literacy, including teacher participation, learning model, AR, TV program, psychology of students, project, and education program. Others included autonomy of students, school, gender, worksheet, curriculum, time outdoors, linguistic analysis, ethnicity, education of parents, and sources of information. Consequently, this study showed 15 consequences of having environmental literacy, comprising knowledge, creativity, approval of nature value, sensitivity to air, conducted

environmental behavior, responsibility, environmental sensitivity, positive behavior, mathematical thinking skill, agent of sustainability, problem solving, environmental protection competence, pro-environmental behavior, recycling, and ethics.

This study provided some implications during the course of the analysis. Institutions of education should incorporate environmental literacy into learning programs. As recognized by several experts, environmental programs or education should focus on environmental problem-solving skills at the local and global levels. Since there were many consequences of environmental literacy, initiatives to improve environmental education that focus on financial literacy at all levels of education could provide long-term benefits for the surroundings. This study also implied that various interesting learning models would be needed to inspire environmental literacy. The incorporation of local culture that prioritized environmental education to improve pro-environmental knowledge and attitudes could be enlarged with interesting learning models to stimulate environmental knowledge as well as literacy among students. Following the discussion, the analysis increased the demand for future studies to further investigate factors that have been overlooked by experts. This included teacher participation, TV programs, psychology of students, autonomy of students, environment-based worksheets, environmental curriculum, time spent in nature, linguistic analysis, ethnicity, education of parents' background, and information sources. The consequences of environmental literacy also included responsibility, environmental sensitivity, positive student behavior, and ethics. The absence of quantitative calculations should be a limitation that needs to be prioritized in these studies

ACKNOWLEDGMENT

The authors are grateful to the Ministry of Higher Education, Science, and Technology, Indonesia, for supporting this study and publication in 2025.

REFERENCES

1. Marcus A. Implementation of environmental education case study: Activating the "Green School" program among elementary school students in Israel. *International Journal of Learning*, 2012, vol. 2, no. 2, pp. 52–58.
2. Sasa T., Ahmad W., Bahtiti N. H., Abujaber M., Adeyleh A., Miri O. Assessment level of environmental literacy among Applied Science Private University (ASU) students. *WSEAS Transactions on Environment and Development,* 2022, vol. 18, pp. 1012–1020. DOI: 10.37394/232015.2022.18.97
3. Acton K. S., Saxe D. A discussion of critical issues in environmental education: An interview with Dianne Saxe. *Journal of Philosophy of Education,* 2020, vol. 54, no. 4, pp. 808–816. DOI: 10.1111/1467-9752.12460
4. Qu M., Hou Q., Yu C., Li X., Xia J., Dong Z. Application and evaluation of the hybrid "problem-based learning" model based on "Rain Classroom" in experimental courses of medical molecular biology. *Frontiers in Medicine*, 2024, vol. 11, pp. 1–11. DOI: 10.3389/fmed.2024.1334919
5. de Avelar São Pedro V., Trierveiler-Pereira L., Baltazar J. M. Adapt conservation biology teaching to address eco-anxiety in students. *PLoS Biology, Adapt conservation biology teaching to address eco-anxiety in students. PLOS Biology*, 2022, 20. e3001774. DOI: 10.1371/journal.pbio.3001774.
6. Mustafina B., Arbuzova E. The influence of environmental factors on the health of students: Analysis of environmental quality in educational institutions. *BIO Web of Conferences*, 2024. DOI: 10.1051/bioconf/202414005005
7. Gandolfi H. (Re)considering science education in the face of environmental injustices in pre- and post-pandemic worlds: Insights from a critical-decolonial nature of science. In: *Contemporary Trends and Issues in Science Education*. Springer, 2024, vol. 62, pp. 71–93. DOI: 10.1007/978-3-031-78586-3_4.
8. Gouge D. H., et al. Improving environmental health in schools. *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care*, 2023, vol. 53, no. 4, p. 101407. DOI: 10.1016/j.cppeds.2023.101407
9. Bustamante-Mora A., Diéguez-Rebolledo M., Zegarra M., Escobar F., Epuyao G. Environmental conditions and their impact on student concentration and learning in university environments: A case study of education for sustainability. *Sustainability*, 2025, vol. 17, no. 3, p. 1071. DOI: 10.3390/su17031071
10. Kurniawan E., Saputra Z. S., Akhyar M. Environmental literacy and responsibility level of students in the Geography Education Study Program in Universitas Negeri Semarang as prospective teachers. *International Journal of Environmental Impacts*, 2024, vol. 7, no. 2, pp. 221–232. DOI: 10.18280/ijei.070207
11. Takyi S. A., Asibey M. O., Amponsah O., Opoku F. Creating eco-consciousness from the perspective of students: An assessment of the level of environmental literacy among students in Kumasi. *International*

Study in Geographical and Environmental Education, 2023, vol. 32, no. 4, pp. 323–338. DOI: 10.1080/10382046.2023.2200200
12. Redhana I. W., Suardana I. N., Selamat I. N. Profiles of environmental literacy of senior high school students. *Journal of Physics: Conference Series*, 2020, vol. 1503, no. 1, p. 012047. DOI: 10.1088/1742-6596/1503/1/012047
13. Jannah M., Halim L., Meerah T. S. M., Fairuz M. Impact of environmental education kit on students' environmental literacy. *Asian Social Science*, 2013, vol. 9, no. 12 (special issue), pp. 1–12. DOI: 10.5539/ass.v9n12p1
14. McBeth W., Volk T. The National Environmental Literacy Project: A baseline study of middle grade students in the United States. *Journal of Environmental Education*, 2009, vol. 41, no. 1, pp. 55–67. DOI: 10.1080/00958960903210031
15. Braun T., Cottrell R., Dierkes P. Fostering changes in attitude, knowledge and behavior: Demographic variation in environmental education effects. *Environmental Education Study*, 2018, vol. 24, no. 6, pp. 899–920. DOI: 10.1080/13504622.2017.1343279
16. Kaya V. H., Elster D. Change in the environmental literacy of German students in science education between 2006 and 2015. *International Journal of Environmental and Science Education*, 2017 (October Special Issue INTE), pp. 505–524. Available at: https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85057637354
17. Wajdi M., Jamaluddin A. B., Nurdiyanti N., Magfirah N. The effectiveness of problem-based learning with environmental-based comic in enhancing students' environmental literacy. *International Journal of Evaluation and Study in Education*, 2022, vol. 11, no. 3, pp. 1049–1057. DOI: 10.11591/ijere.v11i3.22140
18. Cincera J., Kroufek R., Bogner F. X. The perceived effect of environmental and sustainability education on environmental literacy of Czech teenagers. *Environmental Education Research*, 2023, vol. 29, no. 9, pp. 1276-1293. DOI: 10.1080/13504622.2022.2107618
19. Klein S., Watted S., Zion M. Contribution of an intergenerational sustainability leadership project to the development of students' environmental literacy. *Environmental Education Research*, 2021, vol. 27, no. 12, pp. 1723-1758. DOI: 10.1080/13504622.2021.1968348
20. Yusuf R., Fajri I., Saputra J. A comparison of student environmental literacy: Public and Islamic schools in Banda Aceh, Indonesia. *International Journal of Instruction*, 2020, vol. 12, no. 9, pp. 222-239. Available at: https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85084390558 (accessed 13 September 2025)
21. Suryawati E., Suzanti F., Putriana A. R., Febrianti L. The implementation of local environmental problem-based learning student worksheets to strengthen environmental literacy. *Journal of Innovative Science Education*, 2020, vol. 9, no. 2, pp. 169-178. DOI: 10.15294/jpii.v9i2.22892
22. Yeh F.-Y., Tran N.-H., Hung S. H., Huang C.-F. A study of environmental literacy, scientific performance, and environmental problem-solving. *International Journal of Science Education*, 2022, vol. 20, no. 8, pp. 1883-1905. DOI: 10.1007/s10763-021-10223-9
23. Merritt E. G., Stern M. J., Powell R. B., Sorice B. T. A systematic literature review to identify evidence-based principles to improve online environmental education. *Environmental Education Research*, 2022, vol. 28, no. 5, pp. 674-694. DOI: 10.1080/13504622.2022.2032610
24. Erdogan M., Marcinkowski T., Ok A. Content analysis of selected features of K-8 environmental education studies in Turkey, 1997-2007. *Environmental Education Research*, 2009, vol. 15, no. 5, pp. 525-548. DOI: 10.1080/13504620903085776
25. Rüdele K. Empirical perspectives on approaches to teach life cycle assessment in higher education. *Discover Sustainability*, 2025, vol. 6, pp. 631. DOI: 10.1007/s43621-025-01529-7
26. Santiani S. Science interdisciplinary learning approach: A study interdisciplinary thinking skills and literacy environment. *EduLearn*, 2024, vol. 18, no. 4, pp. 1455-1463. DOI: 10.11591/edulearn.v18i4.21416
27. Rodríguez Pérez L., Azcárate Goded M. d. P., García-González E. Environmental Literacy in Initial Teacher Training: Pre-Service Teachers' Perceptions of the Socio-Environmental Impact of Food. *Education Sciences*, 2024, vol. 14, no. 8, art. 912. DOI: 10.3390/educsci14080912
28. Enhancing Environmental Literacy in Aceh's Tourism through an Ethnoecotourism Based Environmental Education Model — Aswita D., Noviyanti A., Apriana E., Jalaluddin J., Febriyanti D., Herlina H., Hasmita I. *Jurnal Ilmiah Peuradeun*, 2024, vol. 12, no. 3, pp. 1051-1070. DOI: 10.26811/peuradeun.v12i3.1415
29. Masykuroh K., Yetti E., Nurani Y., Rahmawati Y. Teaching environmental literacy in early childhood education to improve the character of environmental care. *Educational Administration: Theory and Practice*, 2023, vol. 30, no. 1. DOI: 10.52152/kuey.v30i1.706
30. Lee D. B., Nguyen T.-H.-N. The treatment of environmental literacy in the ELT textbooks in Vietnam. *Cogent Education*, 2024, vol. 11, no. 1, pp. 1-18. DOI: 10.1080/2331186X.2024.2425898
31. Le Roux C. S. Environmental stewardship as a dimension of a Christian stewardship ethic: Views of seminary students, lecturers and ministers. *Koers – Bulletin for Christian Scholarship*, 2016, vol. 81, no. 2, pp. 1-17. DOI: 10.19108/KOERS.81.2.2264
32. Page M. J., et al. The PRISMA 2020 sardarwyustatement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *Systematic Reviews*, 2021, vol. 10, no. 1, p. 89. DOI: 10.1186/s13643-021-01626-4
33. Herlanti Y., Nobira S., Kuboki Y., Qumilaila Q. Online lesson study design: Integrating environmental issues with science learning to enhance students' environmental literacy. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 2025, vol. 14, no. 1, pp. 27–40. DOI: 10.1108/IJLLS-08-2024-0169

34. Agustira D., Al Muhdhar M. H. I., Lestari S. R., Pratiwi R. T. Development of a project-based learning model with multiliteracy pedagogic content to improve critical thinking skills, problem-solving skills, decision-making skills, and environmental literacy. *Journal of Innovation in Educational and Cultural Studies*, 2025, vol. 9, no. 3, pp. 2402-2412. DOI: 10.55214/2suhe5768484.v9i3.5812
35. Shakirova N., Berechikidze I., Gafiyatullina E. The effects of immersive AR technology on the environmental literacy, intrinsic motivation, and cognitive load of high school students. *Education and Information Technologies*, 2024, vol. 29, no. 8, pp. 9121–9138. DOI: 10.1007/s10639-023-12144-2
36. Lestari E. S., Sajidan S., Rahmawati F., Indrowati M. The inquiry ethnobotany learning model: An instructional design model to enhance student environmental literacy. *Journal of Baltic Science Education*, 2024, vol. 23, no. 2, pp. 377-389. DOI: 10.33225/jbse/24.23.377
37. Chao Y.-L. Different tracks, same greenness? Environmental literacy models integrated with teachers' environmental education practices for academic vs. technical/vocational high school students. *Cogent Education*, 2024, vol. 11, no. 1. DOI: 10.1080/2331186X.2024.2357922
38. Tabaru Örnek G., Yel S. A place-based practice in primary school: Effects on environmental literacy. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 2024, vol. 10, no. 2, pp. 590–598. DOI: 10.1080/14729679.2024.2366922
39. Arıcı F. Investigating the effectiveness of augmented reality technology in science education in terms of environmental literacy, self-regulation, and motivation to learn science. *International Journal of Human–Computer Interaction*, 2024, vol. 40, no. 24, pp. 8476–8496. DOI: 10.1080/10447318.2024.2310921
40. Ardyansyah A., Rahayu S. Development and implementation of augmented reality-based card game learning media with environmental literacy for improving students' understanding of carbon compounds. *Orbital: The Electronic Journal of Chemistry*, 2023, vol. 15, no. 2, pp. 118–126. DOI: 10.17807/orbital.v15i2.17617
41. Hermawan I. M. S., Arjaya I. B. A., Diarta I. M. BE-RAISE: A blended-learning model based on Balinese local culture to enhance student's environmental literacy. *Journal of Innovative Science Education*, 2022, vol. 11, no. 4, pp. 552-566. DOI: 10.15294/jpii.v11i4.39475
42. Lubis S. P. W., Suryadarma I. G. P., Yanto B. E. The effectiveness of problem-based learning with local wisdom oriented to socio-scientific issues. *International Journal of Instruction*, 2022, vol. 15, no. 2, pp. 455-472. DOI: 10.29333/iji.2022.15225a
43. Frensley B. T., Stern M. J., Powell R. B., Sorice M. G. Investigating the relationships among students' basic psychological needs, engagement, and environmental literacy at a residential environmental education center. *Journal of Environmental Education*, 2022, vol. 53, no. 4, pp. 186–198. DOI: 10.1080/00958964.2022.2081654
44. Mahat H., Hashim M., Saleh Y., Nasir N., Norkhaidi S. B. Transformation of education for sustainable development through low carbon schools community program. *Journal of Turkish Science Education*, 2020, vol. 17, no. 3, pp. 429-442. DOI: 10.36681/tused.2020.37
45. Wilujeng I., Dwandaru W. S. B., Rauf R. A. B. A. The effectiveness of education for environmental sustainable development to enhance environmental literacy in science education: A case study of hydropower. *Journal of Innovative Science Education*, 2019, vol. 8, no. 4, pp. 521–528. DOI: 10.15294/jpii.v8i4.19948
46. Kinslow A. T., Sadler T. D., Nguyen H. T. Socio-scientific reasoning and environmental literacy in a field-based ecology class. *Environmental Education Research,* 2019, vol. 25, no. 3, pp. 388-410. DOI: 10.1080/13504622.2018.1442418
47. Gilmanshina S. I., Gayfullina A. Z., Fedotova N. R., Gilmanshin I. R. Building the environmental literacy through school natural science education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 2018, vol. 6, pp. 245–253. Available at: https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85050918104
48. Craig C. A., Allen M. W. The impact of curriculum-based learning on environmental literacy and energy consumption with implications for policy. *Journal of Urban Planning*, 2015, vol. 35, pp. 41-49. DOI: 10.1016/j.jup.2015.06.011
49. Korolija J. N., Rajic S., Tošic M., Mandić L. M. It happened, what's the problem? and 'A guide through the problem' - a model for consideration of ecological issues in chemistry education. *Journal of the Serbian Chemical Society,* 2015, vol. 80, no. 12, pp. 1567-1580. DOI: 10.2298/JSC150522072K
50. Lin E., Shi Q. Exploring individual and school-related factors and environmental literacy: Comparing U.S. and Canada using PISA 2006. *International Journal of Science Education*, 2014, vol. 12, no. 1, pp. 73-97. DOI: 10.1007/s10763-012-9396-2
51. Stevenson K. T., Peterson M. N., Bondell H. D., Mertig A. G., Moore S. E. Environmental, institutional, and demographic predictors of environmental literacy among middle school children. *PLoS ONE*, 2013, vol. 8, no. 3, e59513. DOI: 10.1371/journal.pone.0059519
52. Goldman D., Ben-Zvi Assaraf O. B. Z., Shaharabani D. Influence of a non-formal environmental education programme on junior high-school students' environmental literacy. *International Journal of Science Education*, 2013, vol. 35, no. 3, pp. 515-545. DOI: 10.1080/09500693.2012.749545
53. Juntunen M., Aksela M. Life-cycle thinking in inquiry-based sustainability education - Effects on students' attitudes towards chemistry and environmental literacy. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 2013, vol. 3, no. 2, pp. 157–180. Available at: https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84896995972

54. Hardy J. Appraisal, environmental education, and environmental literacy. *International Journal of Environmental, Cultural, Economic and Social Sustainability*, 2013, vol. 8, no. 4, pp. 23–36. DOI: 10.18848/2325-1212/CGP/v08i04/55290
55. Marcus A. Implementation of environmental education case study: Activating the 'Green School' program among elementary school students in Israel. *International Journal of Learning*, 2012, vol. 2, pp. 52–58. Available at: https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84874069428
56. Özsoy S., Ertepinar H., Sağlam N. Can Eco-Schools improve elementary school students' environmental literacy levels? *International Journal of Environmental and Science Education*, 2012, vol. 13, no. 2.
57. Kostova Z., Vladimirova E. Development of environmental literacy by interactive didactic strategies. *Ecological Education Journal*, 2010, vol. 19, no. 3, pp. 50–70. Available at: https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-77954193712
58. Chu H.-E., et al. Korean year 3 children's environmental literacy: A prerequisite for a Korean environmental education curriculum. *International Journal of Science Education*, 2007, vol. 29, no. 6, pp. 731–746. DOI: 10.1080/09500690600823532
59. MacRis A. M., Georgakellos D. A. A new teaching tool in education for sustainable development: Ontology-based knowledge networks for environmental training. *Journal of Cleaner Production*, 2006, vol. 14, no. 9–11, pp. 855–867. DOI: 10.1016/j.jclepro.2005.12.009
60. Suherman S., Vidákovich T. Creative self-efficacy, attitudes, creative style, and environmental literacy: Promoting mathematical creative thinking. *Journal of Educational Research*, 2025. DOI: 10.1080/00220671.2025.2495329
61. Farida F., Alamsyah Y. A., Suherman S. Assessment in educational context: The case of environmental literacy, digital literacy, and its relation to mathematical thinking skill. *Revista de Educación a Distancia,* 2023, vol. 23, no. 76. DOI: 10.6018/red.552231.
62. Putra N. S., Sukma H. N., Setiawan H. Level of environmental literacy of students and school community in green open space: Is there any difference between both of them? *Journal of Innovative Science Education*, 2021, vol. 10, no. 4, pp. 627–634. DOI: 10.15294/jpii.v10i4.31083
63. Wong C. A., Syamsul Herman S. H. M., Ramachandran S., Kunasekaran P., Chan J. K. L. Conceptualizing environmental literacy and factors affecting pro-environmental behaviour. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities,* 2018, vol. 19, suppl. 1, pp. 128–139.
64. Hatzidiakos D., Ganatsios A., Papavasileiou V. The importance of environmental literacy through an interdisciplinary approach to education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 2009, vol. 10, no. 2, pp. 590–598. Available at: https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84861115402

Authors

Sofia Godeliva Un Lala
(Indonesia, Surabaya)
Universitas Negeri Surabaya
E-mail: 24011516002@mhs.unesa.ac.id
ORCID ID: 0000-0002-8871-9508

Binar Kurnia Prahani
(Indonesia, Surabaya)
Universitas Negeri Surabaya
E-mail: binarprahani@unesa.ac.id
ORCID ID: 0000-0002-5606-6629

Suryanti
(Indonesia, Surabaya)
Universitas Negeri Surabaya
E-mail: suryanti@unesa.ac.id
ORCID ID: 0000-0003-0341-2716

Authors contribution

Sofia Godeliva Un Lala
Suryanti
Binar Kurnia Prahani

© Sofia Godeliva Un Lala, Suryanti, Binar Kurnia Prahani, 2026

The authors declared no conflicts of interest

Формирование познавательных универсальных учебных действий младших школьников в проектной деятельности с использованием цифрового ресурса на завершающем этапе овладения иноязычным общением

М. Н. ТАТАРИНОВА, О. В. БАЙКОВА, А. В. ИВАНОВ, Н. Ф. КРЮКОВА

АННОТАЦИЯ

Проблема исследования. Цифровые интерактивные ресурсы отличаются большим образовательным потенциалом для формирования универсальных учебных действий (УУД) учащихся. Использование такого рода ресурсов на этапе функционирования иноязычного общения позволяет учителю моделировать учебно-коммуникативные ситуации, имитирующие реальное речевое общение и создающие иллюзию приобщения ученика к естественной языковой среде. Проблема настоящего исследования заключается в поиске эффективных путей формирования познавательных УУД младших школьников при создании цифрового интерактивного ресурса «Достопримечательности России» на завершающем этапе овладения иноязычным общением.

Методы исследования. Экспериментальное исследование по созданию интерактивного ресурса «Достопримечательности России» на завершающем этапе овладения иноязычным общением осуществлено на базе МБОУ «СОШ с УИОП № 66» г. Кирова, Российская Федерация (50 учащихся 4 «А» и 4 «Г» классов). Организована и проведена проектная деятельность школьников на стадиях инициации, планирования, реализации и завершения. Использован диагностический тест «Познавательные универсальные учебные действия» для учащихся 4-го класса. Методы математической статистики: непараметрический критерий G-знаков.

Результаты исследования. По завершении проектной деятельности среднеуровневые результаты сформированности познавательных УУД школьников улучшились на 1,5 балла и составили 23 балла (66,5% правильно выполненных заданий) против 21,5 балла (64% правильно выполненных заданий) на стадии инициации проектной деятельности. Рост показателей школьников объясняется не случайными обстоятельствами, а проведением опытного обучения ($G = 0$; $p < 0,05$).

Заключение. Теоретическое обоснование и реализация цифрового интерактивного ресурса «Достопримечательности России» для формирования познавательных УУД младших школьников на завершающем этапе овладения иноязычным общением позволяют предположить, что данный ресурс является эффективным средством формирования названного типа УУД.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

младшие школьники, цифровой инструмент, универсальные учебные действия, иноязычное общение, завершающий этап, проектная деятельность

Для цитирования: Татаринова М. Н., Байкова О. В., Иванов А. В., Крюкова Н. Ф. Формирование познавательных универсальных учебных действий младших школьников в проектной деятельности с использованием цифрового ресурса на завершающем этапе овладения иноязычным общением // Перспективы науки и образования. 2026. № 4. С. 228–243. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.16

Поступила: 18.02.2026 | Одобрена: 21.05.2026 | Опубликована: 31.08.2026

OPEN ACCESS

Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.

PERSPECTIVES OF SCIENCE AND EDUCATION
PSEJOURNAL.WORDPRESS.COM
SCIENTIFIC ARTICLE |

Formation of cognitive universal educational actions of younger schoolchildren in project activities with a digital resource at the final stage of mastering foreign-language communication

M. N. TATARINOVA, O. V. BAYKOVA, A. V. IVANOV, N. F. KRYUKOVA

ABSTRACT

The problem for the research. Digital interactive resources have great educational potential for developing students' universal educational actions (UEA). The use of such resources at the stage of functioning of foreign-language communication allows the teacher to model educational and communicative situations that simulate real speech activities and create the illusion of students' involvement in a natural language environment. The problem of this research is to find effective ways to form cognitive UEA in primary school students when creating a digital interactive resource "Attractions of Russia" at the final stage of mastering foreign-language communication.

Methods of investigation. An experimental study on creating an interactive resource "Attractions of Russia" at the final stage of mastering foreign-language communication was carried out at Secondary School No. 66 with an Advanced Curriculum in Specific Subjects in Kirov, Russian Federation (50 students from grades 4 "A" and 4 "G)". Schoolchildren's project activities were organized and carried out at the stages of initiation, planning, implementation and completion. The diagnostic test "Cognitive Universal Educational Actions" for 4th grade students was used. Methods of mathematical statistics are the nonparametric G-sign test.

The findings of the study. At the end of the project activities, the average level of students' cognitive skills improved by 1.5 points and reached 23 points (66.5% of correctly completed tasks), compared to 21.5 points (64 % of correctly completed tasks) at the initiation stage of project activities. The increase in students' performance is not due to random circumstances, but to the implementation of experimental training ($G = 0$; $p < 0, 05$).

Conclusion. The theoretical justification and implementation of the digital interactive resource "Attractions of Russia" for the formation of cognitive UEA in primary school students at the final stage of mastering foreign-language communication suggest that this resource should be an effective means of forming this type of UEA.

KEYWORDS

junior schoolchildren, digital tools, universal educational activities, foreign-language communication, final stage, project activities

For Citation: Tatarinova, M. N., Baykova, O. V., Ivanov, A. V., & Kryukova, N. F. (2026). Formation of cognitive universal educational actions of younger schoolchildren in project activities with a digital resource at the final stage of mastering foreign-language communication. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, (4), 228–243. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.16

Received: 18 February 2026 | Approved: 21 May 2026 | Published: 31 August 2026

OPEN ACCESS

This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

ВВЕДЕНИЕ

Важнейшим вектором образовательной деятельности ЮНЕСКО в рамках программы «Образование для всех» является определение стратегий информатизации образования как на глобальном, так и на региональном уровнях. Использование современных цифровых технологий в учебном процессе усиливает его личностно ориентированный, гибкий и интерактивный характер [1, с. 113]. В 2023 г. ЮНЕСКО опубликовала доклад по мониторингу образовательной среды «Технологии в образовании: на чьих условиях?». В докладе отмечено, что внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) следует нацелить на улучшение качества обучения, что вряд ли достижимо без обеспечения психологического комфорта субъектов учебного процесса – учащихся и учителей [2].

Трудно переоценить образовательный потенциал цифровых инструментов в современной информационно-образовательной среде для формирования универсальных учебных действий (УУД) школьников, без владения которыми учащиеся вряд ли приобретут способность грамотно использовать ИКТ, т. е. ИКТ-компетентность [3, с. 54]. Исследователи отмечают, что развитие системы УУД школьников повышает образовательный потенциал обучения, обеспечивая формирование ключевой компетенции учащегося – умения учиться; создавая благотворные условия для его (ученика) личностного и познавательного развития [4, с. 5].

В соответствии с содержанием федеральных рабочих программ по различным учебным дисциплинам, в том числе и по иностранному языку, требования к формированию метапредметных УУД (познавательных, регулятивных, коммуникативных) появляются уже на уровне начального общего образования. В центре нашего внимания в данном исследовании находятся познавательные УУД младших школьников, которые подразделяются на: а) базовые логические (осуществлять сравнение, классификацию изучаемых объектов, устанавливать между ними взаимосвязь и т. д.); б) базовые исследовательские (определять противоречия окружающей действительности, цель и объект исследовательской деятельности и т. п.); в) работу с информацией (выбирать источники расширения осведомлённости, отличать достоверные сведения от ложных, безопасно пользоваться системой Интернет и др.) [5, с. 20]. В конечном счёте, владение совокупностью познавательных УУД позволяет учащемуся начальных классов самостоятельно усваивать новое, принимать оригинальные решения, делать свои маленькие открытия при осуществлении проектно-исследовательской деятельности, гармонично развиваться в интеллектуальном, волевом и эмоционально-ценностном измерениях [6].

Как уже было отмечено выше, использование цифровых инструментов позволяет решать эти задачи более эффективным путём. Однако критический анализ психолого-педагогической, методической литературы, а также учебно-образовательной практики в предметной области «Иностранные языки» позволил нам выявить противоречие между необходимостью формирования у школьника познавательных УУД и недостаточной технологической обеспеченностью данного процесса в условиях общеобразовательной школы. Для разрешения указанного противоречия необходимо, во-первых, подбирать такие цифровые средства, которые соответствовали бы индивидуально-типологическим особенностям учащихся начальной школы. Во-вторых, важно разнообразить способы использования средств ИКТ, синтезируя и варьируя их. Наконец, значимым моментом является реализация с помощью ИКТ самостоятельной работы школьников на уроке и во внеурочной деятельности.

В качестве искомого средства ИКТ, обеспечивающего эффективное формирование познавательных УУД учащихся при изучении иностранного языка на уровне начального общего образования, мы рассмотрим цифровой интерактивный ресурс «Достопримечательности России». Поиск путей разрешения выявленного противоречия привёл нас к формулировке проблемы исследования: как следует формировать познавательные УУД младших школьников при создании цифрового интерактивного ресурса «Достопримечательности России» на завершающем этапе овладения иноязычным общением?

Цель исследования, представленного в статье: теоретическое обоснование и реализация цифрового интерактивного ресурса «Достопримечательности России» для формирования познавательных УУД младших школьников на завершающем этапе овладения иноязычным общением. Постановка цели предопределяет решение нескольких *задач:*

1) представить характеристику иноязычных цифровых образовательных ресурсов как средства формирования познавательных УУД младших школьников;

2) описать завершающий этап овладения иноязычным общением;

3) осуществить опытное обучение учащихся по созданию цифрового интерактивного ресурса «Достопримечательности России» с целью формирования познавательных УУД школьников в ходе проектной деятельности на завершающем этапе овладения иноязычным общением.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Объект исследования: процесс обучения школьников иноязычному общению на завершающем этапе.

Предмет исследования: процесс формирования познавательных УУД младших школьников на завершающем этапе овладения иноязычным общением при создании цифрового интерактивного ресурса «Достопримечательности России».

Ведущий *подход: системно-деятельностный* [7, с. 5], который предполагает такую организацию обучения, при которой важная роль принадлежит активной и разнообразной самостоятельной учебно-познавательной деятельности ученика. Учитель включает учащегося в подобного рода деятельность, чтобы он (ученик) был способен самостоятельно узнавать новое, используя эти знания для решения образовательных задач разной степени интеллектуального затруднения. Значимым при этом является использование в учебном процессе цифровых инструментов, интерактивное взаимодействие учителя и учащегося посредством средств ИКТ [8].

Совокупность используемых в исследовании методов включает:

1) *теоретические*: критический анализ словарных статей, психолого-педагогической и методической литературы; методическое проектирование предметной деятельности по созданию цифрового интерактивного ресурса «Достопримечательности России» на завершающем этапе овладения учащимися 4-го класса иноязычным общением;

2) *эмпирические*: прогнозирование результатов опытного обучения, констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент; опытное обучение; анализ результатов проектной деятельности учащихся, обслуживаемой иноязычным общением; математическая статистика (расчёт G-критерия знаков). Средством визуализации результатов опытного обучения является графическое представление данных в виде диаграммы.

В экспериментальном исследовании по созданию интерактивного ресурса «Достопримечательности России» на завершающем этапе овладения иноязычным общением приняло участие 50 учащихся 4 «А» и 4 «Г» классов МБОУ «СОШ с УИОП № 66» г. Кирова (Российская Федерация).

Итак, *первой задачей* настоящего исследования является характеристика иноязычных интерактивных образовательных ресурсов как средства формирования познавательных УУД младших школьников. Решение данной задачи требует использование метода критического анализа словарных статей и психолого-педагогической литературы.

Слово «ресурс» (в переводе с французского – «вспомогательное средство») обозначает «запасы, источники чего-нибудь», «средство, к которому обращаются в необходимом случае» [9, с. 677]. *Интерактивные образовательные ресурсы* – это виртуальные платформы и сетевые ресурсы, позволяющие школьнику стать субъектом учебной деятельности посредством взаимодействия с медиапродуктом, обратную связь и контроль усвоенного учебного материала. В число интерактивных образовательных ресурсов входят мультимедийные презентации, интерактивные навигационные карты, схемы, графики, диаграммы, постеры, визуальная статистика, интерактивные тренажёры и практикумы, веб-квесты и др. [10, с. 145].

Формирование познавательных УУД с использованием интерактивных образовательных ресурсов – это, например, поиск данных в персональных информационных архивах школьника; информационно-образовательной среде учебного учреждения, в информационных ресурсно-об-

разовательных банках федерального уровня; фиксация сведений о социокультурной реальности с помощью средств мультимедиа с целью последующего использования зафиксированных данных (их анализа, классификации, систематизации, цитирования); представление информации в табличном и графическом виде, создание интерактивных медиасообщений, которые включают текст, цифровые сведения, статичные и динамичные картинки, звуковые записи, гиперссылки; подготовка докладов, сопровождаемых мультимедийными презентациями; конструирование реальных и виртуальных моделей объектов и процессов окружающего мира [3, с. 56].

Решение учебно-познавательных задач с применением интерактивных образовательных ресурсов способствует реализации общедидактического принципа наглядности. При этом наглядность, будучи в данном случае представленной в *цифровом формате, ак*тивизирует мыслительную деятельность, эмоциональную сферу, воображение и внимание учащихся, создаёт психологически благоприятную атмосферу на занятии, повышает учебную мотивацию, прежде всего, познавательный интерес, развивает творческие способности школьника [11, с. 123].

В процессе обучения иностранным языкам популярны такие интерактивные образовательные ресурсы, как:

• *Duolingo* – виртуальная платформа, которая предоставляет курсы по изучению многих иностранных языков и содержит языковые и речевые упражнения, лингводидактические тесты разного уровня сложности;

• *Miro* – электронная доска для проведения дистанционных занятий, на которой учитель и учащиеся могут рисовать графики, строить диаграммы, изображать таблицы, делать записи, создавать интерактивное колесо, писать заметки и применять онлайн-стикеры;

• *Kahoot* – игровая Интернет-платформа для создания викторин, проведения опросов и проектирования тестов, в том числе в режиме соревнования и др. [12].

Интерактивные образовательные ресурсы активно используются на завершающем этапе обучения иноязычному общению – этапе функционирования общения, к описанию которого мы приступаем в процессе решения второй теоретической задачи исследования с использованием метода критического анализа методической литературы. Данный этап под названием *этапа обучения общению* был впервые описан в методических трудах Е. И. Пассова [13], чьи идеи получили дальнейшее развитие в научных изысканиях С. С. Куклиной [14, с. 25]. На интересующем нас этапе учащиеся решают творческие задачи, участвуя в познавательной (научная или читательская конференция), преобразовательной (проект) и ценностно-ориентационной деятельности (диспут, дискуссия). Данные виды деятельности «обслуживаются» иноязычным общением на стадиях планирования, реализации и подведения итогов.

С. С. Куклина справедливо указывает, что завершающий этап обучения иноязычному общению по сути является этапом его функционирования, поскольку его успешное осуществление «зависит от качеств навыков и умений различных видов иноязычной речевой деятельности» [там же], которые были сформированы на предшествующих этапах: формирования и совершенствования навыков, развития иноязычных речевых умений. Если формирование навыков осуществлялось в процессе коммуникативного взаимодействия субъектов учебной деятельности, то они (навыки) обладают всеми значимыми для общения качествами.

Подобного рода этапизация учитывает логику процесса усвоения (С. Л. Рубинштейн [15]) и отражает суть иностранного языка как средства приобщения ученика к лингвокультурному опыту человечества (Н. Д. Гальскова [16]). В результате школьники становятся субъектами познавательной, преобразовательной и ценностно-ориентационной деятельности, самостоятельно анализируя коммуникативную ситуацию и выбирая необходимые для решения речевой задачи средства-действия как учебного, так и предметного характера [14, с. 34–35].

Использование интерактивных ресурсов на этапе функционирования иноязычного общения позволяет моделировать учебно-коммуникативные ситуации, имитирующие реальное речевое общение и создающие иллюзию приобщения школьника к естественной языковой среде. Это повышает познавательный интерес и степень вовлечённости учащегося в интерактивные задания. Разнообразная информация, которую школьник получает из мультимедийных источников, необходима ему для эффективного участия в названных выше видах деятельности. Например,

такой информацией могут быть те сведения, которые требуются учащемуся для объяснения фактов, изложенных в научном докладе на школьной конференции; для комментирования событий, представленных участниками проекта; поиска аргументов и контраргументов для участия в дискуссии, в том числе в режиме онлайн.

Продуктом использования интерактивных ресурсов на завершающем этапе овладения учениками иноязычным общением являются обзоры литературы, выступления учеников на читательских и научно-исследовательских конференциях, презентации подготовленных проектов, письма личного и делового характера, поздравительные открытки, резюме для участия в ролевых и деловых играх и т. п. [там же, с. 42].

Завершающая задача исследования – осуществить опытное обучение школьников по созданию цифрового интерактивного ресурса «Достопримечательности России» с целью формирования познавательных УУД учащихся в ходе проектной деятельности на завершающем этапе овладения иноязычным общением. Для решения данной задачи использованы методы, которые носят как теоретический (критический анализ психолого-педагогической и методической литературы; методическое проектирование предметной деятельности по созданию цифрового интерактивного ресурса «Достопримечательности России» на завершающем этапе овладения учащимися 4-го класса иноязычным общением, так и эмпирический характер (прогнозирование результатов опытного обучения, констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент; опытное обучение; анализ результатов проектной деятельности учащихся, обслуживаемой иноязычным общением; математическая статистика (расчёт G-критерия знаков)). Результаты опытного обучения приведены с использованием метода графического представления информации (в виде диаграммы).

Базой экспериментального исследования является МБОУ «СОШ с УИОП № 66» г. Кирова (Российская Федерация). Исследование носило как констатирующий, так и формирующий характер. Участниками эксперимента на завершающем этапе овладения иноязычным общением стали 50 учеников 4 «А» и 4 «Г» классов. Время проведения исследования – четвёртая четверть 2024–2025 учебного года. В процессе опытного обучения по созданию интерактивного ресурса «Достопримечательности России» учитывались этапы проектной деятельности, описанные в педагогической и методической литературе [6; 17]:

1. *Инициация проектной деятельности* – это обоснование её актуальности и образовательного потенциала, постановка целей и задач проекта. Проектная деятельность по созданию цифрового интерактивного ресурса «Достопримечательности России» способствует расширению кругозора школьников, повышению степени их осведомлённости о культурных ценностях, исторических фактах, традициях родной страны (в сравнении со страной изучаемого языка); совершенствованию иноязычных речевых, социокультурных и компенсаторных умений; развитию интереса и воспитанию уважительного интереса учащихся к духовному наследию человечества. Целью проекта является формирование на основе использования цифрового интерактивного ресурса познавательных УУД школьников. Задачи заключаются в совершенствовании умений: 1) осуществлять поиск и выделение нужной информации из разных источников, включая мультимедийные; 2) определять тему и главную мысль текстового сообщения; 3) устанавливать логическую последовательность фактов; 4) обобщать и систематизировать полученные данные.

На этапе инициации проектной деятельности также осуществлены констатирующие замеры, которые были направлены на оценку начального уровня сформированности познавательных УУД школьников – участников эксперимента. Использован диагностический тест «Познавательные универсальные учебные действия» для учащихся 4-го класса [18, с. 40–45]. В соответствии с поставленными задачами проектной деятельности проверяемые в рамках данной методики умения – это умения определять, какая информация требуется для решения поставленной задачи; отбирать источники, требующиеся для её решения; определять сходство и различие объектов и явлений окружающей действительности; находить в тексте необходимую информацию; определять причины происходящих событий; делать выводы исходя из полученных сведений; извлекать информацию из визуального ряда и представлять её в табличной форме.

Среднеуровневые результаты выполнения учащимися входного теста составили 21,5 балла (64% правильно выполненных заданий), что соответствует низкому уровню сформированности познавательных УУД. Школьники могли определить, что в текстовом сообщении не хватает требующихся для решения учебной задачи данных, но далеко не всегда оказывались способны

указать, каких именно. Учащиеся чаще всего отбирали лишь один, реже два источника, требующихся для решения поставленной задачи; допускали по 3–4 ошибки при определении сходств и различий объектов и явлений окружающей действительности, нахождении в тексте необходимой информации и определении причин происходящих событий. Выводы из полученных сведений были не всегда логичны и объективны. Наконец, ученики испытывали значительные трудности в процессе извлечения информации из визуального ряда и представления её в табличной форме.

2. *Планирование проектной деятельности* – определение способов и временного графика реализации проекта, достижения его целей и решения промежуточных задач, оценка требующихся для этого ресурсов. На реализацию проекта было отведено четыре урока, на первом из которых планировалось виртуальное путешествие учеников по России с целью знакомства с теми социокультурными особенностями своей страны, которые ещё недостаточно известны учащимся или ранее не казались привлекательными и особенными; на втором – представление найденной информации об уникальных памятниках и интересных местах родной страны пока без использования цифрового интерактивного ресурса; на третьем – отбор лучших докладов; на четвертом – создание цифрового интерактивного ресурса; на пятом – повторная презентация отобранных памятников, но уже загруженных в цифровой интерактивный ресурс.

3. *Реализация проектной деятельности* – решение поставленных задач проекта согласно графику его реализации, контроль и мониторинг процесса, управление его ходом.

Совершая запланированное виртуальное путешествие по России, школьники знакомились с её символами, городами, историческими местами и достопримечательностями. В конце урока перед учащимися была поставлена цель: создать и представить перед классом цифровой интерактивный ресурс «Достопримечательности России», который позволил бы зарубежным друзьям по переписке, интересующимся историей и культурой нашей страны, узнать о самых интересных и необычных культурно-исторических и природных памятниках на её территории.

По завершении представления найденной культурологической информации (пока вне цифрового формата) были подготовлены жетоны и фотографии с названиями памятников. Они помогли учащимся сделать свой выбор и отметить его на карте «Достопримечательности России». Школьникам было выдано по пять жетонов, с которыми они ходили по классу и выбирали памятники, которые хотели бы поместить на Google-карту. Следующий урок был самым технически сложным, поскольку он был непосредственно посвящён созданию цифрового интерактивного ресурса. Предполагалось привлечение помощи взрослых по загрузке продуктов проектной деятельности школьников в электронную оболочку. Нами была разработана памятка по использованию Google-карты, которая позволила ученикам эффективно работать с данным ресурсом: Памятка приведена в разделе «Результаты исследования».

4. *Завершение проектной деятельности* – подведение её итогов, оценка эффективности выполненных работ и анализ причин трудностей, возникших на разных стадиях процесса. На данном этапе вновь использован диагностический тест «Познавательные универсальные учебные действия» для учащихся 4-го класса [там же]. Результаты его выполнения продемонстрировали, что среднеуровневые показатели учащихся улучшились на 1,5 балла и составили 23 балла (66,5% правильно выполненных заданий), что соответствует уже не низкому, а среднему уровню сформированности познавательных УУД (см. рисунок 1 раздела «Результаты исследования»).

Интерпретация результатов проектной деятельности школьников с использованием методов математической статистики выявила, что в результате расчёта G-критерия знаков (при вертикальной форме среза) $G_{эмп.}$ оказалось $\leq G_{кр.}$: $0 \leq 6$. Следовательно, рост показателей участников проекта мы объясняем не случайными факторами, а проведением эксперимента. Большее число учеников, чем в начале проектной деятельности, смогли правильно определить недостающие для решения учебной задачи данные. Учащиеся отбирали от одного до четырёх источников, требующихся для решения поставленной задачи; допускали меньшее количество ошибок при определении сходств и различий объектов и явлений окружающей действительности, нахождении в тексте необходимой информации и установлении причин происходящих событий. Выводы из полученных сведений приобрели более логичный и объективный характер. Ученики успешнее извлекали информацию из визуального ряда и представляли её в табличной форме.

По результатам наблюдения, не все четвероклассники смогли самостоятельно загрузить информацию в карту, но они активно помогали друг другу, что позволило всем в целом успешно

решить поставленные задачи. Урок повторной презентации отобранных памятников, загруженных в цифровой интерактивный ресурс в результате взаимодействия с Google-картой, вызвал максимальный интерес и познавательную активность младших школьников. Они очень хотели увидеть окончательный результат проектной деятельности, выражая эмоции интеллектуальной радости, не отвлекались, проявляли самостоятельность и упорство в решении поставленных перед ними учебно-речевых задач.

В ходе беседы, посвящённой подведению итогов проектной деятельности, учащиеся указали, что трудности, возникшие на разных этапах, были связаны, во-первых, с ограничением круга их общения и взаимодействия. Дело в том, что участники групповой работы могли видеть лишь те памятники, которые добавили на Google-карту они сами и члены их творческой микрогруппы. Во-вторых, сама платформа, по мнению участников опытного обучения, не была специально рассчитана на осуществление групповой проектной деятельности. Вот почему возможность коммуникации даже внутри микрогруппы была достаточно слабой. Наконец, достичь более высокого результата ученикам помешала ограниченность их навыков в сфере взаимодействия с цифровыми платформами, а также небольшое количество возможностей применять эти навыки на регулярной основе.

Школьники отметили, что для преодоления обозначенных трудностей необходимо чаще организовывать проектную деятельность на основе цифровых ресурсов и подбирать с этой целью такие платформы, которые были бы специально рассчитаны на осуществление группового общения.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

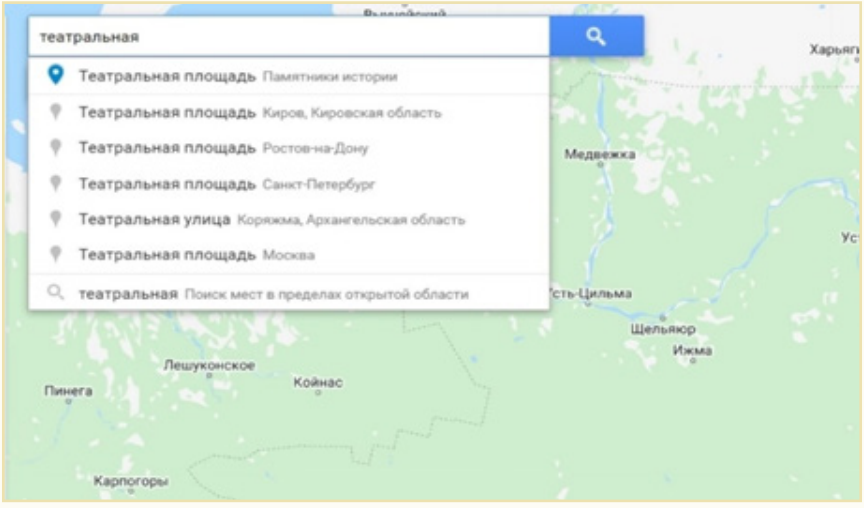
1. Ниже приведена памятка, разработанная для учеников по взаимодействию с Google-картой на завершающем этапе обучения иноязычному общению.

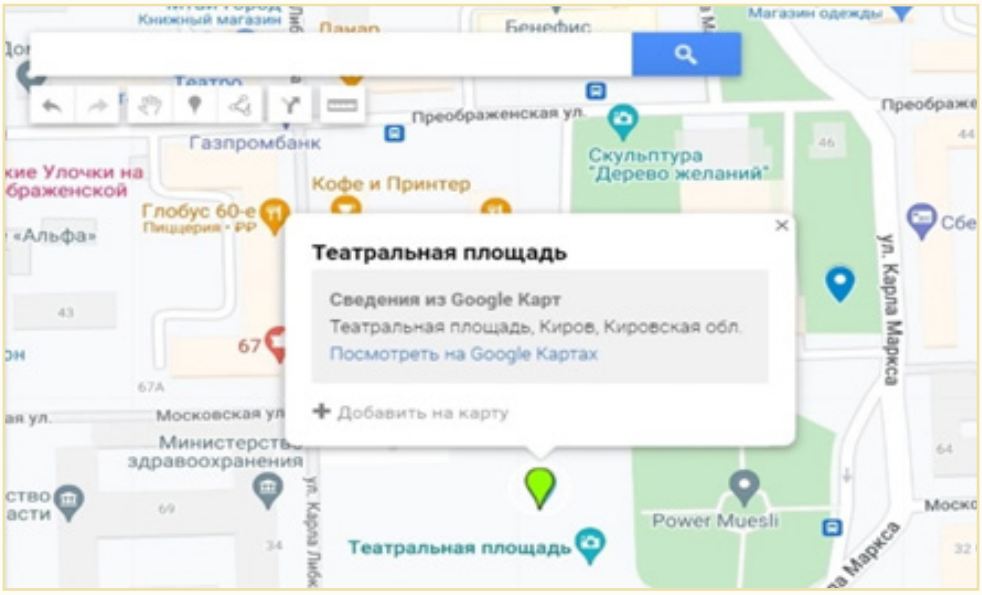
Памятка по взаимодействию с Google-картой с целью создания цифрового интерактивного ресурса «Достопримечательности России»

Уважаемые четвероклассники! Вы участвуете в проекте по созданию цифрового интерактивного ресурса «Достопримечательности России, который позволил бы вашим друзьям узнать о самых интересных и необычных культурно-исторических и природных памятниках на территории данной страны. С целью создания данного ресурса выполните следующие действия:

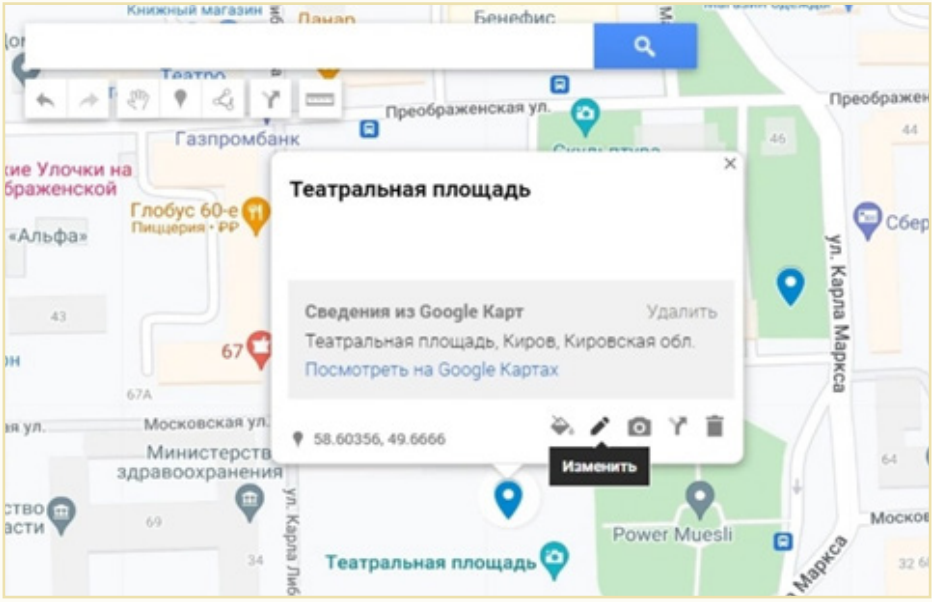
1. Перейдите по ссылке: https://www.google.com/maps/d/edit?mid=1DtfhELf60MU0zKOyaXmABKtSH5cMVmE_&ll=57.41589351279958 5%2C47.713821646031036&z=6. В окне слева представлены слои подразделения памятников нашей Родины. Вам необходимо выбрать, к какому слою относится ваш памятник: архитектура, история или природа.

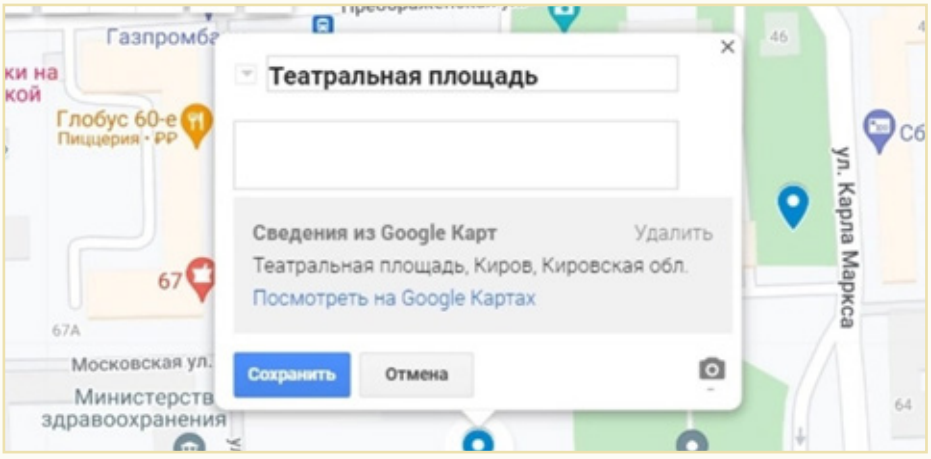
2. Найдите на карте памятник. Для этого в верхней части экрана в строке «Поиск» введите название памятника и выберите тот, который нужен вам. Появится окно с названием памятника и его местонахождением. Для дальнейшей работы вам нужно нажать на «+ добавить на карту».



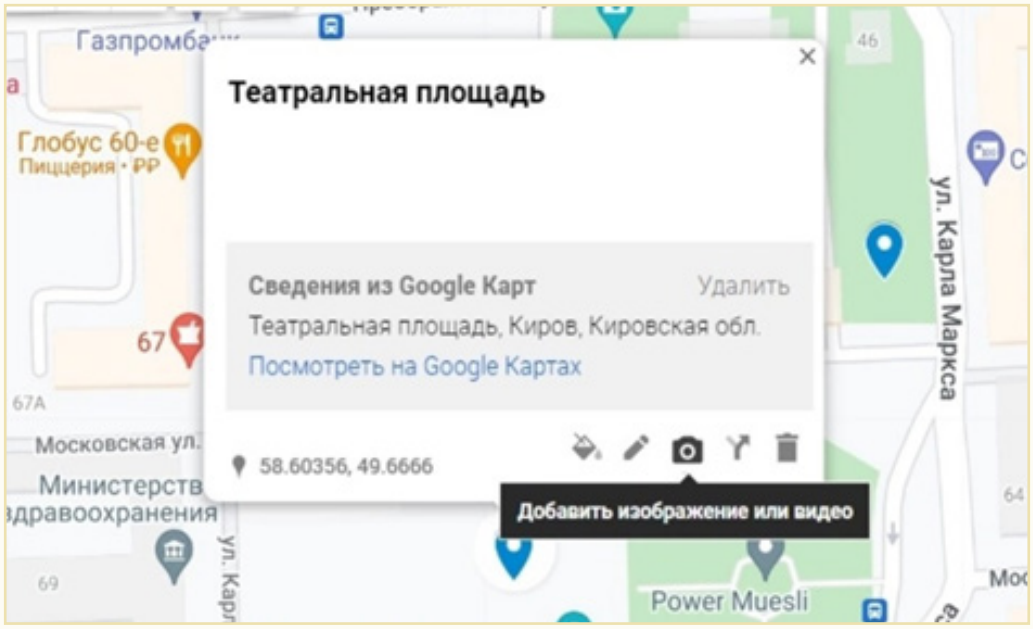


3. Оформите памятник на карте. Добавив памятник на карту, введите его полное название и описание. Для этого нажимаете на знак «Изменить» (карандаш) и в верхней строке наберите название, а во второй строке – описание памятника. Не забудьте нажать «Сохранить», чтобы все ваши изменения не исчезли.



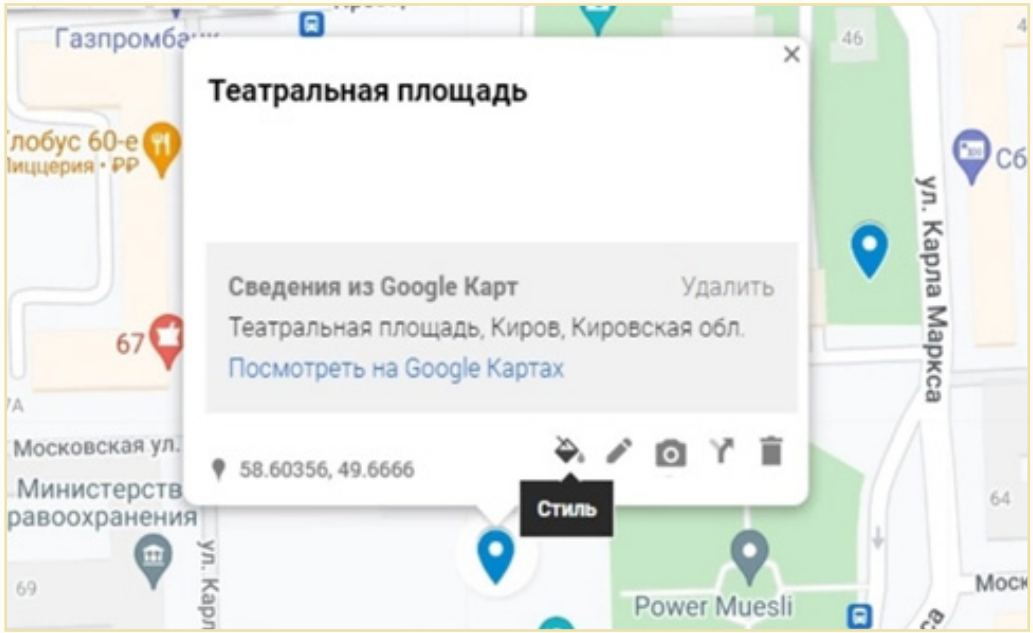


4. Добавьте фотографию памятника. Для этого нажмите на знак «Добавить изображение или видео» (камера). Вы можете как загрузить фото с компьютера, так и найти фотографию в поиске картинок Google. Не забудьте нажать значок «Выбрать», чтобы фотография сохранилась.



5. Выберите цвет памятника. Помните, что памятник истории должен быть голубого цвета, памятник архитектуры – оранжевого, памятник природы – зеленого. Для того чтобы цвет памятника изменился, следует нажать на знак «Стиль» и выбрать цвет, соответствующий вашему памятнику.

Памятник загружен на карту!



Желаем вашему другу по переписке приятного и познавательного виртуального путешествия!

2. Рисунок 1 демонстрирует сравнительные количественные показатели развития познавательных УУД участников экспериментального исследования на этапах инициации и завершения проектной деятельности.

Рисунок 1 Сравнительные количественные показатели развития познавательных универсальных учебных действий школьников на этапах инициации и завершения проектной деятельности

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Результаты нашего исследования перекликаются с идеями учёных, которые ведут поиск эффективных путей и средств развития общеучебных умений (метапредметных УУД), а также личностных УУД школьников в контексте освоения ими различных учебных дисциплин, в том числе:

1) через использование цифровых образовательных ресурсов. О. Чернова и соавторы исследуют смыслообразование на основе развития мотивации и целеполагания с помощью онлайн-квестов [19]; С. Н. Дворяткина и соавторы – образовательные компьютерные программы как механизм и средство формирования математической грамотности учащихся [20], тесно связанной, как известно, со всеми видами метапредметных УУД (познавательных, регулятивных, коммуникативных);

2) в начальной школе. Р. Телекова с соавторами исследуют вопросы предотвращения трудностей адаптации младших школьников посредством раннего обучения через стимулирование готовности к школе, которая сопряжена со всеми видами УУД [21]; Н. Т. Вахюн с соавторами решают проблему повышения ситуативного интереса на занятиях по английскому языку как иностранному (личностные УУД самоопределения, смыслообразования, а также нравственно-эстетического оценивания) [22]; Р. Кадрия и З. Гаши Шатри изучают влияние самостоятельной работы учеников младших классов на развитие их интеллекта, критического мышления и психосоциальной сферы [23], что опять же предполагает формирование всех видов УУД.

Несколько иные задачи повышения эффективности процесса обучения в начальной школе решаются в трудах авторских коллективов под руководством: Р. Осадан (способы преодоления гендерной и математической тревожности учеников младшего школьного возраста) [24]; С. Секстона (значимость взаимодействия с младшими школьниками учителей-мужчин) [25]; Д. Борбелевой (сотрудничество родителей и педагогов в раннем выявлении психических нарушений и проблем поведения учащихся на уровне начального образования) [26].

В некоторых научных изысканиях рассматриваются вопросы, сопряжённые с формированием коммуникативных УУД учащихся более старшего возраста. В статье Е. Н. Викентьевой и соавторов исследуется взаимодействие преподавателей и студентов в процессе образовательной деятельности в системе высшего образования [27]; в исследовании Р. Абузейд и соавторов – обсуждение учителями и учащимися смысла английского языка как средства обучения: предпочтения, восприятие и практика [28].

Наконец, в ряде исследований, как и в нашем, затронуты вопросы эффективного использования социокультурного компонента в обучении иностранному языку, поскольку язык и культура неразделимы [29; 30].

Проведённый научный экскурс показал, что исследования последних лет напрямую не связаны с решением задач, поставленных в данной статье. Наши задачи касаются теоретического обоснования и реализация цифрового интерактивного ресурса «Достопримечательности России» для формирования познавательных УУД младших школьников на завершающем этапе овладения иноязычным общением.

При подведении итогов преобразовательной (проектной) деятельности учащихся на завершающем этапе овладения иноязычным общением по теме «Достопримечательности России» показателями эффективности выполненных работ явились следующие факты:

1) среднеуровневые результаты сформированности познавательных УУД учащихся улучшились на 1,5 балла и переместились с низкого на средний уровень;

2) интерпретация результатов проектной деятельности школьников с использованием методов математической статистики (G-критерий знаков) выявила, что рост показателей участников проекта объясняется не случайными факторами, а проведением эксперимента.

Исследование можно продолжить, осуществляя теоретическое обоснование и реализацию цифровых интерактивных ресурсов на завершающем этапе овладения иноязычным общением (в познавательной, преобразовательной, ценностно-ориентационной деятельности) для формирования различных видов метапредметных, а также личностных УУД школьников на всех уровнях образования в общеобразовательной школе.

ВЫВОДЫ

Теоретическое обоснование и реализация цифрового интерактивного ресурса «Достопримечательности России» для формирования познавательных УУД младших школьников на завершающем этапе овладения иноязычным общением, описанные в данной статье, позволили нам сделать несколько выводов.

1. Представлена характеристика иноязычных цифровых образовательных ресурсов как средства формирования познавательных УУД младших школьников. Интерактивные образовательные ресурсы – это виртуальные платформы и сетевые резервы, которые позволяют ученику стать субъектом учебной деятельности через взаимодействие с медиаконтентом. В число таких ресурсов входят мультимедийные презентации, интерактивные навигационные карты, схемы, графики и др. Формирование познавательных УУД школьника с использованием интерактивных образовательных ресурсов – это поиск данных в его (ученика) персональных информационных архивах, информационно-образовательной среде школы, в информационных ресурсно-образовательных банках федерального уровня и т. п. В процессе обучения иностранным языкам популярны такие ресурсы, как Duolingo, Miro, Kahoot.

2. Описан завершающий этап овладения иноязычным общением, на котором ученик решает творческие задачи, участвуя в познавательной (научная или читательская конференция), преобразовательной (проект) и ценностно-ориентационной деятельности (диспут, дискуссия). Указанные виды деятельности «обслуживаются» иноязычным общением на таких стадиях, как планирование, реализация и подведение итогов.

3. Осуществлено опытное обучение учащихся по созданию цифрового интерактивного ресурса «Достопримечательности России» с целью формирования познавательных УУД школьников в ходе проектной деятельности на завершающем этапе овладения иноязычным общением. Измерение и интерпретация результатов проектной деятельности с использованием методов математической статистики выявили статистически подтверждённый рост показателей участников проекта. Большее число школьников, чем в начале проектной деятельности, смогли правильно определить недостающие для решения учебной задачи данные. Ученики допускали меньшее количество ошибок при определении сходств и различий объектов и явлений окружающей действительности, нахождении в тексте необходимой информации и определении причин происходящих событий. Выводы учащихся приобрели более логичный и объективный характер. Ученики успешнее извлекали информацию из визуального ряда и представляли её в табличной форме.

Наблюдение за ходом проектной деятельности выявило, что четвероклассники активно помогали друг другу, что позволило им успешно решить поставленные учебно-речевые задачи. Во время беседы по итогам интерактивного взаимодействия школьники указали, что трудности, возникшие на разных его этапах, связаны с ограничением круга их общения, а также недостаточной сформированностью навыков управления цифровыми платформами.

Перспективные линии исследования – это теоретическое обоснование и реализация электронных интерактивных ресурсов на завершающем этапе овладения школьниками иноязычным общением (в ходе познавательной, преобразовательной, ценностно-ориентационной деятельности) для формирования различных видов метапредметных, а также личностных УУД учащихся на разных уровнях школьного образования (начального, основного общего, среднего общего).

ЛИТЕРАТУРА

1. Информатизация образования: взгляд ЮНЕСКО // Высшее образование в России. 2014. № 10. С. 113–118.
2. Global Education Monitoring Report, 2023: Technology in Education: a Tool on Whose Terms? URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723 (дата обращения: 27.11.2025).
3. Кронникова М. С. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) как эффективное средство формирования универсальных учебных действий младших школьников // Обучение и воспитание: методики и практика. 2015. №. 23. С. 53–58.
4. Асмолов, А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. и др. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / Под ред. А. Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2010. 159 с.
5. Федеральная рабочая программа начального общего образования. Иностранный (английский) язык. 2–4 классы. М.: ФГБУ «Институт стратегии развития образования», 2023. 45 с.
6. Татаринова М. Н., Татаринов М. Э. Приёмы осуществления проектной деятельности на завершающем этапе овладения школьниками иноязычным речевым общением // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2021. № 1 (49). С. 88–94.
7. Федеральная рабочая программа среднего общего образования. Иностранный (английский) язык. 10–11 классы (базовый уровень). М.: ФГБУ «Институт стратегии развития образования», 2023. 116 с.
8. Самойлова Т. А. Формирование метапредметных УУД посредством использования ИКТ во внеурочной деятельности // Педагогическое мастерство и современные педагогические технологии: Сборник материалов X Международной научно-практической конференции. Редколлегия: О. Н. Широков [и др.]. Краснодар: ФГКОУ «Краснодарское президентское кадетское училище», 2019. С. 28–32.
9. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. 4-е изд., дополненное. М.: ООО «А ТЕМП», 2007. 944 с.
10. Куликова С. С., Демидова Д. А. Интерактивные образовательные ресурсы в организации самостоятельной работы школьников // Методика преподавания в современной школе: проблемы и инновационные решения. Материалы российско-узбекского образовательного форума по проблемам общего образования. Под научной редакцией С. В. Тарасова. СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2022. С. 143–149.
11. Катханова Ю.Ф. Творческие способности и их развитие в графической деятельности: монография. Чебоксары: ИД «Среда», 2018. 140 с.
12. Интерактивные ресурсы и материалы для уроков английского языка. URL: https://dzen.ru/a/ZHMq3vWKyhhb8ycx (дата обращения: 27.11.2025).
13. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Рус. яз., 1989. 276 с.
14. Куклина С. С. Учебная деятельность по овладению иноязычным общением и её организационные формы. Киров: Изд-во ООО «Радуга», 2013. 158 с.
15. Рубинштейн С. Л. Принципы творческой самодеятельности // Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 101–108.
16. Гальскова Н. Д. Современное лингвообразование в социокультурном и аксиологическом измерениях // Иностранные языки в школе. 2019. № 8. С. 5–10.
17. Амерханова Г. Ш. Содержание этапов организации проектной деятельности в образовательной среде средней школы // Современное педагогическое образование. 2024. №. 1. С. 425–428.
18. Сборник контрольно-измерительных материалов «Диагностика метапредметных результатов» / сост. Т. А. Косарькова, Е. А. Ермоленко, О. А. Осипенко и др. Находка: МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 23» Находкинского городского округа, 2018. 55 с. URL: https://shkola-n23.ucoz.ru/sbornik_diagnostika_metapredmetnykh_rezultatov.pdf (дата обращения: 27.11.2025).
19. Chernova O. Sabitova A., Kurenkova E., & Khaliapin A. Pedagogical Scaffolding through Online Quests and its Influence on Students' Learning Motivation in the Context of Educational Digitalization // European Journal of Contemporary Education. 2025. Vol. 14(3). P. 249–257. https://doi.org/10.13187/ejced.2025.3.249
20. Dvoryatkina S. N., Melnikov R. A., & Smirnov E. I. Educational Computer Programs as a Mechanism and Means of Mathematical Literacy Forming. European Journal of Contemporary Education. 2025. Vol. 14(2). P.

181–192. https://doi.org/10.13187/ejced.2025.2.181
21. Teleková R., Marcineková T., Tirpáková A., & Gonda D. Prevention of Children's Adaptation Difficulties in Primary Education through Early Stimulation of School Readiness. European Journal of Contemporary Education. 2025. Vol. 14(3). P. 317–335. https://doi.org/ 0.13187/ejced.2025.3.317
22. Wahyuni N. T., Mulyanah A., Winahyu S. K., Sariah, Darmawati B., Widiastuti R., & Zabadi F. Developing a Situational Interest Scale for Indonesian Young Learners: Beyond Academic Scores in Primary EFL Classrooms. Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education. 2025. Vol. 10:57. https://doi.org/10.1186/s40862-025-00356-7
23. Kadrija R., & Gashi Shatri Z. Effects of Implementing Critical Thinking on Developing Students' Abilities for Independent Learning in Primary Schools. European Journal of Contemporary Education. 2023. Vol. 12(2). P. 451–461. https://doi.org/10.13187/ejced.2023.2.451
24. Osaďan R., Žilková K., Hamranová A., & Gunčaga I. Gender and Mathematical Anxiety by Younger School-Age Children. European Journal of Contemporary Education. 2025. Vol. 14(3). P. 285–292. https://doi.org/ 0.13187/ejced.2025.3.285
25. Sexton S. Three Male Primary Student Teachers' Intersections of Languaging and Teaching. Journal of Language and Education. 2023. Vol. 9(4). P. 99–109. https://doi.org/10.17323/jle.2023.14494
26. Borbélyová D., Gonda D., & Tirpaková A. Cooperation between Parents and Teachers in the Early Identification of Mental Disorders and Problem Behaviour of Pupils at the Primary Level of Education. European Journal of Contemporary Education. 2025. Vol. 14(2). P. 134–149. https://doi.org/ 10.13187/ejced.2025.2.134
27. Vikenteva E. N., GagarinaM. A., Pulyaeva V. N., & Ponomareva M. A. Interaction between Teachers and Students in the Process of Educational Activities in the Higher Education System. European Journal of Contemporary Education. 2025. Vol. 14(3). P. 349–359. https://doi.org/ 10.13187/ejced.2025.3.349
28. Abouzeid R., Liardet C., & Khachan V. Negotiating Meaning in the Lebanese EMI Classroom: Teachers' and Students' Preferences, Perceptions, and Practices. Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education. 2025. Vol. 10:47. https://doi.org/ 10.1186/s40862-025-00339-8
29. Türer S., & Acar E. E. The Effective Use of Target Culture in Foreign Language Learning Environments: Düzce Case in Türkiye. Indonesian Journal of English Language Teaching d Applied Linguistics. 2025. Vol. 10(2). P. 225–250. https://doi.org/10.21093/ijeltal.v10i2.2006
30. Haryadi D., & Wilang J. D. "I Was Surprised by their Culture": Emotional Antecedents for Indonesian English Teachers in Thailand. Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics. 2025. Vol. 10(1). P. 1–20. https://doi.org/10.21093/ijeltal.v10i1.1802

REFERENCES

1. Information Technology in Education: A UNESCO Perspective. *Higher Education in Russia*, 2014, no. 10, pp. 113–118. (In Russian)
2. Global Education Monitoring Report, 2023: Technology in Education: a Tool on Whose Terms? Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723 (accessed 27 November 2025).
3. Kronskova M. S. Information and Communication Technologies (ICT) as an Effective Means of Forming Universal Educational Actions of Primary School Students. *Education and Upbringing: Methods and Practice*, 2015, no. 23, pp. 53–58. (In Russian)
4. Asmolov A. G., Burmenskaya G. V., Volodarskaya I. A. et al. Formation of Universal Educational Actions in Primary School: from Action to Thought. Task System: a Teacher's Manual. Edited by A. G. Asmolov. Moscow, Enlightenment, 2010. 159 p. (In Russian)
5. Federal Work Programme of Primary General Education. Foreign (English) Language. Forms 2–4. Moscow, Institute of Education Development Strategy Publ., 2023, 45 p. (In Russian)
6. Tatarinova M. N., Tatarinov M. E. Methods of Project Activities at the Final Stage of Foreign Language Communication Acquisition by Schoolchildren. *Bulletin of Shadrinsky State Pedagogical University*, 2021, no. 1 (49), pp. 88–94. (In Russian)
7. Federal Work Programme of Secondary General Education. Foreign (English) Language. Forms 10–11 (Basic Level). Moscow, FSBI "Institute of Education Development Strategy", 2023. 116 p. (In Russian)
8. Samoilova T. A. Formation of Metasubject Universal Educational Actions with ICT in Extra-Curricular Activities. Pedagogical Mastery and Modern Pedagogical Technologies. *Materials of the X International Scientific and Practical Conference*. Editorial Board: O. N. Shirokov [et al.]. Krasnodar, Krasnodar Presidential Cadet School Publ., 2019, pp. 28–32. (In Russian)
9. Ozhegov S. I. Shvedova N. Yu. Explanatory Dictionary of the Russian Language. 80,000 Words and Phraseological Expressions. Russian Academy of Sciences. *Vinogradov Institute of the Russian Language.* 4th Edition, Revised. Moscow, A TEMP, 2007. 944 p. (In Russian)

10. Kulikova S. S., Demidova D. A. Interactive Educational Resources in the Organization of Students' Independent Work. *Teaching Methods in Modern Schools: Problems and Innovative Solutions. Materials of the Russian-Uzbek Educational Forum on General Education*. Edited by S. V. Tarasov. St. Petersburg, Herzen State Pedagogical University of Russia, 2022, pp. 143–149.
11. Katkhanova Yu. F. Creative Abilities and Their Development in Graphic Activities: Monograph. Cheboksary, PH Sreda Publ., 2018. 140 p. (In Russian)
12. Interactive Resources and Materials for English Lessons. Available at: https://dzen.ru/a/ZHMq3vWKyhhb8ycx (accessed 27 November 2025). (In Russian)
13. Passov E. I. Fundamentals of Communicative Methodology of Teaching Foreign Language Communication. Moscow, Russkiy Yazyk Publ., 1989. 276 p. (In Russian)
14. Kuklina S. S. Educational Activities for Mastering Foreign-Language Communication and Their Organizational Forms. Kirov, Raduga Publ., 2013. 158 p. (In Russian)
15. Rubinstein S. L. Principles of Creative Amateur Activities. *Voprosy Psikhologii,* 1986, no. 4, pp. 101–108. (In Russian)
16. Galskova N. D. Modern Linguistic Education in Social, Cultural and Axiological Dimensions. *Foreign Languages at School*, 2019, no. 8, pp. 5–10. (In Russian)
17. Amirkhanova G. Sh. Project Activity in Education: Mechanisms of Development. *World of Science, Culture, Education*, 2020, no. 2(81), pp. 246–248. (In Russian)
18. Collection of Control and Measurement Materials "Diagnostics of Metasubject Results". Compiled by T. A. Kosarkova, E. A. Ermolenko, O. A. Osipenko et al. Nakhodka: Secondary School No. 23 of Nakhodka City District, 2018. 55 p. Available at: https://shkola-n23.ucoz.ru/sbornik_diagnostika_metapredmetnykh_rezultatov.pdf (accessed 27 November 2025). (In Russian)
19. Chernova O. Sabitova A., Kurenkova E., Khaliapin A. Pedagogical Scaffolding through Online Quests and Its Influence on Students' Learning Motivation in the Context of Educational Digitalization. *European Journal of Contemporary Education*, 2025, no. 4(3), pp. 249–257. https://doi.org/ 10.13187/ejced.2025.3.249
20. Dvoryatkina S. N., Melnikov R. A., Smirnov E. I. Educational Computer Programs as a Mechanism and Means of Mathematical Literacy Forming. *European Journal of Contemporary Education*, 2025, no. 14(2), pp. 181–192. https://doi.org/10.13187/ejced.2025.2.181
21. Teleková R., Marcineková T., Tirpáková A., Gonda D. Prevention of Children's Adaptation Difficulties in Primary Education through Early Stimulation of School Readiness. *European Journal of Contemporary Education*, 2025, no. 14(3), pp. 317–335. https://doi.org/ 0.13187/ejced.2025.3.317
22. Wahyuni N. T., Mulyanah A., Winahyu S. K., Sariah, Darmawati B., Widiastuti R., Zabadi F. Developing a Situational Interest Scale for Indonesian Young Learners: Beyond Academic Scores in Primary EFL Classrooms. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 2025, 10:57. https://doi.org/10.1186/s40862-025-00356-7
23. Kadrija R., Gashi Shatri Z. Effects of Implementing Critical Thinking on Developing Students' Abilities for Independent Learning in Primary Schools. *European Journal of Contemporary Education*, 2023, no. 12(2), pp. 451–461. DOI: 10.13187/ejced.2023.2.451
24. Osaďan R., Žilková K., Hamranová A., Gunčaga I. Gender and Mathematical Anxiety by Younger School-Age Children. *European Journal of Contemporary Education*, 2025, no. 14(3), pp. 285–292. https://doi.org/ 0.13187/ejced.2025.3.285
25. Sexton S. Three Male Primary Student Teachers' Intersections of Languaging and Teaching. *Journal of Language and Education*, 2023, no. 9(4), pp. 99–109. https://doi.org/10.17323/jle.2023.14494
26. Borbélyová D., Gonda D., Tirpaková A. Cooperation between Parents and Teachers in the Early Identification of Mental Disorders and Problem Behaviour of Pupils at the Primary Level of Education. *European Journal of Contemporary Education*, 2025, no. 14(2), pp. 134–149. https://doi.org/ 10.13187/ejced.2025.2.134
27. Vikenteva E. N., GagarinaM. A., Pulyaeva V. N., Ponomareva M. A. Interaction between Teachers and Students in the Process of Educational Activities in the Higher Education System. *European Journal of Contemporary Education*, 2025, no. 4(3), pp. 349–359. https://doi.org/ 10.13187/ejced.2025.3.349
28. Abouzeid R., Liardet C., Khachan V. Negotiating Meaning in the Lebanese EMI Classroom: Teachers' and Students' Preferences, Perceptions, and Practices. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 2025, no. 10:47. https://doi.org/ 10.1186/s40862-025-00339-8
29. Türer S., Acar E. E. The Effective Use of Target Culture in Foreign Language Learning Environments: Düzce Case in Türkiye. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 2025, no. 10(2), pp. 225–250. https://doi.org/10.21093/ijeltal.v10i2.2006
30. Haryadi D., Wilang J. D. "I Was Surprised by their Culture": Emotional Antecedents for Indonesian English Teachers in Thailand. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 2025, no. 10(1), 1–20. https://doi.org/10.21093/ijeltal.v10i1.1802

Авторы

Татаринова Майя Николаевна
(Россия, Киров)
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики обучения иностранным языкам
Вятский государственный университет
E-mail: mayya.tatarinova@mail.ru
ORCID ID: 0000-0003-1593-8213
Scopus ID: 57103791200

Байкова Ольга Владимировна
(Россия, Киров)
Доктор филологических наук, доцент, заведующая кафедрой лингвистики и перевода
Вятский государственный университет
E-mail: olga-baykova@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0002-4859-8553
Scopus ID: 57148217500

Иванов Андрей Владимирович
(Россия, Нижний Новгород)
Доктор филологических наук, профессор, руководитель научно-исследовательской лаборатории «Фундаментальные и прикладные лингвистические исследования»
Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова
E-mail: holzmann2014@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0003-0031-5769

Крюкова Наталья Фёдоровна
(Россия, Тверь)
Доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой герменевтической лингводидактики и английской филологии
Тверской государственный университет
E-mail: nakrukova@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-2973-6257
Scopus Author ID: 57224927932

Authors

Maya N. Tatarinova
(Russia, Kirov)
Cand. Sci. (Educ.), Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Methods of Teaching Foreign Languages
Vyatka State University
E-mail: mayya.tatarinova@mail.ru
ORCID ID: 0000-0003-1593-8213
Scopus ID: 57103791200

Olga V. Baykova
(Russia, Kirov)
Cand. Sci. (Philol.), Associate Professor, Head of the Department of Linguistics and Translation
Vyatka State University
E-mail: olga-baykova@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0002-4859-8553
Scopus ID: 57148217500

Andrey V. Ivanov
(Russia, Nizhny Novgorod)
Dr. Sci. (Philol.), Professor, Head of the Research Laboratory “Fundamental and Applied Linguistic Research”
Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N. A. Dobrolyubov
E-mail: holzmann2014@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0003-0031-5769

Natalia F. Kryukova
(Russia, Tver)
Dr. Sci. (Philol.), Professor, Head of the Department of Hermeneutical Linguodidactics and English Philology
Tver State University
E-mail: nakrukova@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-2973-6257
Scopus Author ID: 57224927932

Вклад авторов

Татаринова М. Н.: проведение исследования, ресурсы, администрирование данных, создание черновика рукописи, создание рукописи и её редактирование
Байкова О. В.: концептуализация. методология, программное обеспечение
Иванов А. В.: верификация данных, формальный анализ
Крюкова Н. Ф.: визуализация, руководство исследованием, администрирование проекта, получение финансирования

Authors contribution

Maya N. Tatarinova: Investigation, Resources, Data Curation, Writing – Original Draft, Writing – Review & Editing
Olga V. Baykova: Conceptualization, Methodology, Software
Andrey V. Ivanov: Validation, Formal Analysis
Natalia F. Kryukova: Visualization, Supervision, Project Administration, Funding Acquisition

© Татаринова М. Н., Байкова О. В., Иванов А. В., Крюкова Н. Ф., 2026

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

© Maya N. Tatarinova, Olga V. Baykova, Andrey V. Ivanov, Natalia F. Kryukova, 2026

The authors declared no conflicts of interest

Педагогический дизайн взаимодействия с ИИ в рамках саморегулируемого обучения иностранному языку: опыт реализации мини-курса

Н. Ю. ОЖГИБЕСОВА, О. А. БАБИЧ, С. М. ГЕРЦЕН, Н. Ю. ФИЛИСТОВА

АННОТАЦИЯ

Введение. В условиях массового внедрения генеративного искусственного интеллекта (ИИ) в образовательную практику возрастает риск формирования у студентов пассивной зависимости от технологий, особенно среди учащихся с ограниченными языковыми ресурсами.

Цель статьи – разработка и апробация мини-курса саморегулируемого обучения, где ИИ выступает диалоговым тьютором для развития критического мышления, автономии и этики у студентов с базовым уровнем английского.

Материалы и методы. База исследования: Э=эксперимент проводился на выборке из 90 студентов первого курса неязыковых специальностей с уровнем владения английским языком Pre-Intermediate (A2–B1). Выборка случайным образом разделена на экспериментальную (ЭГ, n = 45) и контрольную (КГ, n = 45), сопоставимые по возрасту (M = 18,3 года), полу (62% женщин) и исходному уровню саморегуляции ($p > 0.05$). Курс был структурирован по трёхфазной модели саморегулируемого обучения (СРО) Б. Зиммермана и включал элементы геймификации, ведение рефлексивного дневника и использование дашбордов учебной аналитики.

Методы математической статистики: непараметрический критерий Манна-Уитни для сравнения групп между собой; Т-критерий Вилкоксона для оценки внутригрупповой динамики до и после эксперимента; коэффициент Каппа Коэна для оценки межэкспертной надежности при анализе дневниковых записей ($\alpha = 0.82$); расчет коэффициента альфа Кронбаха для проверки надежности опросника ($\alpha = 0.87$). Статистическая обработка выполнена в программе SPSS 26.0. Уровень статистической значимости принят за $p < 0.05$. Распределение данных проверялось на нормальность (тест Шапиро-Уилка).

Результаты исследования. Результаты показали значимое повышение уровня саморегуляции, глубины рефлексии и этической осознанности в экспериментальной группе по сравнению с контрольной ($p < 0.01$). Также зафиксирован прирост академических результатов ($p = 0.016$).

Заключение. Исследование вносит вклад в методологию цифрового образования, демонстрируя, что при грамотном педагогическом дизайне студенты с базовым уровнем языка могут использовать ИИ осознанно, развивая критическое мышление, автономию и цифровую гражданскую ответственность.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

саморегулируемое обучение, метакогниция, искусственный интеллект в образовании, ИИ-тьютор, мини-курс, иностранный язык, этика ИИ

Для цитирования: Ожгибесова Н. Ю., Бабич О. А., Герцен С. М., Филистова Н. Ю. Педагогический дизайн взаимодействия с ИИ в рамках саморегулируемого обучения иностранному языку: опыт реализации мини-курса // Перспективы науки и образования. 2026. № 4. С. 244–255. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.17

Поступила: 13.02.2026 | Одобрена: 22.05.2026 | Опубликована: 31.08.2026

OPEN ACCESS

Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.

PERSPECTIVES OF SCIENCE AND EDUCATION
PSEJOURNAL.WORDPRESS.COM
SCIENTIFIC ARTICLE |

Pedagogical Design of AI Interaction with in Self-Regulated Foreign Language Learning: Testing a Mini-Course

N. YU. OZHGIBESOVA, O. A. BABICH, S. M. HERZEN, N. YU. FILISTOVA

ABSTRACT

Introduction. Amid the widespread integration of generative artificial intelligence (AI) into educational practice, concerns are growing about students developing passive technology dependence, particularly among learners with limited language proficiency. This article presents the design and experimental pilot of an author-developed mini-course aimed at redefining AI's role - from a task-automating tool to a dialogic tutor fostering meta-cognitive competence development.

Objective. To develop and pilot a self-regulated learning mini-course in which AI functions as a dialogic tutor to cultivate critical thinking, learner autonomy, and ethical awareness among students with basic English proficiency (Pre-Intermediate, A2 - B1).

Materials and Methods. *Research sample:* The experiment involved 90 first-year non-language major students with Pre-Intermediate English proficiency (A2 - B1). Participants were randomly assigned to an experimental group (EG, n = 45) and a control group (CG, n = 45), comparable in age (M = 18.3 years), gender distribution (62% female), and baseline self-regulation levels ($p > 0.05$). The course followed Zimmerman's three-phase self-regulated learning (SRL) model and incorporated gamification elements, reflective journaling, and learning analytics dashboards.

Statistical methods: The Mann–Whitney U test was used for between-group comparisons; the Wilcoxon signed-rank test assessed within-group pre/post-intervention changes; Cohen's Kappa coefficient evaluated inter-rater reliability in journal analysis ($\kappa = 0.82$); Cronbach's alpha confirmed questionnaire reliability ($\alpha = 0.87$). Data analysis was performed in SPSS 26.0; statistical significance was set at $p < 0.05$. Data normality was verified using the Shapiro–Wilk test.

Results. The experimental group demonstrated statistically significant improvements in self-regulation, depth of reflection, and ethical awareness compared to the control group ($p < 0.01$). A significant gain in academic performance was also observed ($p = 0.016$).

Conclusion. This study contributes to digital education methodology by demonstrating that, with intentional pedagogical design, students with basic language proficiency can engage with AI tools mindfully - developing critical thinking, learner autonomy, and digital citizenship.

KEYWORDS

self-regulated learning, metacognition, artificial intelligence in education, AI tutor, mini-course, foreign language, AI ethics

For Citation: Ozhgibesova, N. Yu., Babich, O. A., Herzen, S. M., & Filistova, N. Yu. (2026). Pedagogical Design of AI Interaction with in Self-Regulated Foreign Language Learning: Testing a Mini-Course. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, (4), 244–255. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.17

Received: 13 February 2026 | Approved: 22 May 2026 | Published: 31 August 2026

OPEN ACCESS

This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

ВВЕДЕНИЕ

Глобальная цифровая трансформация образования, ускоренная пандемией и последующим массовым внедрением искусственного интеллекта (ИИ), требует переосмысления педагогических парадигм на основе международных этических и методологических стандартов. В 2021 г. ЮНЕСКО приняла Рекомендацию по этике искусственного интеллекта, установившую ключевой принцип: технологии должны служить развитию человеческого потенциала, а не подменять когнитивные процессы обучающихся [1]. Документ подчёркивает необходимость формирования у учащихся критического мышления, автономии и цифровой гражданской ответственности как условий осознанного взаимодействия с ИИ.

Этот подход нашёл развитие в Послании Генерального директора ЮНЕСКО по случаю Всемирного дня логики (2026), где информационная грамотность в цифровую эпоху определена не как техническое владение инструментами, а как развитие логики и критического анализа — интеллектуальных способностей, позволяющих выявлять причинно-следственные связи, распознавать аргументы и оценивать достоверность информации [2; 3]. Без этих когнитивных оснований критическое отношение к ИИ сводится к субъективным суждениям, тогда как логика обеспечивает структурированность мышления и аргументированность выводов.

Современное высшее образование переживает трансформацию под влиянием генеративного искусственного интеллекта (ИИ). Большие языковые модели (LLM), такие как GigaChat, DeepSeek, Qwen, Kling, ChatGLM и другие, стали доступны каждому студенту, предлагая мгновенные решения для перевода, написания текстов, решения задач и подготовки презентаций. Однако на практике массовое внедрение генеративного ИИ в высшее образование порождает новую педагогическую проблему: вместо развития собственных когнитивных ресурсов студенты всё чаще воспринимают ИИ как «автоматического решателя», что приводит к снижению метакогнитивной активности и формированию пассивной зависимости. Особенно уязвимы в этом контексте учащиеся с ограниченными языковыми ресурсами (уровень Pre-Intermediate, A2–B1), чьи лексико-грамматические компетенции ещё не сформированы, а стратегии саморегуляции находятся на начальной стадии развития [4; 5]. Для них ИИ рискует стать не инструментом преодоления трудностей, а средством их обхода, подрывая долгосрочное развитие языковой автономии [6].

В этой связи особую актуальность приобретает переосмысление роли ИИ в образовательном процессе – не как заменителя мышления, а как партнёра по рефлексии [7]. Исследования показывают, что ИИ обладает значительным потенциалом как диалоговый тьютор, способный стимулировать метакогнитивные процессы, задавать уточняющие вопросы и направлять мышление студента [8]. Ключевой вопрос сегодня – не в том, запрещать ли ИИ, а в том, как научить студентов использовать его осознанно, этично и продуктивно [9].

Целью настоящего исследования стало создание и апробация мини-курса, основанного на концепции саморегулируемого обучения (СРО), который переосмысливает роль ИИ – от инструмента-заменителя к тьютору, поддерживающему развитие критического мышления и автономии. Мы предположили, что структурированный курс, включающий элементы геймификации, дашборды учебной аналитики (Learning Analytics Dashboard –LADs) и практики этической рефлексии, способен повысить уровень метакогнитивного развития у студентов с базовым уровнем владения английским языком.

Теоретические основы курса – это цифровые технологии в цикле саморегулируемого обучения. Саморегулируемое обучение (СРО) определяется как процесс, в котором учащиеся самостоятельно устанавливают цели, выбирают стратегии, контролируют выполнение и оценивают результаты [10]. Одной из наиболее влиятельных моделей СРО является трёхфазная модель Б. Зиммермана, включающая фазы планирования, выполнения и рефлексии [11].

Фаза планирования. На этом этапе студент формулирует цели, выбирает стратегии и мотивирует себя. Цифровые технологии могут поддерживать этот этап через интерактивные чек-листы, шаблоны целеполагания и рекомендательные системы [12]. Однако важно, чтобы выбор стратегий оставался за самим учащимся, а не диктовался системой.

Фаза выполнения. Это фаза реализации плана, где студент управляет вниманием, эмоциями и когнитивными ресурсами. Именно здесь цифровые технологии проявляют свою двойственную

природу. С одной стороны, интеллектуальные обучающие системы (ИОС) могут предоставлять своевременную обратную связь, диагностировать ошибки и предлагать подсказки без раскрытия готового ответа [13]. С другой – чрезмерная автоматизация приводит к «переносу метапознавательного контроля» на систему, формируя пассивную зависимость [14].

Теория когнитивной нагрузки подчёркивает, что плохо спроектированные цифровые интерфейсы создают избыточную нагрузку, отвлекая от сути задачи [15]. Поэтому дизайн ИИ-инструментов должен минимизировать отвлекающие элементы и максимизировать поддержку метакогнитивного мониторинга [16].

Фаза рефлексии. Завершающая фаза, где учащийся оценивает результаты, анализирует причины успехов и неудач и корректирует будущие стратегии. Здесь ключевую роль играют панели аналитики обучения (дашборды), которые визуализируют поведение учащегося и делают его объектом анализа [17]. Например, LAD может показать, сколько времени студент провёл за самостоятельной работой до обращения к ИИ, или как часто он просил готовый ответ.

Особый потенциал в этой фазе имеют ИИ-чат-боты, способные выполнять функцию «этического критического рефлектора» [18]. Они могут поднимать вопросы о доверии к информации, предвзятости алгоритмов и границах авторитетности ИИ – тем самым расширяя рамки рефлексии за пределы учебной задачи.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Для достижения цели исследования были использованы теоретические (анализ, сравнение) и эмпирические (наблюдение, анкетирование, тестирование) методы. Все студенты прошли электронное анкетирование, которое представляло собой набор вопросов с разделами, охватывающими адаптированные анкеты для оценки саморегуляции и саморефлексии студентов при использовании искусственного интеллекта в процессе самостоятельного изучения иностранного языка.

В исследовании приняли участие 90 студентов первого курса неязыковых специальностей Тюменского государственного университета Российской Федерации. Все участники имели уровень владения английским языком Pre-Intermediate (A2-B1) по результатам входного тестирования. Выборка была случайным образом разделена на экспериментальную группу (ЭГ, n = 45) и контрольную группу (КГ, n = 45). Группы были сопоставимы по возрасту (M = 18.3 года), полу (62% женщин) и исходному уровню СРО ($p > 0.05$).

Всем участникам было предложено ознакомиться с презентацией ИИ- инструментов и платформ, которые можно использовать для самостоятельного изучения иностранного языка. Также было предложено подробное описание, ссылки на видео-тьюториалы, и небольшие задания, направленные на изучение языка, с использованием инструментов. Среди них были обзорные описания сервисов Gigachat, Qwen, ChatGPT, Deepseek, Алиса AI, Duolingo, Pro-talk, Glinglish, и др.

Участникам экспериментальной группы было предложено пройти мини-курс, направленный на формирование саморегуляции при самостоятельном изучении иностранного языка с помощью ИИ (2 академических часа в неделю).

Участники контрольной группы мини-курс не проходили. Все участники имели одинаковый уровень владения иностранным языком. В качестве инструментов исследования мы использовали адаптированные анкеты для оценки саморегуляции и саморефлексии студентов при использовании искусственного интеллекта в процессе самостоятельного изучения иностранного языка. Анкета оценивалась по шкале Ликерта (1 – абсолютно не согласен, 5 – полностью согласен). В опросе принимали участие все группы (ЭГ, КГ). Опросник состоял из нескольких разделов и содержал следующие варианты для выбора:

- Как часто вы занимаетесь английским самостоятельно (вне пар)?
- Какие цели у вас при изучении английского? (можно выбрать несколько);
- Какими ИИ-инструментами вы пользуетесь при изучении английского?
- Как часто вы используете ИИ для изучения английского?
- Насколько вы доверяете рекомендациям ИИ?

- Что мешает вам эффективно использовать ИИ?
- Я ставлю себе конкретные цели на неделю/месяц. Например, выучить 20 слов;
- Я планирую, когда и сколько буду заниматься;
- Если пропускаю занятие, я компенсирую его позже;
- Я замечаю свои ошибки и стараюсь их исправлять;
- Я анализирую, какие методы обучения мне подходят лучше всего;
- Когда мне трудно, я нахожу способы сохранить мотивацию.

Студенты проходили один и тот же опрос дважды – в начале и в конце эксперимента. Для оценки эффективности результатов исследования авторы также использовали тесты академических достижений по иностранному языку, которые проводятся в середине и конце каждого семестра, они входят в рабочую программу Тюменского государственного университета по дисциплине «Иностранный язык (английский)». Процедура исследования проходила следующим образом. На первом этапе все студенты прошли предварительное тестирование ЭГ1 и ЭГ2 (предусмотренное программой). Затем, в течение двух месяцев студенты работали самостоятельно, при этом группа ЭГ вела дневник саморегуляции и саморефлексии в рамках авторского мини-курса, направленный на формирование саморегуляции при самостоятельном изучении иностранного языка с помощью ИИ (2 академических часа в неделю).

Инструменты и процедуры состояли из пяти структур.

1. Мини-курс «AI&me», разработанный авторами.

2. Опросник для оценки саморегуляции и саморефлексии студентов при использовании искусственного интеллекта в процессе самостоятельного изучения иностранного языка – адаптированная версия Zimmerman [7], включающая 24 утверждения по шкале Лайкерта (1-5). Надёжность: α = 0.87. – для всех студентов ЭГ и КГ.

3. Анализ дневниковых записей по трём категориям: саморегуляция, рефлексия, этика. Оценка проводилась двумя независимыми экспертами (коэффициент согласия Каппа = 0.82).

4. Learning Analytics Dashboard (LAD) – внутренняя система образовательных платформ, фиксирующая типы запросов, время самостоятельной работы и т.д.

5. Полуструктурированные интервью (n = 20) проводились после завершения курса для углублённого понимания опыта студентов.

Все участники дали информированное согласие. Данные обрабатывались анонимно.

Курс был структурирован по трём фазам CPO [7] и включал следующие компоненты.

Первая фаза была посвящена планированию в течение двух недель. Студенты знакомились с обзором бесплатных LLM (GigaChat, DeepSeek, Qwen, Kling, ChatGLM) и тестировали платформы на основе своих целей. ЭГ при этом вела рефлексивный дневник.

Во время второй фазы осуществлялось выполнение поставленных задач (недели 3-14). Студенты выполняли задания (написание электронного письма, создание персонажей, устные диалоги с ИИ-персонажами, анализ короткого текста, подготовка устного выступления, написание промптов для генерации изображений), соблюдая правило: сначала собственный черновик, затем диалог с ИИ. В промпте нельзя было указывать создание готового продукта, а только задавать уточняющие вопросы (Что вы хотите сказать в этом предложении?); предлагать альтернативные формулировки (Можно сказать и так… Какой вариант вам ближе?); указывать на возможные ошибки (Обратите внимание на согласование времён).

Третья фаза рефлексии проводилась еженедельно. Студенты вели структурированный дневник по предложенному шаблону с тремя блоками вопросов:

1. Саморегуляция. Как вы контролировали процесс? Что мешало сохранять автономию?

2. Рефлексия через самообъяснение. Что вы поняли благодаря диалогу с ИИ? Какие стратегии оказались эффективными?

3. Этическое осмысление. Где проходит граница между помощью и подменой? Доверяю ли я рекомендациям ИИ? Почему?

Преподаватель давал индивидуальную обратную связь по дневниковым записям и модерировал общую дискуссию на форуме курса.

Статистическая обработка данных выполнена в IBM SPSS Statistics 26.0. Нормальность распределения проверялась тестом Шапиро-Уилка; в связи с отклонением от нормального распределения использованы непараметрические методы. Для сравнения групп ЭГ и КГ применен критерий Манна-Уитни (U-тест); для анализа внутригрупповой динамики «до-после» использовался критерий Вилкоксона. Надежность опросника оценена коэффициентом альфа Кронбаха, межэкспертная согласованность оценена коэффициииентом Каппа Коэна. Уровень статистической значимости принят за $p < 0.05$.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Количественные данные по результатам анализа анкет демонстрируют, что показатели рефлексии студентов с акцентом на различия между экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группами до и после эксперимента отличаются (см. табл. 1).

Таблица 1 Показатели рефлексии студентов

Показатель	ЭГ (до)	ЭГ (после)	КГ (до)	КГ (после)	p-уровень
Уровень саморегуляции	2.8	4.1	2.7	2.9	< 0.01
Доля запросов наподобие «объясни, почему…»	32%	78%	30%	35%	< 0.001
Глубина этической рефлексии (шкала 1–5)	1.9	3.7	2.0	2.1	< 0.01

В экспериментальной группе наблюдается выраженный рост уровня саморегуляции, что указывает на развитие у студентов навыков планирования, контроля и оценки собственной учебной деятельности. Студенты стали чаще ставить цели, планировать обучение, рефлексировать над ошибками, адаптировать стратегии и поддерживать мотивацию.

Все ключевые утверждения в анкете, связанные с саморегуляцией и рефлексией, показали статистически значимый рост ($p < 0.001$) у студентов ЭГ после прохождения мини-курса (см. табл. 2). Для анализа данных был применен критерий Вилкоксона.

Таблица 2 Изменения в экспериментальной группе (ЭГ), связанные с саморегуляцией

Вопрос	Среднее (до)	Среднее (после)	Δ (рост)
Я ставлю себе конкретные цели на неделю/месяц	2.87	4.23	+1.36
Я планирую, когда и сколько буду заниматься	2.63	3.98	+1.35
Если пропускаю занятие, я компенсирую его позже	2.61	4.04	+1.43
Я замечаю свои ошибки и стараюсь их исправлять	2.95	4.36	+1.41
Я анализирую, какие методы обучения мне подходят лучше всего	2.29	4.14	+1.85
Когда мне трудно, я нахожу способы сохранить мотивацию	2.79	4.02	+1.23

В контрольной группе изменения минимальны и статистически незначимы. Значение $p < 0.01$ подтверждает, что выявленные различия обусловлены именно воздействием экспериментальной методики.

Резкое увеличение доли объяснительных вопросов в ЭГ свидетельствует о переходе студентов от репродуктивного к глубокому, осмысленному обучению, ориентированному на пони-

мание причин и связей. В контрольной группе подобная динамика практически отсутствует. Очень низкое значение p ($p < 0.001$) говорит о высокой статистической значимости эффекта. Экспериментальная работа оказала существенное положительное влияние на все исследуемые показатели рефлексии студентов: повысилась саморегуляция учебной деятельности; усилилась ориентация на причинно-следственное понимание материала; значительно углубилась этическая рефлексия. Отсутствие сопоставимых изменений в контрольной группе и наличие статистически значимых различий ($p < 0.01$; $p < 0.001$) позволяют сделать вывод об эффективности применённого авторского мини-курса по формированию саморегуляции при самостоятельном изучении иностранного языка с помощью ИИ.

В отношении качественных данных анализ дневниковых записей показал, что в ЭГ значительно чаще встречались:

- ссылки на собственные ошибки и их анализ (Я сначала написал неправильно, но потом понял, почему);
- попытки переформулировать запросы после неудачного ответа ИИ;
- рассуждения о доверии к ИИ (Я не уверен, что это правда, потому что ИИ иногда ошибается).

В КГ преобладали поверхностные формулировки: «ИИ помог мне сделать задание быстрее», без анализа.

Интервью подтвердили, что студенты ЭГ начали воспринимать ИИ как «партнёра», а не «решателя». Один из респондентов отметил: «Теперь я сначала думаю сам, а потом уже спрашиваю ИИ - так интереснее и полезнее».

Мини-курс и ведение рефлексивного дневника также оказали значимое положительное влияние на академические достижения студентов. Рост среднего балла за промежуточные тесты индивидуальных достижений, которые проходят в рамках программы обучения по дисциплине «Иностранный язык (английский)», в экспериментальной группе (+ 6.5%) превышает таковой в контрольной группе (+2.5%) с достоверностью $p = 0.016$.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Задолго до появления искусственного интеллекта, в рамках когнитивной и возрастной психологии Flavell ввёл и концептуализировал понятие метакогниции и описал metacognitive knowledge (знание о себе, задачах, стратегиях); metacognitive regulation (планирование, мониторинг, оценка); заложил основу изучения осознанного контроля мышления, что позволяет современным образовательным инструментами ИИ базироваться на его теории [19]. Его концепция метакогниции, как объекта поддержки, стала теоретическим основанием для последующих исследований в области саморегулируемого обучения и разработки интеллектуальных обучающих систем, ориентированных на поддержку планирования, мониторинга и оценки учебной деятельности обучающихся [20]. Созвучно нашей проблеме мнение о том, что у университетов есть огромные массивы данных, но нет понимания, как и зачем их использовать для улучшения обучения [21; 22]. Образование вступило в эпоху данных, и без осознанного использования learning analytics (аналитики обучения) образовательные системы остаются «в тумане» – они не понимают, что на самом деле происходит с обучением студентов. Поэтому Learning analytics могут стать инструментом «прояснения» обучения – они позволяют сделать процессы учения, прогресса и затруднений студентов видимыми, интерпретируемыми и управляемыми. [23]. Таким образом, идеи мониторинга понимания образовательного процесса, осознания стратегии и самооценки отражены в основе авторского мини-курса. Принципиально педагогическая, а не административная логика нашей работы заключается в том, чтобы использовать аналитику как средство поддержки студентов, персонализации обучения и раннего выявления рисков. Она согласуется с подходом осмысленного использования образовательных данных для улучшения качества обучения и повышения его прозрачности [24].

Более того, обоснованность применения ИИ в обучении подтверждается данными прямого использования инструментов искусственного интеллекта в обучении студентов, зафиксированных в работах Huang et al., где ИИ выступает в роли тьютора, средства адаптивной обратной связи или аналитического механизма поддержки саморегуляции [6].

Мы согласны с H. Luo и соавт., использовавшими в процессе экспериментального обучения ИИ-генерируемую обратную связь для поддержки саморегуляции студентов, результатом которой стал AI-powered feedback [25].

Полученные данные согласуются с экспериментами авторов, определивших, что поддержка саморегуляции наиболее эффективна, когда она сочетает технологические и социальные компоненты [26]. Авторское исследование также предполагает развитие навыков логически выстраивать рассуждения, выявлять причинно-следственные связи, распознавать аргументы и логические ошибки, а также оценивать достоверность, полноту и контекст информации. Критический анализ выступает ключевым механизмом защиты от дезинформации, манипуляций и поверхностного усвоения знаний [27; 28]. Без развитого логического мышления критическое отношение к информации сводится к субъективным суждениям, тогда как логика обеспечивает структурированность мышления, аргументированность выводов и способность к проверке утверждений [29]. Таким образом, в условиях активного внедрения искусственного интеллекта и цифровых технологий именно эти когнитивные основания позволяют рассматривать образование не как обучение работе с инструментами, а как развитие мыслящего, ответственного и автономного субъекта познания. Наша работа соотносится с фундаментальной теорией адаптивных обучающих систем [30], показывая ИИ как «посредника» обучения, поддерживающего и направляющего обучающегося в зоне ближайшего развития, не подменяя мышление.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Прохождение студентами мини-курса и ведение дневника, направленных на формирование саморегуляции и саморефлексии при самостоятельном изучении иностранного языка с помощью ИИ «ИИ как тьютор, а не только инструмент» показало, что использование искусственного интеллекта в образовательном процессе обладает высоким потенциалом не только как вспомогательного средства, но и как тьюторского агента, поддерживающего развитие саморегуляции, рефлексии и осознанного обучения студентов. В ходе обучения участники освоили подходы к выстраиванию диалога с ИИ, ориентированного на постановку вопросов, прояснение смыслов, анализ причинно-следственных связей и принятие самостоятельных решений. Это способствовало смещению фокуса с получения готовых ответов к процессу размышления и поиска, что является ключевым признаком тьюторского сопровождения.

Результаты нашего эксперимента подтверждают гипотезу авторов исследования о том, что структурированный мини-курс и ведение дневника, направленных на формирование саморегуляции и саморефлексии при самостоятельном изучении иностранного языка с помощью ИИ способствует развитию метакогнитивных навыков у студентов с ограниченными языковыми ресурсами. Все ключевые утверждения в анкете, связанные с саморегуляцией и рефлексией, показали статистически значимый рост ($p < 0.001$) у студентов ЭГ после прохождения мини-курса.

Результаты прохождения студентами мини-курса свидетельствуют о положительной динамике в развитии навыков саморегулируемого обучения. Участники стали чаще формулировать уточняющие и объяснительные вопросы, осознаннее планировать учебные действия и оценивать собственный прогресс. Также отмечается углубление рефлексивных практик, включая этическую и ценностную рефлексию в контексте использования ИИ. Важным результатом стало осознание педагогами рисков инструментального использования ИИ, связанных с подменой мыслительной деятельности, и формирование установки на проектирование образовательных заданий, в которых ИИ выступает партнёром по мышлению, а не источником готовых решений.

Ключевыми факторами успеха студентов в результате применения мини-курса стали:

1. Чёткое разделение ролей: студент-автор, ИИ-тьютор. Это предотвращало «перенос контроля» и сохраняло автономию.

2. Визуальная обратная связь через рефлексивный дневник делала поведение «видимым», стимулируя метакогнитивный мониторинг.

3. Активная роль преподавателя предотвращала поверхностность и направляла этическое осмысление.

Важно отметить, что курс не требовал от студентов продвинутого владения английским. Наоборот, именно базовый уровень стал стимулом для более осознанного использования ИИ как средства преодоления трудностей, а не их обхода.

Таким образом, мини-курс подтвердил целесообразность внедрения тьюторской модели взаимодействия с ИИ и может рассматриваться как эффективный формат повышения педагогической компетентности в области осмысленного и этически ответственного применения технологий искусственного интеллекта в образовании. Мини-курс «AI&me» демонстрирует, что студенты уровня Pre-Intermediate успешно развивают метакогнитивные навыки при правильном педагогическом дизайне. Эксперимент подтверждает, что ИИ может стать не угрозой, а ресурсом для формирования критического мышления, саморегуляции и цифровой гражданской ответственности.

Практическая значимость исследования заключается в предоставлении готовой методической модели, которую можно адаптировать для других дисциплин и уровней подготовки. Теоретический вклад состоит в уточнении роли цифровых технологий в фазах СРО и демонстрации возможности интеграции этического компонента в повседневную учебную практику вузов.

Будущие исследования будут направлены на масштабирование курса на другие дисциплины; разработку методик подготовки преподавателей к работе с ИИ-тьюторством; долгосрочное отслеживание устойчивости эффектов (6–12 месяцев).

ЛИТЕРАТУРА

1. UNESCO: Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence. Paris: UNESCO, 2021. 40 p.
2. Послание Генерального директора ЮНЕСКО г-на Халеда Эль-Анани по случаю Всемирного дня логики 14 января 2026 года / UNESCO, 2026. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000396884_rus/PDF/396884rus.pdf.multi (дата обращения 15.01.26)
3. Lan M., Zhou X. A qualitative systematic review on AI empowered self-regulated learning in higher education // npj Science of Learning. 2025. Vol. 10. Art. 21. https://doi.org/10.1038/s41539-025-00319-0
4. Roll I., Wylie C. Evolution and revolution in artificial intelligence in education // International Journal of Artificial Intelligence in Education. 2016. Vol. 26. P. 582–599. https://doi.org/10.1007/s40593-016-0110-3
5. Ellis R. Understanding Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press, 2015. 376 p. ISBN: 978-0-19-442204-8
6. Huang R., Liu D., Tlili A., Yang J. Designing artificial intelligence chatbots for self-regulated learning // Interactive Learning Environments. 2025. https://doi.org/10.1080/10494820.2025.2563086
7. Winne P. H., Hadwin A. F. Self-regulated learning and computer-based learning environments // Handbook of Self-Regulation. San Diego: Academic Press, 2001. P. 365–390. https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50045-7
8. Qiu U., Zhang T., Dong S. Self-regulated strategy instruction: Insights from ESP teachers at a Chinese university and vocational college // System. 2024. Vol. 120. https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103188
9. Howard K., Swist T., Gasevic D., et. Educational data journeys: Where are we going, what are we taking and making for AI? // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2022. Vol. 3. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100073
10. Aleven V., McLaren B. M., Roll I., Koedinger K. R. Toward meta-cognitive tutoring: A model of help seeking with a cognitive tutor // International Journal of Artificial Intelligence in Education. 2006. Vol. 16. No. 2. P. 101–128. https://doi.org/10.3233/IRG-2006-16(2)02
11. Sweller J. Cognitive load theory // Psychology of Learning and Motivation. 2011. Vol. 55. P. 37–76. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-387691-1.00002-8
12. Zimmerman B. J. Becoming a self-regulated learner: An overview // Theory Into Practice. 2002. Vol. 41. No. 2. P. 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
13. Borrella, I., Ponce-Cueto, E. Design Principles and Impact of a Learning Analytics Dashboard: Evidence from a Randomized MOOC Experiment // Applied Sciences. 2025. Vol. 15. No. 21. Art. 11493. https://doi.org/10.3390/app152111493
14. Tomisu H., Ueda J., Yamanaka T. The cognitive mirror: a framework for AI-powered metacognition and self-regulated learning. Frontiers in Education. P. 1–7. 2025. Vol. 10. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1697554
15. OECD Principles on Artificial Intelligence / Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD),

2024. URL: https://www.oecd.org/en/topics/ai-principles.html
16. Azevedo R. et al. Lessons learned and future directions of MetaTutor: Leveraging multichannel data to scaffold self-regulated learning with an intelligent tutoring system // Frontiers in Psychology. 2022. Vol. 13. Art. 813632. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.813632
17. Braad E., Degens N., Barendregt W. et al. Improving metacognition through self-explication in a digital self-regulated learning tool // Educational Technology Research and Development. 2022. Vol. 70. P. 2063–2090. https://doi.org/10.1007/s11423-022-10156-2
18. Dabbagh N., Kitsantas A. Personal learning environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning // The Internet and Higher Education. 2012. Vol. 15. No. 1. P. 3–8. https://doi.org/ 10.1016/j.iheduc.2011.06.002
19. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry // American Psychologist. 1979. Vol. 34. No. 10. P. 906–911. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906
20. Molenaar I. et al. Measuring self-regulated learning and the role of AI: Five years of research using multimodal multichannel data // Computers in Human Behavior. 2023. Vol. 139. Art. 107540. https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107540
21. European Commission. Proposal for a Regulation on Artificial Intelligence (AI Act). Brussels, 2021. 108 p.
22. Pintrich P. R. A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students // Educational Psychology Review. 2004. Vol. 16. No. 4. P. 385–406. https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x
23. Long P., Siemens G. Penetrating the fog: Analytics in learning and education // EDUCAUSE Review. 2011. Vol. 46. No. 5. P. 30–40. URL: https://er.educause.edu/-/media/files/article-downloads/erm1151.pdf (accessed 17 January 2026)
24. Kizilcec R. F., Pérez-Sanagustín M., Maldonado J. J. Self-regulated learning strategies predict learner behavior and goal attainment in massive open online courses // Computers & Education. 2017. Vol. 104. P. 18–33. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.10.001
25. Luo H., Chen Y., Chen T., Koszalka T., Fen Q. Impact of role assignment and group size on asynchronous online discussion: An experimental study // Computers & Education. 2023. Vol. 192. Art. 104658. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104658
26. Herold A., Seufert T. Who regulates? Effects of scaffolding in system- and self-regulated learning // Frontiers in Psychology. 2025. Vol. 16. Art. 1543024. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1543024
27. Luckin R., Holmes W., Griffiths M., Forcier L. B. Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education. London: Pearson, 2016. 48 p. ISBN: 9780992424886
28. Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. From game design elements to gamefulness: Defining gamification // Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference. Tampere, 2011. P. 9–15. https://doi.org/10.1145/2181037.2181040
29. Ryan R., Deci E. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // American Psychologist. 2000. Vol. 55. No. 1. P. 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68
30. Vygotsky L. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. URL: https://uberty.org/wp-content/uploads/2016/01/Lev_S._Vygotsky_Mind_in_Society.pdf (accessed 17 January 2026)

REFERENCES

1. UNESCO: Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence. Paris, UNESCO, 2021. 40 p.
2. UNESCO: Message by the Director-General of UNESCO, Mr. Khaled El-Anani, on the occasion of World Logic Day. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000396884_rus/PDF/396884rus.pdf.multi (accessed 17 January 2026)
3. Lan M., Zhou X. A qualitative systematic review on AI empowered self-regulated learning in higher education. *npj Science of Learning*, 2025, vol. 10, art. 21. https://doi.org/10.1038/s41539-025-00319-0
4. Roll I., Wylie C. Evolution and revolution in artificial intelligence in education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 2016, vol. 26, pp. 582–599. https://doi.org/10.1007/s40593-016-0110-3
5. Ellis R. Understanding Second Language Acquisition. Oxford, Oxford University Press, 2015. 376 p. ISBN: 978-0-19-442204-8
6. Huang R., Liu D., Tlili A., Yang J. Designing artificial intelligence chatbots for self-regulated learning. *Interactive Learning Environments*, 2025. https://doi.org/10.1080/10494820.2025.2563086
7. Winne P. H., Hadwin A. F. Self-regulated learning and computer-based learning environments. In: *Handbook of Self-Regulation. San Diego, Academic Press*, 2001, pp. 365–390. https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50045-7

8. Qiu U., Zhang T., Dong S. Self-regulated strategy instruction: Insights from ESP teachers at a Chinese university and vocational college. *System*, 2024, vol. 120. https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103188
9. Howard K., Swist T., Gasevic D., et. Educational data journeys: Where are we going, what are we taking and making for AI? *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2022, vol. 3. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100073
10. Aleven V., McLaren B. M., Roll I., Koedinger K. R. Toward meta-cognitive tutoring: A model of help seeking with a cognitive tutor. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 2006, vol. 16, no. 2, pp. 101–128. https://doi.org/10.3233/IRG-2006-16(2)02
11. Sweller J. Cognitive load theory. *Psychology of Learning and Motivation*, 2011, vol. 55, pp. 37–76. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-387691-1.00002-8
12. Zimmerman B. J. Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 2002, vol. 41, no. 2, pp. 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
13. Borrella, I., Ponce-Cueto, E. Design Principles and Impact of a Learning Analytics Dashboard: Evidence from a Randomized MOOC Experiment. *Applied Sciences*, 2025, vol. 15, no. 21. Art. 11493. https://doi.org/10.3390/app152111493
14. Tomisu H., Ueda J., Yamanaka T. The cognitive mirror: a framework for AI-powered metacognition and self-regulated learning. *Frontiers in Education*, 2025, vol. 10. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1697554
15. OECD Principles on Artificial Intelligence / Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), 2024. URL: https://www.oecd.org/en/topics/ai-principles.html
16. Azevedo R. et al. Lessons learned and future directions of MetaTutor: Leveraging multichannel data to scaffold self-regulated learning with an intelligent tutoring system. *Frontiers in Psychology*, 2022, vol. 13, art. 813632. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.813632
17. Braad E., Degens N., Barendregt W. et al. Improving metacognition through self-explication in a digital self-regulated learning tool. *Educational Technology Research and Development*, 2022, vol. 70, pp. 2063–2090. https://doi.org/10.1007/s11423-022-10156-2
18. Dabbagh N., Kitsantas A. Personal learning environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and Higher Education*, 2012, vol. 15, no. 1, pp. 3–8. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.06.002
19. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 1979, vol. 34, no. 10, pp. 906–911. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906
20. Molenaar I., Horvers A., Sleegers P. Gaze-based support for self-regulated learning in a serious game. *Computers in Human Behavior*, 2022, vol. 126, art. 107025. https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107025
21. European Commission. Proposal for a Regulation on Artificial Intelligence (AI Act). Brussels, 2021. 108 p.
22. Pintrich P. R. A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 2004, vol. 16, no. 4, pp. 385–406. https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x
23. Long P., Siemens G. Penetrating the fog: Analytics in learning and education. *EDUCAUSE Review,* 2011, vol. 46, no. 5, pp. 30–40. Available at: https://er.educause.edu/-/media/files/article-downloads/erm1151.pdf (accessed 17 January 2026)
24. Kizilcec R. F., Pérez-Sanagustín M., Maldonado J. J. Self-regulated learning strategies predict learner behavior and goal attainment in massive open online courses. *Computers & Education,* 2017, vol. 104, pp. 18–33. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.10.001
25. Luo H., Chen Y., Chen T., Koszalka T., Fen Q. Impact of role assignment and group size on asynchronous online discussion: An experimental study. *Computers & Education*, 2023, vol. 192, art. 104658. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104658
26. Herold A., Seufert T. Who regulates? Effects of scaffolding in system- and self-regulated learning. *Frontiers in Psychology*, 2025, vol. 16. Art. 1543024. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1543024
27. Luckin R., Holmes W., Griffiths M., Forcier L. B. Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education. London, Pearson, 2016. 48 p. ISBN: 9780992424886
28. Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". In: *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference.* Tampere, Finland, 2011, pp. 9–15. https://doi.org/10.1145/2181037.2181040
29. Ryan R., Deci E. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist,* 2000, vol. 55, no. 1, pp. 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68
30. Vygotsky L. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1978. Available at: https://uberty.org/wp-content/uploads/2016/01/Lev_S._Vygotsky_Mind_in_Society.pdf (accessed 17 January 2026)

Авторы

Ожгибесова Нина Юрьевна
(Российская Федерация, Тюмень)
Доцент, кандидат педагогических наук, доцент Центра иностранных языков и коммуникативных технологий
Тюменский государственный университет
E-mail: n.y.ozhgibesova@utmn.ru
ORCID ID: 0000-0002-8769-4716

Бабич Ольга Андреевна
(Российская Федерация, Тюмень)
Доцент, кандидат педагогических наук, доцент Центра иностранных языков и коммуникативных технологий
Тюменский государственный университет
E-mail: o.a.babich@utmn.ru
ORCID ID: 0000-0002-7415-8391

Герцен Светлана Михайловна
(Российская Федерация, Тюмень)
Доцент, кандидат социологических наук, доцент Центра иностранных языков и коммуникативных технологий
Тюменский государственный университет
E-mail: s.m.gercen@utmn.ru
ORCID ID: 0000-0003-3526-9352

Филистова Наталья Юрьевна
(Российская Федерация, Тюмень)
Доцент, кандидат филологических наук, доцент Центра иностранных языков и коммуникативных технологий
Тюменский государственный университет
E-mail: n.y.filistova@utmn.ru
ORCID ID: 0000-0003-3342-905X

Authors

Nina Yu. Ozhgibesova
(Russia, Tyumen)
Associate professor, Cand. Sci. (Educ.)
Center for foreign languages and communication technologies
University of Tyumen
E-mail: n.y.ozhgibesova@utmn.ru
ORCID ID: 0000-0002-8769-4716

Olga A. Babich
(Russia, Tyumen)
Associate professor, Cand. Sci. (Educ.)
Center for foreign languages and communication technologies
University of Tyumen
E-mail: o.a.babich@utmn.ru
ORCID ID: 0000-0002-7415-8391

Svetlana M. Gertsen
(Russia, Tyumen)
Associate professor, Cand. Sci. (Sociol.)
Center for foreign languages and communication technologies
University of Tyumen
E-mail: s.m.gercen@utmn.ru
ORCID ID: 0000-0003-3526-9352

Natalia Yu. Filistova
(Russia, Tyumen)
Associate professor, Cand. Sci. (Phylol.)
Center for foreign languages and communication technologies
University of Tyumen
E-mail: n.y.filistova@utmn.ru
ORCID ID: 0000-0003-3342-905X

Вклад авторов

Ожгибесова Н. Ю.: концептуализация, руководство исследованием
Бабич О. А.: методология, создание рукописи и ее редактирование
Герцен С. М.: методология, верификация данных, подготовка и создание черновика рукописи
Филистова Н. Ю.: проведение исследования, администрирование данных

Authors contribution

Nina Yu. Ozhgibesova: Conceptualization, Supervision
Olga A. Babich: Methodology, Writing - Review & Editing
Svetlana M. Gertsen: Methodology, Validation, Writing - Original Draft
Natalia Yu. Filistova: Investigation, Data Curation

© Ожгибесова Н. Ю., Бабич О. А., Герцен С. М., Филистова Н. Ю., 2026

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

© Nina Yu. Ozhgibesova, Olga A. Babich, Svetlana M. Gertsen, Natalia Yu. Filistova, 2026

The authors declared no conficts of interest

Ценностная медиация в обучении иностранным языкам: практики отбора политических текстов преподавателями

А. П. ГУЛОВ, О. В. ПРИНЦИПАЛОВА, Ю. А. КАРАУЛОВА, Ю. Э. МЮЛЛЕР

АННОТАЦИЯ

Проблема исследования. Ценностная медиация в иноязычном образовании остается теоретически размытым и эмпирически недостаточно изученным явлением. Отсутствуют систематизированные данные о том, каким образом преподаватели университетов осуществляют отбор политических текстов и какую роль при этом играют ценностные ориентиры. Проблема особенно актуальна в контексте подготовки будущих дипломатов, где политический текст одновременно выступает инструментом языкового обучения и средством формирования профессиональной идентичности.

Цель исследования — выявить и типологизировать механизмы ценностной медиации в практике отбора политических текстов преподавателями английского и немецкого языков МГИМО МИД России.

Методы исследования. Применен конвергентный смешанный дизайн с методологической триангуляцией: полуструктурированные нарративные интервью с преподавателями (n = 57), анкетирование студентов (n = 218) и кодификационный тематический анализпо модели Braun и Clarke. Кодирование осуществлялось четырьмя исследователями попарно; межкодерная надежность составила к Коэна = 0,79. Количественные данные обработаны в SPSS 28. Триангуляция реализована через матрицу конвергенции.

Результаты исследования. Установлены четыре ключевые темы: (1) многоуровневая логика отбора текстов, (2) спектр ценностной осознанности преподавателей, (3) восприятие ценностного содержания студентами и (4) влияние институционального контекста. Выявлена дихотомия осознанной (54%) и интуитивной (46%) ценностной медиации. По результатам анкетирования 74,3% студентов фиксируют ценностное содержание политических текстов, при этом лишь 39,4% связывают его с целенаправленной позицией преподавателя. Триангуляция качественных и количественных данных продемонстрировала конвергенцию по всем четырем темам.

Заключение. Результаты позволяют операционализировать понятие ценностной медиации применительно к иноязычному образованию в дипломатическом контексте. Предложена модель «институционально ориентированной автономии», описывающая сочетание свободы преподавателя в выборе текстов с имплицитным регулятивным влиянием миссии университета. Полученные данные могут быть использованы при проектировании программ повышения квалификации преподавателей иностранных языков.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

ценностная медиация, обучение иностранным языкам, политический текст, аксиология образования, межкультурная компетенция, кодификационный тематический анализ, триангуляция, МГИМО, подготовка дипломатов

Для цитирования: Гулов А. П., Принципалова О. В., Караулова Ю. А., Мюллер Ю. Э. Ценностная медиация в обучении иностранным языкам: практики отбора политических текстов преподавателями // Перспективы науки и образования. 2026. № 4. С. 256–272. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.18

Поступила: 12.02.2026 | Одобрена: 21.05.2026 | Опубликована: 31.08.2026

OPEN ACCESS

Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.

PERSPECTIVES OF SCIENCE AND EDUCATION
PSEJOURNAL.WORDPRESS.COM
SCIENTIFIC ARTICLE |

Value Mediation in Foreign Language Teaching: Teachers' Practices of Selecting Political Texts

A. P. GULOV, O. V. PRINCIPALOVA, YU. A. KARAULOVA, YU. E. MULLER

ABSTRACT

The problem of the research. Value mediation in foreign language education remains theoretically vague and empirically under-researched. There is a lack of systematic data on how university instructors select political texts and what role value orientations play in this process. The problem is particularly relevant in the context of training future diplomats, where political text simultaneously serves as a language teaching tool and a means of forming professional identity.

The aim of the study is to identify and typologize the mechanisms of value mediation in the practice of selecting political texts by English and German language instructors at MGIMO University.

Methods. A convergent mixed-methods design with methodological triangulation was employed: semi-structured narrative interviews with instructors (n = 57), student questionnaires (n = 218), and codebook thematic analysis following Braun and Clarke. Coding was performed by four researchers in pairs; inter-coder reliability was κ = 0.79. Quantitative data were processed in SPSS 28. Triangulation was implemented through a convergence coding matrix.

Results. Four key themes were identified: (1) multi-level logic of text selection, (2) spectrum of instructor value awareness, (3) student perception of value content, and (4) influence of institutional context. A dichotomy of conscious (54%) and intuitive (46%) value mediation was revealed. Survey data showed that 74.3% of students identify the value content of political texts, yet only 39.4% associate it with the instructor's deliberate position. Triangulation of qualitative and quantitative data demonstrated convergence across all four themes.

Conclusion. The results allow operationalization of value mediation in foreign language education within a diplomatic context. A model of "institutionally oriented autonomy" is proposed, describing the combination of instructor freedom in text selection with the implicit regulatory influence of university mission. The findings can be applied in designing professional development programmes for foreign language instructors.

KEYWORDS

value mediation, foreign language teaching, political text, axiology of education, intercultural competence, codebook thematic analysis, triangulation, MGIMO, diplomat training

For Citation: Gulov, A. P., Principalova, O. V., Karaulova, Yu. A., & Muller, Yu. E. (2026). Value Mediation in Foreign Language Teaching: Teachers' Practices of Selecting Political Texts. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, (4), 256–272. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.18

Received: 12 February 2026 | Approved: 21 May 2026 | Published: 31 August 2026

OPEN ACCESS

This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

ВВЕДЕНИЕ

Международные инициативы ООН в сфере образования задают ценностные ориентиры, которые меняют и подход к обучению иностранным языкам. Сегодня это не просто формирование языковой компетенции, а воспитание гражданина мира. Ключевой документ здесь — Повестка в области устойчивого развития до 2030 года. В ней цель 4 (SDG 4) напрямую увязывает качество образования с ответственностью, уважением к правам человека, культурным разнообразием и устойчивым развитием, требуя обеспечить инклюзивное и справедливое образование для всех [1].

Особая роль в реализации этой повестки отведена ЮНЕСКО. Это специализированное учреждение ООН координирует Глобальную повестку образования 2030, разрабатывает рамочные рекомендации и механизмы мониторинга, а также продвигает концепции образования в интересах устойчивого развития и глобального гражданства [2]. В Европе эти ориентиры конкретизирует Совет Европы. Его языковая политика строится на Общеевропейских компетенциях владения иностранным языком (CEFR) и нацелена на развитие плюрилингвального и интеркультурного образования, демократической культуры и прав человека. В итоге ценности равноправия, уважения к другому и ответственного участия в жизни общества становятся неотъемлемой частью обучения языкам.

Этот ценностный вектор дополняет инициатива «Академическое воздействие ООН» (United Nations Academic Impact) [3]. Для университетов и исследовательских центров она формулирует несколько базовых принципов: приверженность правам человека, равный доступ к образованию, развитие глобального гражданства, продвижение мира и межкультурного диалога, а также борьбу с бедностью и поддержку устойчивого развития через образование.

В России эти международные ориентиры соотносятся с национальными стратегическими документами. В них образование рассматривается как ключевой механизм ценностного становления личности и формирования гражданской идентичности. «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» и нацпроект «Образование» делают акцент на укреплении духовно-нравственных основ, воспитании гармонично развитой и социально ответственной личности на основе традиционных ценностей народов России и готовности к ответственному участию в жизни общества.

При этом в российской научной и экспертной среде всё активнее обсуждается потенциал образования как инструмента «мягкой силы» во внешней политике [4]. Отсюда — внимание к экспорту российского образования, продвижению русского языка и национальных культурных ценностей в логике глобальной конкуренции образовательных систем.

В совокупности всё это позволяет рассматривать обучение иностранным языкам в российских вузах (в том числе при подготовке будущих дипломатов) как особое пространство ценностной медиации. Здесь международные стандарты ООН, ЮНЕСКО и Совета Европы пересекаются с национальными приоритетами воспитания и задачами внешнеполитического позиционирования России.

Вопрос о ценностном содержании образовательного процесса занимает центральную позицию в современной педагогической дискуссии. В условиях глобальных вызовов и интенсификации международного диалога университет выступает не только пространством формирования компетенций, но и институтом аксиологического воспроизводства [5]. Это положение приобретает особую значимость применительно к подготовке специалистов в области международных отношений и дипломатии, где владение иностранным языком неразрывно связано с пониманием ценностных систем, артикулированных в политическом дискурсе.

Обучение иностранному языку в таком контексте не может быть редуцировано до освоения языковых форм: оно предполагает систематическое обращение к текстам, репрезентирующим актуальную политическую повестку, и содержит имплицитный аксиологический компонент. Тем не менее понятие ценностной медиации как целенаправленной или имплицитной деятельности преподавателя по трансляции ценностей через отбор текстового материала остается теоретически размытым и эмпирически малоизученным.

В настоящей работе мы определяем ценностную медиацию в иноязычном образовании как процесс, при котором преподаватель, осуществляя отбор, адаптацию и дидактическое оформление учебного текста, целенаправленно или имплицитно транслирует ценностные ориентиры —

профессиональные, культурные, гражданские, — которые присваиваются обучающимися в ходе работы с текстовым материалом. Это авторский конструкт, синтезирующий концепцию университета как пространства формирования ценностей [5], модель медиации CEFR [6], положения теории межкультурной коммуникативной компетенции [7] и типологию эксплицитного и имплицитного ценностного образования [8].

Критический дискурс-анализ (КДА) убедительно демонстрирует, что политический текст представляет собой многоуровневую семиотическую конструкцию, в которой языковые средства служат инструментом идеологического позиционирования [9; 10]. В области обучения иностранным языкам эта перспектива была интегрирована в концепцию критической языковой осведомленности К. Уоллес [11]. К. Крамш [12] расширила понимание роли текста через понятие «символической компетенции», согласно которому взаимодействие с иноязычным текстом предполагает осмысление субъективных позиций и властных отношений, выраженных через язык. Применительно к педагогической практике это означает, что преподаватель, отбирая политический текст, неизбежно совершает ценностный выбор — даже если не осознает этого.

Важно подчеркнуть, что современный политический текст все чаще выступает не просто вербальной конструкцией, а сложным семиотическим единством. Как отмечают В.В. Сафонова и Е.В. Шустрова, в современной высшей школе объектом обучения все в большей степени становятся не только вербальные тексты, но и «поликодовая компетенция», необходимая для интерпретации «англоязычной политической карикатуры как одного из жанров поликодового текста» [13, с. 79]. Политический текст в широком смысле, будь то карикатура, мем или статья с инфографикой, представляет собой «вербально-визуальное единство» [13, с. 80]. Его смысловая интерпретация затруднена целым рядом факторов, которые необходимо учитывать при ценностной медиации: «клиповый характер подачи презентации и восприятия визуально-вербальной информации, а также определенная лакунарность, как языковая, так и лингвокультурная» [13, с. 81]. Кроме того, для адекватного понимания требуется учет «специфических композиционных особенностей» и «особенностей структурирования конкретных разновидностей поликодового текста» [13, с. 80].

В отечественной науке аксиологический подход к иноязычному образованию получил значительное развитие. И. В. Трешина и А. В. Конобеев [14] обосновали систему аксиологических приоритетов в профессиональной подготовке учителя иностранного языка. В. Ю. Нескородева и Н. А. Тарасюк [15] продемонстрировали эффективность аксиологического подхода в обучении иноязычному общению. А. И. Саттарова и Н. А. Тарасюк [16] разработали методику обучения китайскому языку на основе аксиологического подхода. Вместе с тем аксиологический аспект отбора текстового материала в дипломатическом контексте не получил целостного освещения.

Актуальность обращения к ценностной проблематике в образовании подчеркивается и в современных исследованиях, которые фиксируют кризис идентичности и разобщенность в студенческой среде. Как отмечает Е. С. Сахарчук, современная эпоха характеризуется «признаками агностицизма и духовной пассивности студентов, гедонистическими доминантами и общей растерянностью в определении смысложизненных приоритетов» [17, с. 4] (Сахарчук с соавт.). В этой связи университет призван стать не просто транслятором знаний, но и пространством, формирующим «ориентированное на социально значимые идеалы мышление» [17, с. 4], что напрямую перекликается с задачей воспитания будущих дипломатов в МГИМО.

МГИМО как ведущий университет подготовки дипломатических кадров представляет особый институциональный контекст. А. В. Торкунов [18] рассматривает образование как инструмент «мягкой силы», обозначая университеты международного профиля как центры формирования позитивного восприятия ценностей страны. М. М. Лебедева [19] отмечает, что российские университеты международной специализации реализуют двойную функцию: подготовку специалистов и трансляцию ценностных ориентиров внешней политики.

Таким образом, выявляется исследовательский пробел: отсутствие эмпирических данных о механизмах ценностной медиации на уровне повседневной педагогической практики преподавателей иностранных языков в университете дипломатического профиля. Цель исследования — выявить и систематизировать механизмы ценностной медиации в практике отбора политических текстов преподавателями английского и немецкого языков МГИМО МИД России.

ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

Концепт ценностной медиации в высшем образовании

Р. Барнетт [5] определяет университет как «пространство бытия», в котором ценности формируются через включенность субъектов в интеллектуальную и коммуникативную деятельность. Т. Ловат и Р. Туми [20] показали, что качество преподавания и ценностное образование связаны эффектом «двойной спирали»: глубокие уровни обучения достигаются тогда, когда студент соотносит учебный материал с личностно значимыми ценностями. Дж. М. Халстед и М. Дж. Тейлор [8] различают «ценности, которым учат» и «ценности, через которые учат», подчеркнув, что вторые реализуются имплицитно — через выбор содержания и форм взаимодействия.

Межкультурная коммуникативная компетенция и медиация

Модель М. Байрама [7] включает пять «savoir», одним из которых является «savoir s'engager» — критическое культурное сознание. Обновленная редакция акцентирует этические обязательства преподавателя как медиатора между культурными системами. Вместе с тем модель подвергалась критике: Ф. Дервин [21] указал на необходимость преодоления допущения о гомогенности культур; А. Холлидей [22] обосновал различие между эссенциалистским и критико-космополитическим подходами к культуре; Х. Хофф [23] систематизировала критику и показала необходимость обновления модели для незападных контекстов. Эта критика особенно релевантна для исследования в МГИМО — университете с выраженной незападной институциональной идентичностью.

Дополнительный том CEFR (Council of Europe) [6] конкретизировал медиацию как отдельную деятельность, включающую медиацию текста, концептов и коммуникации. Дж. Харпер [24] продемонстрировал, что систематическое применение «savoir» Байрама обеспечивает включение МКК в преподавание иностранного языка. Э. Пиккардо и Б. Норт [25] обосновали деятельностный подход к языковому образованию.

Аксиологические и дидактические предпосылки отбора текстового материала

В отечественной педагогике теоретические основания ценностного измерения образования были заложены В. А. Сластениным и Г. И. Чижаковой [26], которые определили педагогическую аксиологию как систему знаний о ценностях образовательного процесса и способах их реализации в профессиональной деятельности педагога. Предложенная ими категоризация ценностей-целей, ценностей-средств и ценностей-отношений создает аналитическую рамку, применимую к исследованию преподавательских решений при отборе учебного материала. В лингводидактическом контексте ценностное измерение отбора неразрывно связано с проблемой аутентичности: Ф. Мишан [27] обосновала, что аутентичность учебного текста определяется не только его происхождением из реальной коммуникативной среды, но и дидактической интенцией, с которой преподаватель включает текст в учебный процесс, — иными словами, акт отбора аутентичного материала сам по себе содержит ценностный компонент. Расширение понятия медиации за пределы межкультурной коммуникативной компетенции представлено в работе Д. Пунджювене с соавт. [28], которые на примере интеграции мигрантов продемонстрировали, что лингвистическая и культурная медиация в языковом образовании выступает механизмом трансляции ценностей принимающего сообщества, — результат, переносимый на контекст дипломатической подготовки, где преподаватель аналогичным образом опосредует ценности профессионального сообщества. Методологически изучение подобных практик требует обоснования объема выборки не через формальные расчеты статистической мощности, а через концепцию информационной силы, предложенную К. Малтеруд, В.Д. Сирсма и А.Д. Гуассора [29]: достаточность выборки в качественном исследовании определяется специфичностью цели, релевантностью участников, силой теоретической рамки и качеством диалога, что непосредственно применимо к обоснованию объема интервью в настоящей работе.

Политический текст как объект лингводидактики

К. Уоллес [11] предложила использовать аутентичные медиатексты как средство развития критической грамотности. Барили и Байрам [30] показали, что работа с политически значимым контентом способствует развитию критической оценки культурных практик. Исследования Й. Пралас и Д. Жугич [31] в области ESP демонстрируют, что студенты-дипломаты нуждаются в специализированных языковых компетенциях, связанных с аргументацией и ведением перего-

воров. Л. Ваховский [32] раскрыл аксиологический потенциал философии образования. Е. А. Деревянченко [33] рассмотрела медиативную деятельность в контексте профессионально ориентированного обучения иностранному языку.

Обзор литературы демонстрирует, что проблема ценностной медиации исследуется на пересечении нескольких научных традиций: аксиологии высшего образования, теории МКК, КДА и концепции «мягкой силы». Вместе с тем остается неизученным вопрос о том, как институциональный контекст дипломатического университета влияет на практики преподавателей при отборе текстового материала в повседневной педагогической деятельности.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Дизайн исследования

Применен конвергентный смешанный дизайн Дж. В. Кресвелл и В.Л. Плано Кларк [34], объединяющий качественные и количественные методы. Качественная составляющая представлена полуструктурированными нарративными интервью с преподавателями; количественная — анкетированием студентов. Валидность результатов обеспечена применением методологической триангуляции [35]: (а) триангуляция методов — сочетание тематического анализа и анкетирования; (б) триангуляция источников данных — сбор информации от преподавателей и студентов; (в) триангуляция исследователей — независимое кодирование двумя парами аналитиков. Интеграция данных осуществлялась посредством матрицы конвергенции [36]. Сбор и анализ данных осуществлялись в период с сентября 2025 по январь 2026 года и включали три последовательные фазы.

На первой фазе (сентябрь 2025 г.) проводилась подготовительная работа: финализация гайда интервью на основе экспертной оценки двух специалистов в области лингводидактики, пилотирование студенческой анкеты (n = 24) с последующей корректировкой формулировок, а также получение информированного согласия участников. На второй фазе (октябрь — ноябрь 2025 г.) осуществлялся основной сбор данных. Полуструктурированные интервью с преподавателями проводились параллельно с анкетированием студентов. На третьей фазе (декабрь 2025 — январь 2026 г.) проводился анализ данных: тематическое кодирование транскриптов интервью, статистическая обработка результатов анкетирования, а также интеграция качественных и количественных данных методом триангуляции.

Участники

Выборка преподавателей (n = 57) сформирована методом целевого отбора по критериям: (а) преподавание английского или немецкого языка в МГИМО, (б) стаж работы в университете не менее одного года, (в) систематическое использование политических текстов в учебном процессе. В выборку вошли 41 преподаватель английского и 16 преподавателей немецкого языка. Стаж варьировался от 1,5 до 35 лет (M = 12,8; SD = 7,6; Me = 11). Среди респондентов — 18 кандидатов наук и 5 докторов наук.

Студенческая выборка (n = 218) сформирована из обучающихся 1–4 курсов бакалавриата: 159 изучают английский, 59 — немецкий язык. Распределение по курсам: 1 курс — 48, 2 курс — 51, 3 курс — 58, 4 курс — 61 человек.

Инструменты сбора данных

Гайд полуструктурированного интервью включал 28 вопросов, объединенных в шесть тематических блоков: (I) профессиональный профиль респондента, (II) критерии и источники отбора текстов, (III) восприятие ценностного содержания, (IV) методы работы с политическим текстом, (V) институциональный контекст и педагогическая автономия, (VI) педагогическая рефлексия. Интервью проводились индивидуально в очном формате на базе МГИМО, а в случае территориальной удаленности респондента — дистанционно с использованием платформы Zoom. Средняя продолжительность одного интервью составила 65 минут (диапазон: 40–90 минут). Все интервью записывались на цифровой диктофон с предварительного согласия участников, после чего транскрибировались дословно. Транскрипты были направлены респондентам для верификации. Все участники предоставили информированное согласие.

Анкета для студентов включала 24 позиции: 18 вопросов по пятибалльной шкале Ликерта и 6 открытых вопросов. Содержание охватывало четыре блока: (а) восприятие ценностного содержания политических текстов, (б) роль преподавателя в формировании ценностного отношения, (в) влияние работы с текстами на профессиональное самоопределение, (г) влияние институционального контекста (специфика МГИМО) на восприятие текстового материала. Анкета прошла пилотирование (n = 24). Внутренняя согласованность α Кронбаха = 0,81 (Nunnally, Bernstein) [37].

Анализ данных

Качественные данные анализировались методом кодификационного тематического анализа в шестифазной модели В. Брауна и В. Кларк [38; 39]. Кодификационный подход — промежуточный между рефлексивным тематическим анализом и подходом кодирующей надежности: он предполагает разработку структурированной кодовой книги, однако сохраняет пространство для интерпретации и уточнения кодов в ходе анализа [39]. В отличие от рефлексивного подхода, кодификационный тематический анализ допускает расчет межкодерной надежности, что повышает прозрачность процедуры.

Кодирование проводилось в программе Atlas.ti 24 четырьмя исследователями, организованными в две пары. На первом этапе каждая пара независимо кодировала 20% массива данных (12 нарративов, отобранных методом случайных чисел). Межкодерная надежность составила к Коэна = 0,79, что квалифицируется как существенное согласие [40]. Расхождения разрешались посредством консенсусных обсуждений с протоколом. Существенных разногласий при кодировании выявлено не было: все расхождения касались уточнения границ кодов и были разрешены в рамках одной итерации обсуждения.

Количественные данные обрабатывались в SPSS 28: описательная статистика (M, SD, Me, частоты, процентные распределения), точный тест Фишера для сравнения категориальных переменных, коэффициент ранговой корреляции Спирмена (r_s). Уровень статистической значимости установлен на $p < 0,05$.

Процедура триангуляции

Триангуляция осуществлялась по протоколу конвергенции, адаптированному из работы А. О'Кейтейн, Э. Мерфи и Дж. Николл [36]. Из качественного анализа извлечены 4 темы с 11 подтемами; из количественного — ключевые частотные результаты по каждому блоку анкеты, включая блок институционального контекста. Каждая пара находок оценивалась двумя исследователями по четырем категориям: «согласие», «частичное согласие», «расхождение» и «молчание». Оценки совпали по 15 из 18 парных сравнений; по 3 расхождениям консенсус был достигнут путем обсуждения.

Этические аспекты и позиционность

Конфиденциальность обеспечивалась кодированием: преподаватели обозначены как P01–P57; студенты заполняли анонимные анкеты. Принадлежность к университету могла повлиять на формулировку вопросов интервью (имплицитное знание институциональной культуры), на реакцию респондентов (коллегиальные отношения могли побуждать к социально желательным ответам) и на интерпретацию данных (тенденция к позитивному восприятию институциональной среды). Для минимизации этих рисков предприняты меры: (а) велся рефлексивный дневник; (б) проведена процедура предварительного обсуждения результатов с 8 респондентами для верификации интерпретаций; (в) гайд интервью прошел экспертную оценку внешнего специалиста по качественным методам.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Кодирование и тематическая структура

В ходе первичного кодирования 57 нарративов сгенерировано 614 кодов, отражающих содержание высказываний на семантическом и латентном уровнях. На этапах пересмотра и уточнения коды сведены к 48 финальным, организованным в 4 темы и 11 подтем. Тематическая структура представлена в таблице 1, тематическая карта — на рисунке 1.

Таблица 1 Тематическая структура результатов кодирования нарративов (n = 57)

Тема	Подтемы	n	Примеры кодов	Фрагмент данных
1. Логика отбора текстов	1.1. Актуальность	52	*текст_привязка_к_повестке; актуальность_события*	*«Текст должен быть живым — студент должен узнать повестку» (P14)*
	1.2. Авторитет источника	49	*источник_авторитетность; качество_издания*	*«The Economist, Foreign Affairs — это маркер качества» (P23)*
	1.3. Языковая сложность	45	*уровень_B2-C1; лексика_профессиональная*	*«Фильтрую по уровню — если слишком сложно, теряем дискуссию» (P38)*
	1.4. Полярность позиций	34	*противоположные_точки_зрения; сопоставление_позиций*	*«Даю два текста — западного и российского аналитика» (P31)*
2. Ценностная осознанность	2.1. Осознанная медиация	31	*цель_ценность_выбор; проектирование_ценностей*	*«Мне важно, чтобы студент увидел, что такое настоящий дипломат» (P17)*
	2.2. Интуитивная медиация	26	*ценности_естественно; имплицитное_воздействие*	*«Это... ну, возникает само, я не планирую специально» (P04)*
3. Восприятие ценностей	3.1. Критическое мышление	47	*анализ_аргументации; выявление_манипуляций*	*«Главное — чтобы студент не верил тексту, а анализировал» (P12)*
	3.2. Этика дипломатии	42	*проф_этика_дипломат; служение_государству*	*«Дипломат — это же, ну... он не навязывает, он убеждает» (P17)*
	3.3. Диалог культур	36	*межкультурное_понимание; толерантность_к_иному*	*«Понимать позицию — не значит соглашаться» (P29)*
4. Институцион. контекст	4.1. Педагогическая автономия	44	*свобода_выбора; отсутствие_указаний*	*«Никто мне не говорит, какой текст взять» (P33)*
	4.2. Миссия МГИМО	40	*миссия_влияние; институц_идентичность*	*«Университет не диктует — он задает... ну, такое поле притяжения» (P07)*

Примечание. n — количество нарративов, в которых подтема зафиксирована минимум в двух фрагментах.

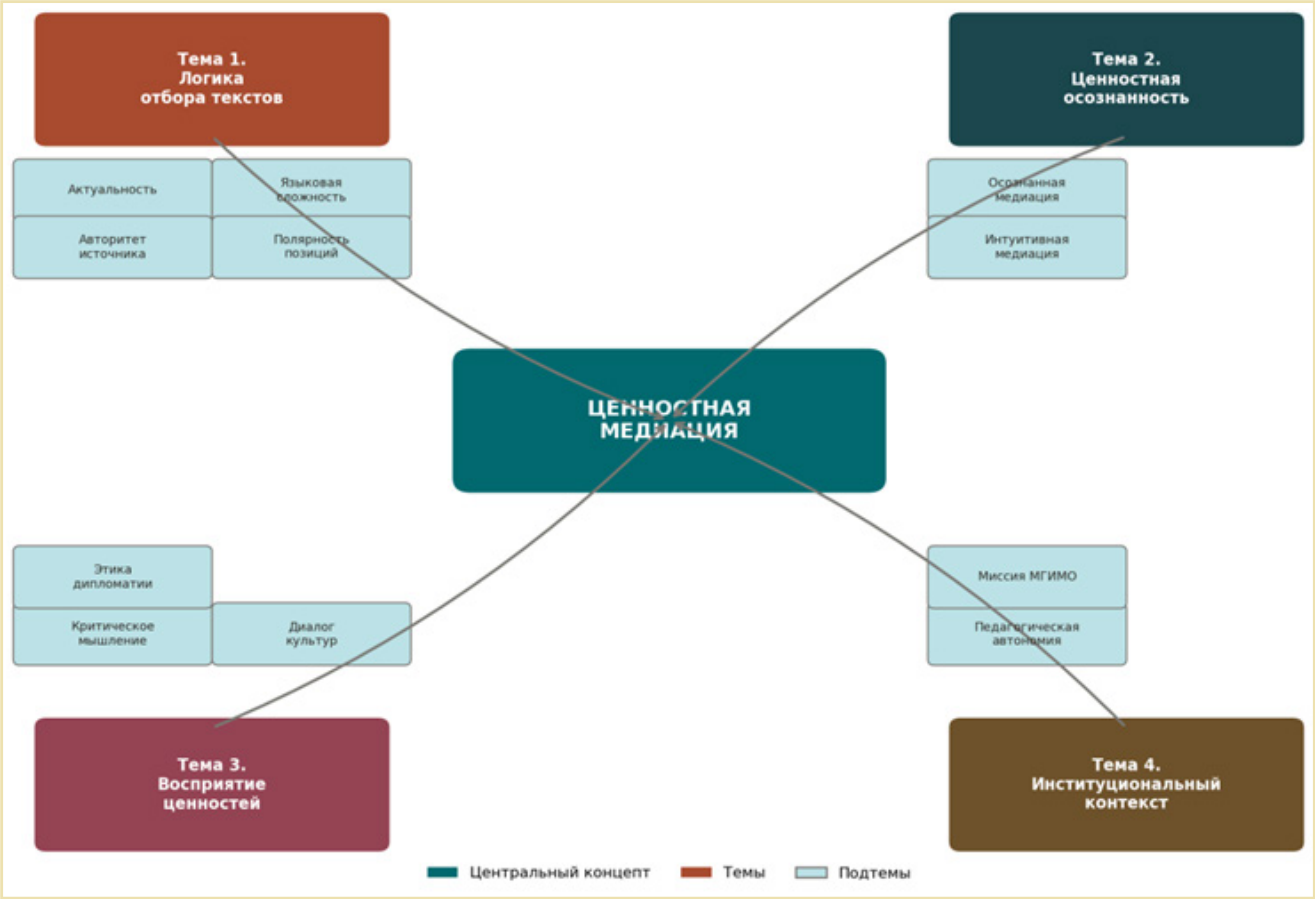


Рисунок 1 Тематическая карта: структура ценностной медиации в практике отбора политических текстов

Тема 1. Многоуровневая логика отбора текстов

Подавляющее большинство респондентов (52 из 57) назвали актуальность основным критерием отбора. Актуальность трактовалась многомерно — не только как хронологическая близость события, но и как его резонанс с учебной тематикой семестра и текущей международной повесткой. Респондент P14 (стаж 14 лет, английский язык) сформулировал: «Текст должен быть живым — студент должен узнать в нем повестку, которую он видел в новостях вчера. Иначе обсуждение будет формальным». Респондент P42 (стаж 35 лет, немецкий язык) дополнила: «Актуальность — это не только... ну, не новость в узком смысле. Речь Бисмарка может быть более актуальной, чем вчерашнее интервью, если она отвечает на вопросы, которые студенты задают сегодня. Я всегда ищу вот эту... перекличку эпох».

Авторитет источника (49 из 57) занимает второе место. Преподаватели отдают предпочтение текстам The Economist, Foreign Affairs, Der Spiegel, официальным речам и документам международных организаций. Языковая сложность (45 из 57) выступает фильтрующим критерием: текст должен соответствовать уровню B2–C1.

Критерий «полярности позиций» (34 из 57) заслуживает отдельного внимания: часть преподавателей целенаправленно подбирает тексты с противоположными точками зрения. P31 (стаж 20 лет, английский язык): «Я сознательно даю два текста — ну, например, позицию западного и российского аналитика по одному конфликту. И вот тут студент должен увидеть, как... как разный выбор слов маркирует геополитическую позицию. Это, знаете, не всегда очевидно для них». Этот критерий фиксировался чаще у преподавателей со стажем более 10 лет (25 из 36) по сравнению с менее опытными коллегами (9 из 21), что может свидетельствовать о формировании ценностной рефлексивности по мере накопления опыта.

Тема 2. Спектр ценностной осознанности

Анализ выявил дихотомию в отношении преподавателей к ценностному компоненту отбираемых текстов.

Осознанная ценностная медиация (31 из 57, 54%) характеризуется эксплицитной формулировкой аксиологических задач. Респонденты указывали, что текст отбирается с учетом «тех ценностей, которые он может помочь обсудить» (P07, стаж 20 лет). P17 (стаж 18 лет, английский язык): «Мне важно, чтобы студент через текст увидел, что такое настоящий дипломат — человек, который не навязывает, а убеждает. Ну, это... такая, знаете, профессиональная этика, которая в тексте заложена, и я хочу, чтобы они ее... ну, почувствовали».

Интуитивная ценностная медиация (26 из 57, 46%) проявляется в признании ценностного измерения при отсутствии его целенаправленного проектирования. P04 (стаж 4 года): «Ценности — это... ну, то, что возникает в ходе обсуждения как бы естественным образом. Я не планирую специально: вот сейчас будем обсуждать свободу слова. Но мы обсуждаем текст — и это само появляется». P09 (стаж 7 лет): «Когда студент читает речь дипломата, он впитывает профессиональные нормы. Мне кажется, это... без специального вмешательства работает».

Сравнительный анализ по языку преподавания выявил тенденцию: среди преподавателей немецкого языка доля осознанной медиации (11 из 16, 68,8%) выше, чем среди преподавателей английского (20 из 41, 48,8%). Однако точный тест Фишера не выявил статистически значимого различия ($p = 0,17$). Отсутствие значимой связи между языком преподавания и типом медиации представляет собой контринтуитивный результат: можно было бы ожидать, что различная политическая значимость английского (доминирующий язык международной дипломатии) и немецкого создает различные дидактические контексты. Одно из возможных объяснений: институциональная культура МГИМО оказывает нивелирующее влияние, формируя единое аксиологическое поле вне зависимости от преподаваемого языка.

Среди преподавателей с ученой степенью осознанная медиация встречается значительно чаще: 19 из 23 имеющих степень (82,6%) по сравнению с 12 из 34 без степени (35,3%). Точный тест Фишера подтвердил статистическую значимость ($p < 0,001$). Это согласуется с представлением о том, что исследовательская подготовка способствует рефлексивности в педагогической практике.

Тема 3. Восприятие ценностного содержания

Наиболее частотной ценностной категорией стало критическое мышление (47 из 57). Респонденты акцентировали способность студентов анализировать аргументацию, выявлять риторические стратегии и формулировать обоснованную позицию. Р12 (стаж 22 года, английский язык): «Главное — чтобы студент не верил тексту, а анализировал. Я вот, например, даю статью из The Guardian и спрашиваю: а какие приемы использует автор? Почему именно эти слова? И вот тут начинается настоящая работа». Этика дипломатии и служения зафиксирована у 42 респондентов; диалог культур и толерантность — у 36.

Тема 4. Институциональный контекст

44 из 57 респондентов характеризуют степень педагогической автономии в выборе текстов как высокую. Миссия МГИМО выступает имплицитным регулятором: 40 респондентов отмечают специфику университета. Р07: «Университет не диктует — он задает... такое поле притяжения. Я выбираю тексты свободно, но выбираю их для будущих дипломатов, и это, конечно, определяет все. Ну, не в смысле ограничивает, а... направляет». Р51 (стаж 8 лет, немецкий язык): «У нас нет... ну, нет списков обязательных текстов. Но когда ты работаешь в МГИМО, ты понимаешь, что... ну, что готовишь людей, которые будут представлять страну. И это... как рамка, которую ты не замечаешь, но она есть».

Результаты анкетирования студентов

Количественные данные (n = 218) дополняют качественные результаты. Средний балл по шкале «Восприятие ценностного содержания политических текстов» составил M = 3,78 (SD = 0,71) при максимуме 5 баллов. Основные результаты представлены на рисунке 2.

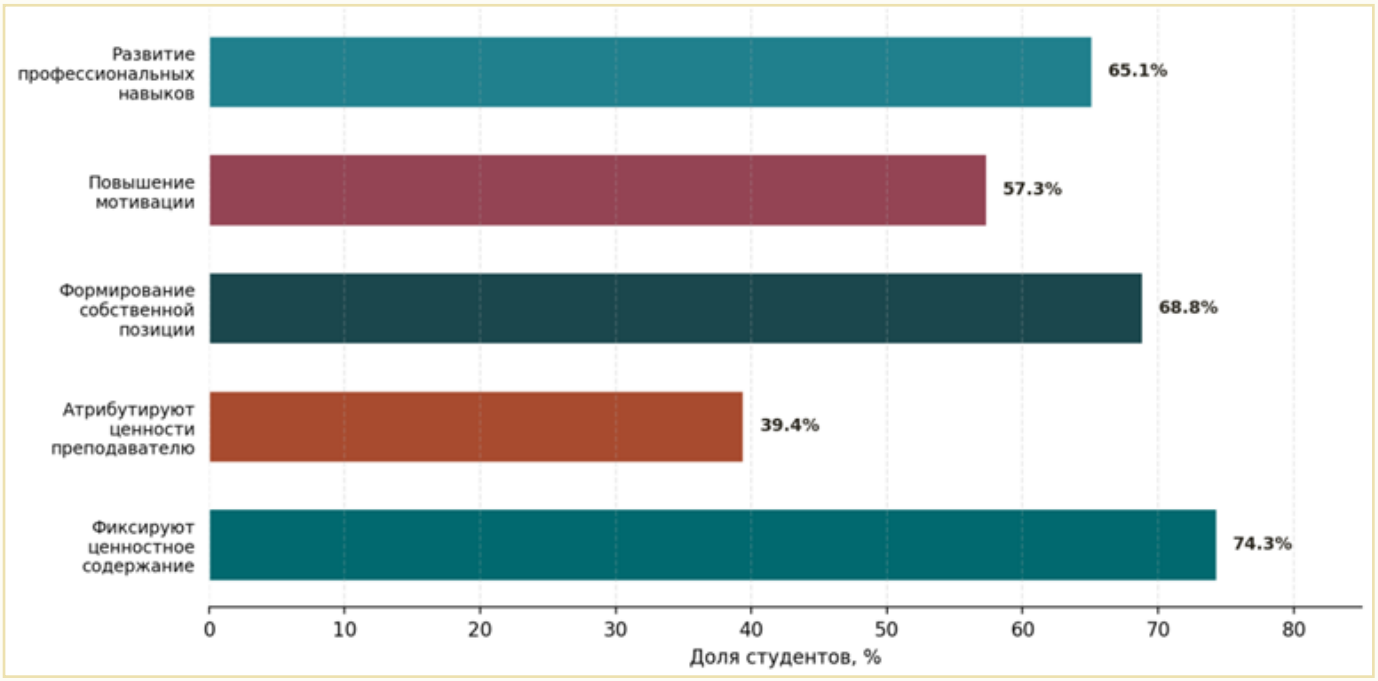


Рисунок 2 Результаты анкетирования студентов: восприятие ценностного содержания (n = 218)

74,3% студентов (162 из 218) согласились с утверждением «Политические тексты на занятиях содержат определенные ценности и мировоззренческие позиции». 39,4% (86 из 218) связывают ценностное содержание с целенаправленной позицией преподавателя. 68,8 % (150 из 218) отметили, что обсуждение политических текстов способствует формированию собственной позиции. 57,3% (125 из 218) указали на повышение мотивации при работе с актуальным контентом. 65,1% (142 из 218) считают, что критический анализ текстов развивает профессиональные навыки. По блоку институционального контекста 61,9% (135 из 218) отметили,

что специфика МГИМО как дипломатического университета влияет на содержание и характер работы с политическими текстами.

Сравнение по курсам обучения: студенты 3–4 курсов (n = 119) демонстрируют более высокий уровень восприятия ценностного содержания (M = 3,94; SD = 0,65) по сравнению со студентами 1–2 курсов (n = 99; M = 3,58; SD = 0,73). Различий по изучаемому языку не установлено (M = 3,79 для английского, M = 3,75 для немецкого).

Корреляционный анализ (Спирмен) выявил: умеренную положительную связь между восприятием ценностного содержания и самооценкой критического мышления (r_S = 0,44; p < 0,001); умеренную связь с мотивацией к изучению языка (r_S = 0,37; p < 0,001); слабую связь между курсом обучения и атрибуцией ценностного содержания преподавателю (r_S = 0,22; p = 0,001).

Результаты триангуляции

Матрица конвергенции (см. табл. 2) отражает сопоставление качественных и количественных данных по каждой из четырех тем.

Таблица 2 Матрица конвергенции: сопоставление качественных и количественных данных

Тема	Качественные данные (n = 57)	Количественные данные (n = 218)	Оценка конвергенции
1. Логика отбора	52 из 57 — актуальность как базовый критерий	68,8% студентов отмечают привязку текстов к актуальной повестке	Согласие
2. Ценностная осознанность	31 (осознанная) vs. 26 (интуитивная)	39,4% атрибутируют ценности преподавателю	Согласие
3. Восприятие	47 из 57 акцентируют критическое мышление	74,3% фиксируют ценностное содержание; 65,1% связывают с профессиональными навыками	Частичное согласие
4. Институц. контекст	40 из 57 — миссия как имплицитный регулятор	61,9% отмечают влияние специфики МГИМО на работу с текстами	Частичное согласие

Триангуляция выявила согласие по темам 1 и 2. Частичное согласие по теме 3 объясняется расхождением в «словарях»: преподаватели артикулируют ценности через когнитивные категории (критическое мышление), тогда как студенты — через профессионально-практические (навыки дипломата). Частичное согласие по теме 4: преподаватели описывают влияние миссии как имплицитное и трудноуловимое, тогда как студенты фиксируют его более прямолинейно; при этом количественные данные подтверждают наличие осознания институциональной специфики.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Полученные результаты позволяют уточнить теоретическое понимание ценностной медиации в иноязычном образовании.

Выявленная дихотомия осознанной и интуитивной медиации дополняет классификацию Дж. М. Халстеда и М. Дж. Тейлора [8], различающих эксплицитные и имплицитные формы ценностного образования. В нашем исследовании обе формы сосуществуют в рамках одного институционального контекста и проявляются как полюсы единого континуума. Связь между наличием ученой степени и осознанной медиацией (p < 0,001) согласуется с идеей Р. Барнетта [5] о рефлексивности как базовом условии «бытия университета» и с аксиологическим подходом А.В. Конобеева и И.В. Трешиной [14], акцентирующих устойчивость ценностных ориентаций как критерий зрелости личности педагога.

Доминирование категории «критическое мышление» (47 из 57 преподавателей, 65,1% студентов) согласуется с эффектом «двойной спирали» Т. Ловат и Р. Туми [20]. Преподаватель,

позиционируя себя как развивающего аналитические навыки, фактически осуществляет ценностную медиацию — на когнитивном языке, приемлемом для академического самоопределения. Критическое мышление выступает «конвертирующей категорией», посредством которой аксиологическое содержание переводится на язык когнитивных навыков. Этот механизм проявляется в конкретных кодах: например, код «выявление_манипуляций» одновременно относится к когнитивному навыку (распознавание риторических приемов) и к ценностной установке (честность коммуникации). Модель М. Байрама [7] позволяет интерпретировать это через «savoir s'engager»: критическое культурное сознание органично вписывается в работу с политическими текстами и допускает «нейтральную» формулировку. Следует, однако, учитывать, чтов контексте такого вуза, как МГИМО преподаватели формируют критическое сознание из позиции, определенной институциональной миссией, а не из «нейтральной». Концепция интеркультурного гражданства М. Байрама, развитая А. Барили и М. Байрамом [30], требует адаптации для незападных контекстов.

Расхождение между долей студентов, фиксирующих ценностное содержание (74,3%), и долей, атрибутирующих его преподавателю (39,4 %), представляет теоретический интерес. Оно может свидетельствовать о высокой эффективности интуитивной медиации. Механизм описан К. Крамш [12] через понятие символической компетенции: взаимодействие с иноязычным текстом запускает процесс смыслообразования, выходящий за рамки авторского и преподавательского намерения. Наиболее действенная трансляция ценностей — та, которая не распознается реципиентом как целенаправленная.

Различие между студентами старших и младших курсов свидетельствует о кумулятивном характере формирования аксиологической компетентности, что согласуется с моделью М. Байрама [7] и положениями конструктивной аксиологии Л. Ваховского [32]. Применимость этого результата, впрочем, ограничена тем, что исследование Т. Ловата и Р. Туми [20] проводилось в школьном контексте (K-12); экстраполяция эффекта «двойной спирали» на вузовский контекст требует дальнейшей эмпирической проверки, хотя полученные нами данные указывают на аналогичную динамику.

Сочетание высокой педагогической автономии (44 из 57) и «мягкого» влияния миссии университета (40 из 57) порождает модель, которую мы обозначаем как **«институционально ориентированная автономия»**. Мы определяем ее как режим профессиональной деятельности, при котором преподаватель обладает полной свободой в выборе конкретных дидактических средств (текстов, заданий, методов), однако тематическая и аксиологическая рамка его выборов имплицитно задается миссией и профилем образовательного учреждения. Критерии модели: (а) отсутствие формальных директив по выбору текстов, (б) наличие разделяемой профессиональной идентичности, связанной с институциональной миссией, (в) интериоризация институциональных ценностей как «фона» педагогических решений. Границы применимости: модель описана для элитного университета с выраженной институциональной идентичностью; ее переносимость на иные контексты требует проверки. Модель конкретизирует концепцию «мягкой силы» Дж. С. Най [41] применительно к микроуровню педагогической практики: «мягкая сила» реализуется не через директивные указания, а через профессиональную идентичность.

Описанную нами модель «институционально ориентированной автономии» можно интерпретировать в более широком контексте социологических дискуссий о «трансформирующей агентности» (transformative agency). П.С. Сорокин, развивая идеи Дж. Мейера, определяет этот феномен как «действие, проактивно меняющее структуры» [42, с. 125]. Принципиально важным для нашего исследования является тезис о том, что в современных обществах социальная структура может не только «подавлять», но и «поддерживать, легитимизировать инициативное формирование новых социальных образований и утверждение связанных с ними новых ценностей и форм „действия“» [42, с. 124]. Именно это мы и наблюдаем в практике преподавателей МГИМО: институциональная миссия университета и его культурный код выступают не столько ограничителем, сколько источником и легитиматором их педагогической автономии. Университет, готовящий будущих дипломатов, формирует у преподавателей тот самый тип «расширенного действия» (expanded actorhood), который выходит за рамки простой трансляции знаний и нацелен на формирование профессиональной идентичности студента через ценностно-насыщенный политический текст. Таким образом, наша эмпирическая модель иллюстрирует на микроуровне педагогической практики то, как «социальная структура становится источником той „трансформирующей агентности“, что ее изменяет» [42, с. 131].

Ограничения исследования

Выборка ограничена одним университетом. Нарративные данные отражают декларируемые практики, которые могут расходиться с реальным поведением; для верификации целесообразно дополнительное наблюдение занятий (classroom observation), что определяется как перспектива дальнейших исследований.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование показало, что ценностная медиация в обучении иностранным языкам будущих дипломатов — это не второстепенный, а структурообразующий элемент содержания обучения, который проявляется уже на этапе отбора политических текстов. Само понятие ценностной медиации удалось раскрыть через механизмы, связывающие личные установки преподавателя, институциональные ориентиры вуза и образовательные запросы студентов.

Эмпирические данные подтвердили, что отбор текстов строится на многоуровневой логике, где сочетаются языковые, профессиональные, мировоззренческие и репутационные соображения. Ценностная составляющая такого выбора может быть как вполне осознанной и рефлексируемой, так и преимущественно интуитивной — это говорит о необходимости специальной методической поддержки преподавателей и развития их рефлексивной позиции.

Студенческие ответы показывают: большинство обучающихся чувствует ценностный подтекст политических текстов, но далеко не всегда связывает его с целенаправленной позицией преподавателя. Это указывает на скрытый характер значительной части ценностной медиации и на возможное несовпадение педагогических намерений с тем, как их интерпретируют студенты.

Один из ключевых итогов — выявление серьезного влияния институционального контекста. Миссия и стратегические ориентиры университета задают границы допустимого при выборе материалов и косвенно формируют ценностные акценты, даже если преподаватель опирается в первую очередь на профессионально-языковые критерии. На основе этого предложена модель институционально ориентированной автономии, которая описывает баланс между свободой преподавателя в отборе текстов и неявным нормативным воздействием образовательной организации.

Полученные результаты позволяют по-новому подойти к проектированию программ повышения квалификации преподавателей иностранных языков в дипломатических вузах, где работа с ценностной стороной политических текстов становится отдельной зоной профессиональной компетентности. Предложенный подход может быть полезен при обновлении учебно-методических комплексов, разработке магистерских программ и курсов дополнительного профессионального образования, а также для дальнейшего изучения ценностной медиации в других областях языкового образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. ЮНЕСКО. Цель устойчивого развития URL: https://www.unesco.org/sdg4education2030/en (дата обращения 31.03.2026)
2. Юнеско. Образование 2030. URL: https://openlearning.unesco.org/partners/education-2030/ (дата обращения 31.03.2026)
3. Инициатива ООН Ten Principles of Academic Impact URL: https://augpusa.com/ten-principles-of-academic-impact/ (дата обращения 31.03.2026)
4. Посаженникова А.А. Высшее образование как инструмент «мягкой силы»: состояние и вызовы иммиграции (на примере стран Бенилюкса) // Современная Европа. 2025. №3(131). С. 135-146. DOI: 10.31857/S0201708325030118
5. Barnett R. Being a University. London, Routledge, 2010. 198 p. https://doi.org/10.4324/9780203842485]
6. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2020. 273 p. URL: https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16802fc1bf (дата

обращения: 16.03.26).
7. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited. 2nd ed. Bristol, Multilingual Matters, 2021. 177 p.
8. Halstead J. M., Taylor M. J. Learning and teaching about values: A review of recent research // Cambridge Journal of Education. 2000. Vol. 30. No. 2. P. 169–202. https://doi.org/10.1080/713657146
9. Fairclough I., Fairclough N. Political Discourse Analysis: A Method for Advanced Students. London, Routledge, 2013. 280 p.
10. Wodak R. The Politics of Fear: What Right-Wing Populist Discourses Mean. London, SAGE, 2015. 256 p.
11. Wallace C. Critical Reading in Language Education. London, Palgrave Macmillan, 2003. 216 p. https://doi.org/10.1057/9780230514447
12. Kramsch C. The Multilingual Subject. Oxford, Oxford University Press, 2009. 272 p.
13. Сафонова, В. В. Шустрова Е.В. Проблемные задания для работы с поликодовым текстом при реализации программ иноязычного профессионального образования // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. № 2. С. 78-93. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-6
14. Трешина И.В., Конобеев А. В. Опыт проектирования аксиологического содержания подготовки будущего учителя иностранного языка // Наука и Школа. 2024. № 2. С. 273–282. DOI: 10.31862/1819-463X-2024-2-273-282
15. Нескородева В. Ю., Тарасюк Н. А. Реализация аксиологического подхода в методике обучения иноязычному общению школьников профильных классов на основе интеграции дисциплин «Иностранный язык» и «История России» // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2024. № 4(72). С. 273–282.
16. Саттарова А. И., Тарасюк Н. А. Методика обучения китайскому языку школьников на основе реализации аксиологического подхода (уровень основного общего образования) // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2024. № 3(71). С. 182–192.
17. Сахарчук Е.С., Киселева Е.А., Баграмян Э.Р., Сахарчук А.Л. Аксиология образования: идеалы и объединяющие ценности в социальном воспитании современной студенческой молодежи // Образование и наука. 2023. Т. 25. № 3. С. 67-96. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-3-67-96
18. Торкунов А. В. Образование как инструмент «мягкой силы» во внешней политике России // Вестник МГИМО-Университета. 2012. № 4(25). С. 85–93. DOI: 10.24833/2071-8160-2012-4-25-85-93
19. Лебедева М. М. «Мягкая сила» в отношении Центральной Азии: участники и их действия // Вестник МГИМО-Университета. 2014. № 2(35). С. 47–55. DOI: 10.24833/2071-8160-2014-2-35-47-55
20. Lovat T., Toomey R., eds. Values Education and Quality Teaching: The Double Helix Effect. Dordrecht, Springer, 2009. 196 p. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9962-5
21. Dervin F. Interculturality in Education: A Theoretical and Methodological Toolbox. London, Palgrave Macmillan, 2016. 120 p. https://doi.org/10.1057/978-1-137-54544-2
22. Holliday A. Intercultural Communication and Ideology. London, SAGE, 2011. 224 p.
23. Hoff H. E. The evolution of intercultural communicative competence: Conceptualisations, critiques and consequences for 21st century classroom practice // Intercultural Communication Education. 2020. Vol. 3. No. 2. P. 55–74. https://doi.org/10.29140/ice.v3n2.264
24. Harper J. Using Byram's savoirs to ensure the incorporation of intercultural communicative competence into language teaching // Journal of English Language Teaching and Linguistics. 2023. Vol. 8. No. 2. P. 227–236. https://doi.org/10.21462/jeltl.v8i2.1131
25. Piccardo E., North B. The Action-oriented Approach: A Dynamic Vision of Language Education. Bristol, Multilingual Matters, 2019. 330 p. https://doi.org/10.21832/9781788924351
26. Сластенин В. А., Чижакова Г. И. Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 192 с.
27. Mishan F. Designing Authenticity into Language Learning Materials. Bristol, Intellect, 2005. 348 p.
28. Pundziuvienė D., Meškauskienė A., Ringailienė T., Matulionienė J. The role of linguistic and cultural mediation in learning the host country's language // Sustainable Multilingualism. 2023. Vol. 23. P. 121–145. https://doi.org/10.2478/sm-2023-0015
29. Malterud K., Siersma V. D., Guassora A. D. Sample size in qualitative interview studies: Guided by information power // Qualitative Health Research. 2016. Vol. 26. No. 13. P. 1753–1760. https://doi.org/10.1177/1049732315617444
30. Barili A., Byram M. Teaching intercultural citizenship through intercultural service learning in world language education // Foreign Language Annals. 2021. Vol. 54. No. 3. P. 776–799. https://doi.org/10.1111/flan.12526
31. Pralas J., Žugić D. Designing material for teaching English for political science and diplomacy // Folia Linguistica et Litteraria. 2022. Vol. 42. P. 211–225. https://doi.org/10.31902/fll.42.2022.14
32. Vakhovskyi L. Axiological potential of philosophy of education // Journal of Education Culture and Society.

2025. Vol. 16. No. 1. P. 29–37. https://doi.org/10.15503/jecs2025.2.29.37
33. Деревянченко Е. А. Медиативная деятельность в контексте профессионально ориентированного обучения иностранному языку в вузе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30. № 2. С. 97–103. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-2-97-103
34. Creswell J. W., Plano Clark V. L. Designing and Conducting Mixed Methods Research. 3rd ed. Thousand Oaks, SAGE, 2018. 492 p.
35. Denzin N. K. Triangulation 2.0. // Journal of Mixed Methods Research. 2012. Vol. 6. No. 2. P. 80–88. https://doi.org/10.1177/1558689812437186
36. O'Cathain A., Murphy E., Nicholl J. Three techniques for integrating data in mixed methods studies. 2010. BMJ. 341. c4587. https://doi.org/10.1136/bmj.c4587
37. Nunnally J. C., Bernstein I. H. Psychometric Theory. 3rd ed. New York, McGraw-Hill, 1994. 752 p.
38. Braun V., Clarke V. Using thematic analysis in psychology // Qualitative Research in Psychology. 2006. Vol. 4. No. 2. P. 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa
39. Braun V., Clarke V. Thematic Analysis: A Practical Guide. London, SAGE, 2021. 376 p.
40. Landis J. R., Koch G. G. The measurement of observer agreement for categorical data // Biometrics. 1977. Vol. 33. No. 1. P. 159–174. https://doi.org/10.2307/2529310
41. Nye J. S. Soft Power: The Means to Success in World Politics. New York, PublicAffairs, 2004. 208 p.
42. Сорокин, П. С. "Трансформирующая агентность" как предмет социологического анализа: современные дискуссии и роль образования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2021. Т. 21, № 1. С. 124-138. DOI: 10.22363/2313-2272-2021-21-1-124-138.

REFERENCES

1. UNESCO. Sustainable Development Goal 4. Available at: https://www.unesco.org/sdg4education2030/en (accessed 31.03.2026).
2. UNESCO. Education 2030. Available at: https://openlearning.unesco.org/partners/education-2030/ (accessed 31.03.2026).
3. United Nations initiative “Ten Principles of Academic Impact”. Available at: https://augpusa.com/ten-principles-of-academic-impact/ (accessed 31.03.2026).
4. Posazhennikova A.A. Higher Education as Soft Power Tool: Current State and Challenges of Immigration (Case of Benelux Countries). *Contemporary Europe*, 2025, no. 3 (131), pp. 135-146. DOI: 10.31857/S0201708325030118
5. Barnett R. Being a University. London, Routledge, 2010. 198 p. DOI: 10.4324/9780203842485
6. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2020. 273 p. Available at: https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16802fc1bf (accessed 16 March 2026).
7. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited. 2nd ed. Bristol, Multilingual Matters, 2021. 177 p.
8. Halstead J. M., Taylor M. J. Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 2000, vol. 30, no. 2, pp. 169–202. DOI: 10.1080/713657146
9. Fairclough I., Fairclough N. Political Discourse Analysis: A Method for Advanced Students. London, Routledge, 2013. 280 p.
10. Wodak R. The Politics of Fear: What Right-Wing Populist Discourses Mean. London, SAGE, 2015. 256 p.
11. Wallace C. Critical Reading in Language Education. London, Palgrave Macmillan, 2003. 216 p. DOI: 10.1057/9780230514447
12. Kramsch C. The Multilingual Subject. Oxford, Oxford University Press, 2009. 272 p.
13. Safonova V. V., Shustrova E. V. Problem-based tasks for interpreting a multimodal text when delivering university FL education degree programmes. *Moscow University Bulletin. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication*, 2024, no. 2, pp. 78-93. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-6 (In Russ.)
14. Treshina I. V., Konobeev A. V. Experience in designing the axiological content of the professional and methodological training of future foreign language teachers. *Science and School*, 2024, no. 2, pp. 273–282. DOI: 10.31862/1819-463X-2024-2-273-282 (In Russ.)
15. Neskorodeva V. Yu., Tarasyuk N. A. Implementation of the axiological approach in the methodology of teaching foreign language communication to students of specialized classes based on the integration of the disciplines "Foreign Language" and "History of Russia". *Scientific Notes. Electronic Scientific Journal of Kursk State University*, 2024, no. 4(72), pp. 273–282. (In Russ.)

16. Sattarova A. I., Tarasyuk N. A. The methodology of teaching Chinese to schoolchildren based on the implementation of an axiological approach (basic general education level). *Scientific Notes. Electronic Scientific Journal of Kursk State University*, 2024, no. 3(71), pp. 182–192. (In Russ.)
17. Sakharchuk E. S., Kiseleva E. A., Bagramyan E. R., Sakharchuk A. L. Axiology of education: Ideals and unifying values in social education of modern student youth. *The Education and Science Journal*, 2023, vol. 25, no. 3, pp. 67-96. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-3-67-96 (In Russ.)
18. Torkunov A. V. Education as a Soft Power Tool in Russian Foreign Policy. *MGIMO Review of International Relations*, 2012, no. 4(25), pp. 85–93. DOI: 10.24833/2071-8160-2012-4-25-85-93 (In Russ.)
19. Lebedeva M. M. "Soft power" regarding Central Asia: participants and their actions. *MGIMO Review of International Relations*, 2014, no. 2(35), pp. 47–55. DOI: 10.24833/2071-8160-2014-2-35-47-55 (In Russ.)
20. Lovat T., Toomey R., eds. Values Education and Quality Teaching: The Double Helix Effect. Dordrecht, Springer, 2009. 196 p. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9962-5
21. Dervin F. Interculturality in Education: A Theoretical and Methodological Toolbox. London, Palgrave Macmillan, 2016. 120 p. DOI: 10.1057/978-1-137-54544-2
22. Holliday A. Intercultural Communication and Ideology. London, SAGE, 2011. 224 p.
23. Hoff H. E. The evolution of intercultural communicative competence: Conceptualisations, critiques and consequences for 21st century classroom practice. *Intercultural Communication Education*, 2020, vol. 3, no. 2, pp. 55–74. DOI: 10.29140/ice.v3n2.264
24. Harper J. Using Byram's savoirs to ensure the incorporation of intercultural communicative competence into language teaching. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 2023, vol. 8, no. 2, pp. 227–236. DOI: 10.21462/jeltl.v8i2.1131
25. Piccardo E., North B. The Action-oriented Approach: A Dynamic Vision of Language Education. Bristol, Multilingual Matters, 2019. 330 p. DOI: 10.21832/9781788924351
26. Slastenin V. A., Chizhakova G. I. Introduction to Pedagogical Axiology: A Textbook for University Students. Moscow, Akademiya Publ., 2003. 192 p. (In Russ.)
27. Mishan F. Designing Authenticity into Language Learning Materials. Bristol, Intellect, 2005. 348 p.
28. Pundziuvienė D., Meškauskienė A., Ringailienė T., Matulionienė J. The role of linguistic and cultural mediation in learning the host country's language. *Sustainable Multilingualism*, 2023, vol. 23, pp. 121–145. DOI: 10.2478/sm-2023-0015
29. Malterud K., Siersma V. D., Guassora A. D. Sample size in qualitative interview studies: Guided by information power. *Qualitative Health Research*, 2016, vol. 26, no. 13, pp. 1753–1760. DOI: 10.1177/1049732315617444
30. Barili A., Byram M. Teaching intercultural citizenship through intercultural service learning in world language education. *Foreign Language Annals*, 2021, vol. 54, no. 3, pp. 776–799. DOI: 10.1111/flan.12526
31. Pralas J., Žugić D. Designing material for teaching English for political science and diplomacy. *Folia Linguistica et Litteraria*, 2022, vol. 42, pp. 211–225. DOI: 10.31902/fll.42.2022.14
32. Vakhovskyi L. Axiological potential of philosophy of education. *Journal of Education Culture and Society,* 2025, vol. 16, no. 1, pp. 29–37. DOI: 10.15503/jecs2025.2.29.37
33. Derevyanchenko E. A. Mediation in the context of professionally oriented foreign language teaching in higher educational institutions. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics,* 2024, vol. 30, no. 2, pp. 97–103. DOI: 10.34216/2073-1426-2024-30-2-97-103 (In Russ.)
34. Creswell J. W., Plano Clark V. L. Designing and Conducting Mixed Methods Research. 3rd ed. Thousand Oaks, SAGE, 2018. 492 p.
35. Denzin N. K. Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 2012, vol. 6, no. 2, pp. 80–88. DOI: 10.1177/1558689812437186
36. O'Cathain A., Murphy E., Nicholl J. Three techniques for integrating data in mixed methods studies. *BMJ,* 2010, vol. 341, c4587. DOI: 10.1136/bmj.c4587
37. Nunnally J. C., Bernstein I. H. Psychometric Theory. 3rd ed. New York, McGraw-Hill, 1994. 752 p.
38. Braun V., Clarke V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 2006, vol. 4, no. 2, pp. 77–101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa
39. Braun V., Clarke V. Thematic Analysis: A Practical Guide. London, SAGE, 2021. 376 p.
40. Landis J. R., Koch G. G. The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics,* 1977, vol. 33, no. 1, pp. 159–174. DOI: 10.2307/2529310
41. Nye J. S. Soft Power: The Means to Success in World Politics. New York, PublicAffairs, 2004. 208 p.
42. Sorokin P. S. "Transformative agency" as an object of sociological analysis: Contemporary discussions and the role of education. *RUDN Journal of Sociology*, 2021, vol. 21, no. 1, pp. 124-138. DOI: 10.22363/2313-2272-2021-21-1-124-138. (In Russ.)

Авторы

Гулов Артем Петрович
(Россия, Москва)
Доктор педагогических наук, доцент кафедры английского языка №6, научный сотрудник Исследовательской лаборатории «Наука и университеты в зеркале социальных институтов»
МГИМО МИД России
E-mail: gulov@tea4er.org
ORCID ID: 0000-0001-7192-5316

Принципалова Ольга Вячеславовна
(Россия, Москва)
Доцент, кандидат филологических наук, заведующий кафедрой немецкого языка
МГИМО МИД России
E-mail: o.printsipalova@my.mgimo.ru
ORCID ID: 0000-0001-7222-3121
Scopus Author ID: 57224580425

Караулова Юлия Анатольевна
(Россия, Москва)
Доцент, кандидат юридических наук, заместитель декана по учебной работе Факультета управления и политики, доцент кафедры английского языка №6
МГИМО МИД России
E-mail: karaulova8@gmail.com
ORCID ID: 0009-0008-0634-7714
Scopus Author ID: 57195260167

Мюллер Юлия Эдуардовна
(Россия, Москва)
Доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка
МГИМО МИД России
E-mail: j.mueller@my.mgimo.ru
ORCID ID: 0000-0001-9842-3113

Authors

Artem P. Gulov
(Russia, Moscow)
Dr. Sci. (Educ.), Associate Professor of the English Language Department No. 6, Research Fellow of the Research Laboratory "Science and Universities in the Mirror of Social Institutions"
MGIMO University
E-mail: gulov@tea4er.org
ORCID ID: 0000-0001-7192-5316

Olga V. Printsipalova
(Russia, Moscow)
Associate Professor, Cand. Sci. (Philol.), Head of the German Language Department
MGIMO University
E-mail: o.printsipalova@my.mgimo.ru
ORCID ID: 0000-0001-7222-3121
Scopus Author ID: 57224580425

Yulia A. Karaulova
(Russia, Moscow)
Associate Professor, Cand. Sci. (Law), Deputy Dean for Academic Affairs, Faculty of Management and Politics, Associate Professor, English Language Department No. 6
MGIMO University
Email: karaulova8@gmail.com
ORCID ID: 0009-0008-0634-7714
Scopus Author ID: 57195260167

Yulia E. Muller
(Russia, Moscow)
Associate Professor, Cand. Sci. (Philol.), Associate Professor, German Language Department
MGIMO University
Email: j.mueller@my.mgimo.ru
ORCID ID: 0000-0001-9842-3113

Вклад авторов

Гулов А. П.: концептуализация, методология, администрирование данных, создание черновика рукописи
Принципалова О. В.: методология, верификация данных, администрирование данных
Караулова Ю. А.: администрирование данных, создание рукописи и её редактирование
Мюллер Ю. Э.: администрирование данных, создание рукописи и её редактирование, визуализация

Authors contribution

Artem P. Gulov: Conceptualization, Methodology, Data Curation, Writing - Original Draft
Olga V. Printsipalova: Methodology, Validation, Data Curation
Yulia A. Karaulova: Data Curation, Writing - Review & Editing
Yulia E. Muller: Data Curation, Writing - Review & Editing, Visualization

© Гулов А. П., Принципалова О. В., Караулова Ю. А., Мюллер Ю. Э., 2026

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

© Artem P. Gulov, Olga V. Printsipalova, Yulia A. Karaulova, Yulia E. Muller, 2026

The authors declared no conflicts of interest

Проектирование системы образования по русскому языку как иностранному в странах Африки (на примере Республики Мадагаскар и Республики Сейшельские Острова)

А. В. ДУБАКОВ, И. В. КОЛМОГОРОВА

АННОТАЦИЯ

Введение. Общеизвестны и общеприняты подходы к проектированию системы образования, однако нет устоявшейся позиции по проектированию системы образования по русскому языку как иностранному в условиях отсутствия русскоязычной языковой среды.

Цель исследования – определить и описать этапы проектирования системы образования по русскому языку как иностранному в условиях Республики Мадагаскар и Республики Сейшельские Острова.

Материалы и методы. Исследование проводилось в 2023-2025 годах. Респондентами в рамках бесед и интервьюирования выступили представители Министерств образования Мадагаскара и Сейшельских Островов, руководство, преподаватели и обучающиеся школ, колледжей и университетов, жители г. Антананариву и острова Маэ. Этап предварительной реализации спроектированной системы был проведен в образовательных организациях, также в рамках реализации образовательных программ при Посольстве Российской Федерации на Сейшельских Островах, в отеле Савой (о. Маэ), в Центре открытого образования на русском языке и обучения русскому языку.

Результаты. Система образования по русскому языку как иностранному спроектирована концептуально с учетом культурно-цивилизационных характеристик страны, где проектируется система; стратегически как модульная система; тактически на положениях итеративного процесса, основанного на принципах поэтапности, цикличности и повторяемости, постоянного улучшения результатов, быстрого получения обратной связи. Этапы проектирования системы включают этапы диагностики реальности; концептуализации идеи; содержательного наполнения системы; организационного моделирования; разработки методико-технологического инструментария; разработки мероприятий оценки и мониторинга; предварительной реализации и пилотирования; полномасштабного внедрения; верификации полученных результатов, анализа и принятия решений.

Заключение. Проектирование по описываемым этапам позволило, с одной стороны, спроектировать уникальную систему, выстроенную под конкретную страну; с другой стороны, систему универсальную, которая может быть адаптирована под любую страну, исходя из ее культурно-цивилизационных характеристик, с учетом национальной системы образования, наличия или отсутствия практики изучения русского языка.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

система образования по русскому языку как иностранному, проектирование системы образования, этапы проектирования системы образования, Республика Мадагаскар, Республика Сейшельские Острова

Для цитирования: Дубаков А. В., Колмогорова И. В. Проектирование системы образования по русскому языку как иностранному в странах Африки (на примере Республики Мадагаскар и Республики Сейшельские Острова) // Перспективы науки и образования. 2026. № 4. С. 273–290. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.19

Поступила: 19.02.2026 | Одобрена: 27.05.2026 | Опубликована: 31.08.2026

OPEN ACCESS

Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.

PERSPECTIVES OF SCIENCE AND EDUCATION
PSEJOURNAL.WORDPRESS.COM
SCIENTIFIC ARTICLE |

Designing the Education System for Russian as a Foreign Language in African Countries (Using the Example of the Republic of Madagascar and the Republic of Seychelles)

A. V. DUBAKOV, I. V. KOLMOGOROVA

ABSTRACT

Introduction. There are well-known and generally accepted approaches to designing the education system, but there is no well-established position on designing the education system in Russian as a foreign language in the absence of a Russian-speaking language environment.

The purpose of the study is to set and describe the stages of designing the education system for Russian as a foreign language in the Republic of Madagascar and the Republic of Seychelles.

Materials and methods. The study was conducted in 2023-2025. The respondents in the framework of the survey, observation and interviews were representatives of the Ministry of National Education of the Republic of Madagascar and the Ministry of Education of the Republic of Seychelles, the leadership, professors, teachers and students of schools (Beau Vallon Primary School, Belonie Secondary School, Baie Lazare Primary School, Rabearivelo Lyceum, Lyceum Alasura), the Academy of Tourism, the Institute of Training Teachers, Guy Morell Institute, Academy of Business, University of Seychelles, University of Antananarivo, Representatives of the Madagascar–Russia Brotherhood Association, a private charity company "The Association of Friends of Russia in Madagascar", residents of Antananarivo and Mahe Island. The preliminary implementation stage of the designed education system for Russian as a foreign language was held at Belonie Secondary School, Rabearivelo Lyceum, Alasura Lyceum, the Academy of Tourism, the University of Antananarivo, as part of the implementation of additional educational programs at the Embassy of the Russian Federation in the Republic of Seychelles, the Savoy Hotel (Mahe Island), at the Open Russian language education and Russian language teaching center (Madagascar).

Results. Russian as a foreign language education system is designed conceptually on the basis of the need to understand the cultural and civilizational characteristics of the country where the Russian language education system is being designed; strategically as a modular system; tactically on the basis of an iterative process based on the principles of phasing, cyclicity and repeatability, continuous improvement of results, rapid feedback. The stages of system design include the stage of reality diagnostics; the stage of conceptualization of the idea; the stage of meaningful filling of the system; the stage of organizational modeling; the stage of development of methodological and technological tools; the stage of development of assessment and monitoring measures; the stage of preliminary implementation and piloting; the stage of full-scale implementation; the stage of verification of the results obtained, analysis and decision-making.

Conclusion. The preliminary implementation of the designed education system for Russian as a foreign language has confirmed its viability and functionality. Russian as a foreign language education system design according to the described stages, on the one hand, allowed to design a unique system tailored to a specific country; on the other hand, a universal system that can be adapted to any country based on its cultural and civilizational characteristics, taking into account the national education system, the presence or absence of practice of learning the Russian language.

KEYWORDS

a Russian as a foreign language education system, the design of an education system, the stages of the design of an education system, the Republic of Madagascar, the Republic of Seychelles

For Citation: Dubakov, A. V., & Kolmogorova, I. V. (2026). Designing the Education System for Russian as a Foreign Language in African Countries (Using the Example of the Republic of Madagascar and the Republic of Seychelles). *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, (4), 273–290. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.19

Received: 19 February 2026 | Approved: 27 May 2026 | Published: 31 August 2026

OPEN ACCESS

This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

ВВЕДЕНИЕ

На протяжении всей истории образование было движущей силой строительства государств, их социального, культурного, экономического и технического прогресса. В этой связи образование не могло не стать одним из ключевых вопросов, который находится в зоне особого постоянного внимания международных организаций. Так, Организация Объединенных Наций неизменно включает образование в ключевые цели в области устойчивого развития: во Всеобщей декларации прав человека ООН в статье 26 закреплено, что каждый человек имеет право на образование, и акцентируется внимание на том, что высшее образование должно быть одинаково доступным для всех на основе способностей каждого [1]; в Декларации ООН об образовании и подготовке в области прав человека указано, что образование - это процесс, продолжающийся на протяжении всей жизни и касающийся всех возрастов и всех слоёв общества на всех уровнях [2]; в итоговом документе Генассамблеи ООН «Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года» среди 17 глобальных целей «плана достижения лучшего и более устойчивого будущего для всех» [3] выделена Цель 4: обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех [4]; Генеральный секретарь ООН Антониу Гутерриш в числе шести принципов, на которых должно строиться новое концептуальное видение общества будущего, основанного на концепции обучения, выделил принцип обеспечения равенства и доступности в сфере образования, отмечая, что образование должно быть актуальным и соответствовать современным реалиям [5].

Обозначенные положения принимаются во внимание странами-участницами ООН и в дальнейшем реализуются в рамках выработки и формулировании национальной политики в области образования. Российская Федерация не является исключением, выстраивая систему образования с опорой на ключевые точки: признание образования важнейшим аспектом в развитии личности и общества; признание права каждого человека на образование независимо от пола, расы, национальности, социального статуса и иных обстоятельств; признание приоритета жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития; признание необходимости адаптируемости системы к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека на любом этапе жизни [6]. При этом отдельный акцент в сфере образования делается на обеспечение доступности образования для иностранных граждан, при организации обучения которых необходимо найти определенный баланс: с одной стороны, помочь интегрироваться в российское образовательное пространство, с другой стороны создать условия для сохранения национальной культуры иностранных студентов, для бережного отношения к их особенностям и менталитету.

В этой связи организация и реализация качественного образования иностранных студентов невозможны без установления эффективного взаимодействия с ними, что, по мнению авторов, невозможно без снятия, в первую очередь, языкового барьера. Обеспечение языковой доступности образовательных программ невозможно без изучения, в данном случае, русского языка, следовательно, без проектирования системы образования по русскому языку как иностранному.

Выделяемый аспект стал предметом исследования, базой для которого были выбраны Республика Мадагаскар и Республика Сейшельские Острова, где авторы исследования имеют опыт работы в рамках проводимых образовательных экспедиций, и где существует интерес к получению образования за рубежом.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

В ходе исследования на теоретическом уровне проводился междисциплинарный анализ научных источников, позволивший дать трактовку понятия «проектирование системы образования по русскому языку как иностранному» применительно к проводимому исследованию, выделить этапы проектирования системы образования по русскому языку как иностранному.

С целью описания выделенных этапов проектирования системы образования по русскому языку как иностранному также проводился междисциплинарный теоретический анализ источников (научных, исторических, социологических, культурологических, психолого-педагогиче-

ских, методических) для выявления культурно-цивилизационных характеристик Республики Мадагаскар и Республики Сейшельские Острова, для проведения сравнительно-сопоставительного анализа национальных систем образования стран, для научно-методического обоснования подходов к обучению русскому языку как иностранному, содержания, средств, методов, форм организации обучения в этих странах с учетом полученных данных.

Для выявления личностно-смысловых позиций населения Республики Мадагаскар и Республики Сейшельские Острова в 2024-2025 годах было проведено полевое исследование с целью сбора информации об объекте исследования в реальных условиях. В рамках полевого исследования осуществлено непосредственное взаимодействие с населением Республик. Использовалась комплексная методика, обеспечившая взаимопроверяемость и сопоставимость полученных данных, включающая такие методы, как беседа, глубинное интервьюирование и анкетирование (по методике изучения ценностных ориентаций М. Рокича и методике диагностики ценностных ориентаций Ш. Шварца). Респондентами стали жители Антананариву (130 человек) и острова Маэ (96 человек) в возрасте от 18 до 70 лет.

Ценностные ориентации населения Республики Мадагаскар и Республики Сейшельские Острова выявлялись по методики М. Рокича, которая основана на прямом ранжировании списка терминальных и инструментальных ценностей. Терминальные ценности – это убеждения человека в том, что существует какая-то конечная цель индивидуального существования, которая, с личной и общественной точек зрения стоит того, чтобы к ней стремиться. Инструментальные ценности – это убеждения в том, что какой-то образ действий (например, честность, рационализм) является с личной и общественной точек зрения предпочтительным в любых ситуациях. Респондентам предъявлялся список из 18 ценностей, и предлагалось оценить их по порядку значимости для респондентов как принципов, которыми они руководствуются в своей жизни. Наиболее значимую ценность нужно было поместить на первое место, затем выбрать вторую по значимости ценность и поместите ее вслед за первой, и далее проделать то же со всеми оставшимися ценностями. Наименее важная ценность должна занять восемнадцатое место.

В анкете, предлагаемой респондентам по методике Ш. Шварца, было предложено ответить на вопрос: «Какие ценности важны для меня как руководящие принципы моей жизни, и какие ценности менее важны для меня?». Опросник предназначен для изучения ценностей, идеалов и убеждений, оказывающих влияние на личность. Оценить степень важности каждой ценности можно было от -1 до 7, где -1 – совсем не важно, 7 – наиболее важно.

Беседы и глубинное интервьюирование проведены авторами также с представителями Министерства национального образования Республики Мадагаскар и Министерства образования республики Сейшельские Острова, учителями государственных (Beau Vallon Primary School, Belonie Secondary School, Baie Lazare Primary School, Лицей имени Рабеаривелу, Лицей Аласура) и частной (Trotters Stop Pre and Primary School) школ о. Маэ и г. Антананариву, руководством и преподавателями Академии Туризма (Seychelles Tourism Academy), Института подготовки учителей (Seychelles Institute of Teacher Education), Института Гая Морелла (The Guy Morel Institute), Академии бизнеса (Seychelles Business Studies Academy), Университета Сейшельских Островов (University of Seychelles), Университет Антананариву, с представителями Частной благотворительной компании «Ассоциация «Братство Мадагаскар – Россия», Общественной организации «Ассоциация друзей России на Мадагаскаре».

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Проектирование системы образования в целом, и по русскому языку как иностранному в частности, необходимо рассматривать не как разовое действие, а как системный непрерывный динамичный процесс, который позволит сначала выстроить, а затем, при необходимости, корректировать, модифицировать систему.

Ключевым положением при проектировании системы образования по русскому языку как иностранному выступает утверждение, что любая система образования должна отвечать заданным целям и условиям. Цель проектируемой системы определена авторами в результате проведенного в 2023-2025 годах полевого исследования в Республике Мадагаскар и Республике Сейшельские Острова и сформулирована языком целевой аудитории как «не

просто «знать русский язык», а уметь эффективно пользоваться им в реальных жизненных и профессиональных ситуациях». Выстраивание и функционирование системы проходит в условиях Республики Мадагаскар и Республики Сейшельские Острова, т.е. в условиях отсутствия русскоязычной языковой среды.

Исходя из заданных цели и условий, проектирование системы образования по русскому языку как иностранному авторы видят как итеративный процесс, предполагающий циклическое повторение действий, которые направлены на достаточно быстрое создание прототипа этой системы, получение обратной связи от всех заинтересованных сторон, совершенствование системы с учетом данных верификации и анализа и, возможно, изменившихся вводных данных для выстраивания системы. Принципы, на которых происходит итеративность проектирования системы образования по русскому языку как иностранному, включают: поэтапность, цикличность и повторяемость, постоянное улучшение результатов, быстрое получение обратной связи. Данные принципы заложили основу для формулирования этапов проектирования системы:

- этап диагностики реальности (анализ сложившейся ситуации через анализ целевой аудитории и контекстуальный анализ);
- этап концептуализации идеи (разработка стратегии и принципов проектирования, моделирование структуры системы, выбор содержательной и методико-технологической парадигмы образовательного процесса по русскому языку как иностранному вне языковой среды);
- этап содержательного наполнения системы (разработка образовательных программ);
- этап организационного моделирования (определение участников, их ролей и функций в выстраивании и функционировании системы, выстраивание взаимодействия с партнерами);
- этап разработки методико-технологического инструментария (определение методов, приемов обучения, подбор и разработка средств обучения, определение форм и форматов обучения);
- этап разработки мероприятий оценки и мониторинга (разработка инструментов контроля, процедур аттестации, инструментов обратной связи);
- этап предварительной реализации и пилотирования;
- этап полномасштабного внедрения;
- этап верификации полученных результатов, анализа и принятия решений.

Этап диагностики реальности представляет собой подготовительный этап, который предполагает проведение анализа и целеполагание.

Реализация двух этих процессов обеспечивает понимание сложившейся ситуации в отношении изучения русского языка как иностранного в стране, количественное и качественное оценивание этой ситуации, выделение «болевых точек» в выстраивании системы образования по русскому языку как иностранному или ее развитии, подтверждение социальной необходимости (потребности) в создании системы или ее корректировки, определение формата (логических рамок) системы, введение ограничений (целевых, временных, финансовых, ресурсных) при проектировании и дальнейшем внедрении и масштабировании системы образования по русскому языку как иностранному.

Анализ сложившейся ситуации включает анализ целевой аудитории (возраст, уровень подготовки, мотивация, профессиональные интересы, языковая среда) и контекстуальный анализ (нормативная база, ресурсные возможности, инфраструктура, социокультурные особенности страны). Данные для анализа по обеим позициям можно получить в рамках изучения культурно-цивилизационных характеристик страны, ее национальной системы образования и личностно-смысловых позиций населения страны.

Культурно-цивилизационные характеристики Республики Мадагаскар и Республики Сейшельские Острова описаны в виде локальных культурно-цивилизационных матриц, которые представлены как совокупность факторов (географический и этнолингвистический) и как структура, интегрирующая социальную, экономическую и духовную сферы жизни населения стран, и помогают прочувствовать, что каждое государство проходит свой путь исторического развития, имеет свою историческую память, накопленный опыт культурного и социального развития,

имеет сложный организационный и, зачастую культурный состав, специфические структуры, определенный генотип социального развития. Эти структуры, находясь в подсознании людей, оказывают влияние на их деятельность и на развитие. В этом смысле и Республика Мадагаскар, и Республика Сейшельские Острова – уникальные государства.

Республика Мадагаскар обладает рядом неповторимых, уникальных, специфических черт: единство языка, верований, обычаев, присущих населению всего острова; малагасийский язык, не имея письменности, сохранил единые грамматические правила и закон звучания; сформировавшееся единое государство, возникшее на базе разобщенных этнических и клановых образований; уникальность и самобытность малагасийской культуры, которая в течение многих веков была зоной встреч качественно различных культур, жизненных миров и испытывала множество самых различных влияний, но поглотила эти влияния, растворила их, при этом некоторые элементы других культур, востребованных малагасийской культурой, включились в нее, не затрагивая при этом глубинных базовых основ [7].

Основные черты малагасийской культуры могут быть обозначены как коллективистский характер, своеобразно сочетающийся с глубоко развитым индивидуальным началом, личностью человека, но при этом самореализация и самоидентификация личности происходит во взаимоотношениях с «другими», со всем коллективом; жизнестойкость, способность выстоять, сохранить свою «самость» при взаимодействии и даже столкновении с другими культурами; динамизм, креативность, способность к саморазвитию, к творческому восприятию инноваций [7]. Базовыми категориями духовной культуры малагасийцев выступают «туди», «цини», «фихаванана» [7; 8]. «Туди» - как идея вечного круговорота в мироздании и в обществе определяет социальные понятия и ценности: «единение» в семье и клане, ныне живущих с предками, которые когда-нибудь вернутся, воплотившись в новорожденных. «Единение» тесно связано с взаимной ответственностью в семье, в обществе, в государстве и воспринимается как символ Родины. Понятие «цини» концентрирует основы малагасийской этики, идеалом которой является нравственное совершенство во всех поступках и отношениях, что труднодостижимо, поэтому малагасийцам в общении свойственно коммуницировать из позиции готовности признать свое несовершенство, слабость, свою гипотетическую вину, то же самое сделает и собеседник, и это ярко проявляется при обучении русскому языку как этнопсихологический барьер (стеснительность и страх публичной ошибки). Концепция «фихаванана» является фундаментом малагасийского мировоззрения и ключевым регулятором социального поведения. Этот термин переводится как «родственные отношения» и «дружба» [8] и как культурный код очень силен: перенимая что-то чужое (новые религиозные воззрения, западные жанры литературы или, в нашем случае, русский язык), малагасийцы пропускают это через призму своей главной ценности, стремясь найти в новом не противоречия, а точки соприкосновения, родство и гармонию.

Культурно-цивилизационные особенности Республики Сейшельские Острова сформированы из трёх континентов – Европы, Африки и Азии. Религия тесно сосуществует с магией, искусство сохраняет следы синкретичности, образ мышления и жизни оформляется географическими условиями – океан, два времени года, богатство флоры и фауны, наличие природных уникальностей. Народ Сейшельских Островов сформирован в результате различных этнических комбинаций и отражает многоэтнические корни, т.к. практически каждый народ на земле представлен и оставил свое уникальное влияние.

Республика Сейшельские Острова может быть охарактеризована словами «самодостаточность» и «праздник». Главное занятие, благодаря которому развиваются Сейшельские Острова – туризм, который составляет основу экономики. Туризм - большое стечение народа, собирающегося не для работы или борьбы, а для отдыха и развлечений. Этот вид деятельности соответствует идентичности сейшельцев, проявляющейся в дружелюбии, открытости, радостном мироощущении, гостеприимстве, неторопливости и ощущении полноты жизни, романтичности и жизнерадостности, ориентированности на сегодняшний день, праздничной философии жизни, в умении наслаждаться жизнью, но при этом все перечисленное не исключает ответственного и осознанного подхода к реальности, которая самодостаточная и уравновешенная.

Республика Сейшельские Острова - государство-праздник, государство, где креольство возведено в ранг идеологии, что подтверждается опросами населения, которые показывают, что большинство хотят видеть креольский язык частью школьной учебной программы в качестве «родного языка», государство, ориентирующее своих жителей на трансляцию таких ценностей,

как свобода, внешняя независимость при внутреннем национальном единстве, приверженность национальной культуре, контактность, приоритет впечатлений, неспешность, что предопределено историческим контекстом и современными смыслами территории, позиционирующей себя как «рай на земле». Отсутствие привычной городской среды, жизнь в рамках хрупкой экосистемы, влияет на отношение жителей Сейшельских Островов к экологии, которые обладают высоким уровнем экологического сознания.

В рамках анализа целевой аудитории и контекстуального анализа также были изучены системы образования Республики Мадагаскар и Республики Сейшельские Острова, дана сравнительно-сопоставительная характеристика этих систем.

Сравнительно-сопоставительный анализ образования в Республике Мадагаскар и в Республике Сейшельские Острова показывает, что образовательные системы Республик обладают сходствами и различиями по ряду параметров. Данные сходства и различия обусловлены уровнем развития, национально-культурными особенностями, финансированием.

Образовательные системы Мадагаскара и Сейшельских Островов, по причине колониального прошлого, отражают особенности образования Франции и Великобритании. Однако, за неимением необходимых ресурсов, Мадагаскар не может реализовать унаследованную систему Франции в полной мере и не развивает собственное образование. Исключением являются частные учебные заведения. В исследованиях и мировых рейтингах отмечается низкое качество образования в Республике (страна занимает 5-е место снизу в мире по уровню образования), что, в том числе, обусловлено постоянными политическими и экономическими кризисами. Ежегодно большое количество детей бросают школу из-за политических потрясений и вынужденности работать. Образование на Сейшельских Островах не только отражает составляющие образования Великобритании, но и развивает собственные национально-культурные черты. Это проявляется в содержании образования, в сохранении и развитии креольских традиций, развитии экологического образования и сознания школьников.

Согласно официальной статистике и проводимым исследованиям, образование в Республике Мадагаскар относится к одному из худших. Качество образования является традиционно низким и в течение долгого времени не меняется в лучшую сторону [9]. Это обусловлено перманентными кризисными ситуациями, низким уровнем жизни, регулярными забастовками в сфере образования, приводящими к длительным остановкам учебного процесса, вплоть до объявления режима «мертвый университет» (université morte) [10]. Образование в Республике Сейшельские Острова функционирует в условиях трилингвальной ситуации и занимает 43 место в мировом рейтинге образования (топ 50 стран) (единственный представитель из стран Африки). На Сейшелах развито как государственное, так и частное образование. Уровень грамотности на Мадагаскаре составляет 64,7%, в Республике Сейшельские Острова – 98%.

В структурном отношении системы образования Мадагаскара и Сейшельских Островов во многом схожи. Они состоят из дошкольного, среднего, среднего профессионального и высшего образования. На Мадагаскаре система школьного образования тесно взаимосвязана со средним профессиональным. На Сейшельских Островах среднее профессиональное образование осуществляется в центрах профессиональной подготовки, где можно получить долгосрочное и краткосрочное образование. Центры профессиональной подготовки предоставляют широкий спектр возможностей и для преподавателей, которые могут заниматься разработкой сложных междисциплинарных проектов, потенциально затрагивающих иные области учебной программы. Преподаватели могут осуществлять поддержку студентов в развитии практических навыков, связанных с работой, в том числе, благодаря партнерству с высшими учебными заведениями и профессиональными центрами, предприятиями [11].

На Мадагаскаре работает 6 государственных университетов и несколько частных. В Республике Сейшельские Острова функционирует один государственный университет. В университетах Мадагаскара реализуются различные магистерские программы; в университете Сейшельских Островов данные программы ограничены и, как правило, их получают в одном из зарубежных университетов-партнеров.

Образование на Мадагаскаре страдает от нехватки финансирования. Это очевидно уже при первом посещении учебных заведений, где не сделан элементарный ремонт, отсутствуют современные учебные пособия и другие дидактические средства. Исключением являются частные

учебные заведения. Для школ, центров профессионального образования и университета на Сейшельских Островах характерен достаточный уровень инфраструктуры, используются современные учебные материалы, реализуются информационно-коммуникационные технологии.

В Республике Мадагаскар профессия учителя не является престижной. В этой связи достаточно низкий уровень профессиональной подготовки учителей, их отток из школ по причине низких зарплат. Учителя редко проходят предметные и педагогические курсы повышения квалификации, в школах практически не используются современные методические инструменты. На Сейшельских Островах профессия учителя также не является престижной и наблюдается отток педагогов из школ. Однако в учебных заведениях используются современные методы и технологии обучения, реализуются инновационные подходы, проводятся педагогические исследования. На Сейшелах осознается важность образования, его вклад в развитии нации и национальной идентичности, и как результат Сейшельские Острова предоставляют возможности получения качественного образования.

Несмотря на недостаточное финансирование, на Мадагаскаре развито международное сотрудничество в сфере высшего образования. В университете Антананариву и региональных университетах существуют вузы-партнеры, осуществляется научные и образовательные коллаборации. На Сейшельских Островах международное сотрудничество развито на достаточно высоком уровне, при том не только в университете, но и центрах профессионального образования.

На Мадагаскаре действует Малагасийская академия наук и ряд других научно-исследовательских институтов, где проводятся исследования в области национальной культуры, литературы, экологии. На Сейшельских Островах научно-исследовательская область развита не настолько широко.

Таким образом, системы образования в Республике Мадагаскар и Республике Сейшельские Острова обладают сходствами и различиями. Так в образовательных системах двух стран наблюдаются общие ступени образования, двухуровневый характер высшего образования (бакалавриат – магистратура). Финансирование дошкольного и среднего (школьного образования) осуществляется государством. Исключением являются частные школы. На Мадагаскаре среднее специальное образование в большей степени интегрировано в школьное образование. В обеих странах можно получить как краткосрочное, так и долгосрочное среднее специальное образование. На Мадагаскаре среднее профессиональное образование является в основном техническим, на Сейшелах можно закончить краткосрочные курсы различной направленности. В Республике Мадагаскар работают 6 государственных и несколько частных университетов, на Сейшельских Островах – один университет.

Третьей составляющей анализа целевой аудитории и контекстуального анализа в рамках первого этапа проектирования системы образования по русскому языку как иностранному выступает изучение личностно-смысловых позиций представителя страны, которые формируются под влиянием культурно-цивилизационных характеристик страны, и в большей степени в системе образования, т.к. именно образование приобщает индивида к достижениям человеческой цивилизации, обеспечивает ретрансляцию и сохранение культурного достояния, передачу индивиду накопленного предшествующими поколениями опыта.

Личностно-смысловые позиции жителей Республики Мадагаскар по результатам обработки полученных данных по методике М. Рокича и методике Ш. Шварца показывают, что самыми популярными терминальными ценностями являются: финансовое благополучие, успешная карьера, общественное признание, материально обеспеченная жизнь, экологическая безопасность, счастливая семейная жизнь, здоровье. Большую часть данных ценностей объединяет то, что они имеют отношение к двум сферам жизни человека – профессиональная реализация и деньги. Выделение экологической безопасности среди магистральных ценностей может быть охарактеризовано как рост осознанного отношения к своей среде обитания, которая выступает как ресурс, что может быть связано с тем, что большая часть населения Мадагаскара находится в положении потребителя, что выражается и в отношении к природе (бесконтрольно вырубаются деревья, истощаются и загрязняются источники воды, развивается браконьерство и пр.), и в отношении к культуре (малагасийцы живут на остатках колониального культурного наследия, не находя в себе сил или желания создавать новое). Природные ресурсы Мадагаскара являются главным туристическим аттрактором, т. к. благодаря «богатому биоразнообразию и высокому уровню эндемизма Мадагаскар является уникальным объектом экотуризма» [12], и в цепочке

«уникальная природа – туристы – деньги» без первого звена невозможны последующие. 84% опрошенных отметили в качестве терминальных ценностей счастливую семейную жизнь, что подтверждают и данные интервьюирования, в ходе которого респонденты говорили, что родительская семья занимает важное место.

В отношении активной деятельной жизни отмечается такая черта личностного портрета малагасийца, как любовь к размеренности, желание никуда не спешить. Сами малагасийцы очень любят выражение – жить «мура-мура», что в переводе «медленно-медленно». Это качество влияет и на восприятие уровня трудолюбия малагасийцев. Их неторопливость, выжидательность могут создать впечатление того, что малагасийцы ленивы. Однако респонденты в абсолютном большинстве утверждали, что мальгаши – очень трудолюбивый народ, они постоянно чем-то заняты, что может обеспечить их выживание. Это говорит о том, что малагасийцы не гнушаются работой, однако, если обстоятельства не угрожают их выживанию, они с малой долей вероятности будут проявлять инициативу в работе и демонстрировать свое трудолюбие. Среди наиболее предпочитаемых инструментальных ценностей были названы: коммуникабельность, чувство юмора, творчество и терпение.

В целом для представителя Республики Мадагаскар характерна ориентация на материальное благополучие, успех и социальное признание, чувство принадлежности, чувство юмора, коммуникабельность, терпение и верность традициям.

Личностно-смысловые позиции жителей Республики Сейшельские Острова по результатам обработки полученных данных оформились в две группы: ценностное отношение к своей стране, национальной культуре и гражданская идентичность; неразрывная связь с окружающей средой и акцент на защиту окружающей среды.

Результаты методики М. Рокича показали, что среди терминальных ценностей 88% опрошенных выбирают в качестве приоритетных интересную работу, продуктивную жизнь, активную деятельную жизнь, здоровье, материально обеспеченную жизнь. Для большинства опрошенных приоритетными из терминальных ценностей являются творчество и развлечения. Таким образом, наблюдается приоритет конкретных терминальных ценностей и достаточно равнодушное отношение к абстрактным, к которым относится все, что нельзя пропустить через физические ощущения и измерить, например, духовная близость, творчество, счастье и т.п.

Из инструментальных ценностей 90% опрошенных в качестве приоритетных назвали рационализм и высокие запросы. В целом среди инструментальных ценностей также как и среди терминальных ценностей преобладает эмпирический опыт, расчет, конкретность. Условно отвергаемыми инструментальными ценностями у 97% сейшельцев являются самоконтроль; смелость в отстаиваниях своего мнения, взглядов; независимость. Эти данные подтверждают, что независимость и способность действовать самостоятельно не так важны в едином поле креольской культуры. Индифферентными инструментальными ценностями у большинства опрошенных выступают аккуратность, умение содержать в порядке вещи, порядок в делах; непримиримость к недостаткам в себе и других; твердая воля; широта взглядов; терпимость. Данные ценности не оказывают особого влияния на личность среднестатистического сейшельца, и данный выбор демонстрирует некоторую расслабленность и стремление жить «в контексте» обстоятельств, принимая жизнь такой, какая она есть.

По результатам опроса выяснилось, что наиболее важными ценностями для 97% опрошенных сейшельцев являются следующие: равенство, социальный порядок, социальная справедливость. Данные результаты согласуются с результатами, полученными по методике М. Рокича, и демонстрируют стремление сейшельцев к сохранению своей креольской идентичности, единства, традиций. В ходе интервьюирования были подтверждены результаты анкетирования: приоритетными ценностными ориентациями респонденты называли самореализацию, материальную обеспеченность, необремененный обязанностями и привязанностями образ жизни, стремление к чувственным впечатлениям. На формирование системы ценностей влияют и природно-климатические условия, которые определяют размеренный, неторопливый, расслабленный образ жизни, поддерживают желание получать удовольствие от каждого момента [13]. Такая ценность, как самостоятельность, независимость в суждениях и поступках, не обладает для сейшельцев особой актуальностью, что связано с тем, что им не свойственно стремление к уединению или желание «выделиться из толпы», наоборот, для них характерно чувство единения и значимо ощущение собствен-

ной креольской идентичности, которая возводится сейшельцами в ранг идеологии. Сейшельцы обладают достаточно выраженной гражданской идентичностью, гордятся своим государством, традициями, креольским языком. Сейшельцы осознают и сохраняют самобытность культуры, стараются развивать культурное наследие, придерживаются национальных традиций.

Анализ целевой аудитории и контекстуальный анализ, проведенные в рамках диагностики реальности первого этапа проектирования системы образования по русскому языку как иностранному, показали, что Мадагаскар и Сейшелы, несмотря на их территориальную близость, имеют лишь один схожий аспект – географический, и некоторую схожесть в последствиях от встреч с европейской культурой (работорговля, пиратство, христианская миссионерская деятельность, колониальная экспансия), которые, тем не менее, имеют разный уровень проявленности в менталитете населения каждой страны, личностно-смысловых позициях малагасийцев и сейшельцев.

Полученные данные подтверждают идею о необходимости изучения паттернов культуры: норм поведения, обычаев и традиций, лингвокультурных фактов (идиом, диалектов, жаргонных, безэквивалентных единиц и др.), символов и стереотипов, искусства, литературы, маркеров представлений о времени и пространстве, системе ценностей; также они ориентируют на проектирование системы образования по русскому языку на аксиологически значимых для национальной культуры паттернах, на необходимость «адаптации к культурным различиям через признание и принятие паттернов разных культур, как имеющих право на сосуществование, через установление взаимодействия между паттернами разных культур путем личной включенности в культурный диалог» [14].

В отношении исследуемого аспекта – проектирование системы образования по русскому языку как иностранному – сравнительно-сопоставительный анализ систем образования Республики Мадагаскар и Республики Сейшельские Острова показал, что на Мадагаскаре в национальном учебном плане школьного образования есть учебный предмет «Иностранный язык», в то время как на Сейшельских Островах в силу трилингвальной системы обучения такой учебный предмет в национальном учебном плане школьного образования отсутствует, равно как и в среднем профессиональном и высшем образовании. Данный факт говорит об отсутствии самого понятия «иностранный язык» в системе образования Сейшельских Островов.

Сравнительно-сопоставительный анализ также показал различия в имеющейся инфраструктуре с точки зрения материально-технического обеспечения, что отражается на методико-технологическом инструментарии обучения с точки зрения применения технических средств обучения, что в свою очередь сказывается на ограниченности в выборе подходов, методов и приемов обучения. Так, несмотря на результаты современных исследований, которые показывают, что обучение с использованием, например, искусственного интеллекта влияет на повышение успеваемости обучающихся и их вовлеченности в образовательный процесс [15], использование дидактических цифровых средств в процессе обучения русскому языку пока будет ограниченным или невозможным в связи с проблемами технического обеспечения: слабая пропускная способность сигнала сети Интернет, дефицит специалистов по обслуживанию цифрового оборудования, недостаточный доступ студентов к компьютерной технике [16].

Наблюдаемая активизация цифровизации образования в африканских странах, тем не менее, требует готовности к реализации в последующем формата смешенного обучения, сочетающего традиционное очное обучение с онлайн-обучением, и таким образом объединяющее лучшие стороны обоих типов обучения для улучшения преподавания и усвоения информации, при этом, в отличие от гибридного или дистанционного обучения, смешанное обучение стремится сделать процесс обучения более последовательным, следя за тем, чтобы онлайн-части были не просто дополнениями к программе, а были полностью в нее интегрированы [17]. В условиях отсутствия русскоязычной языковой среды смешанное обучение по некоторым образовательным программам может стать основополагающим, т. к. овладение языком требует как самостоятельного обучения, так и социального взаимодействия [18].

Уровень грамотности, напрямую связанный с возможностью получения образования, также значительно отличающийся в этих странах, приводит к необходимости учитывать это и, соответственно, разрабатывать разные образовательные программы для каждой страны, учитывающие наличие сформированности «навыков учиться». Так, сейшельцы подготовлены к реализации смешанного обучения, т.к. у них сформированы «навыки учиться», включающие, в том числе,

качества и навыки необходимые для реализации таких программ: повышенные требования к студенту в отношении социальных навыков и цифровой компетентности, готовность и опыт к дистанционному общению, социальное взаимодействие и условия для обучения на дому [19].

Личностно-смысловые позиции населения обеих стран ориентированы на сохранение гражданской идентичности, национальной культуры во всем ее многообразии, национального языка, на приверженность традициям и их сохранение. Схожесть сформированных ценностей выражена в размеренном и неторопливом образе жизни, но если на Сейшелах образ жизни можно охарактеризовать как расслабленный, поддерживающий желание получать удовольствие от каждого момента и стремление жить «в контексте» обстоятельств, принимая жизнь такой, какая она есть, то малагасийцы вынуждены преодолевать неторопливость и выжидательность, принимаемые часто за ленность, при необходимости обеспечить выживание.

В отношении изучения русского языка личностно-смысловые позиции населения обеих стран определяют целевую аудиторию системы образования по русскому языку как иностранному: малагасийцы ассоциируют Россию с родственными ценностями «у нас, как и у вас», с возможностями роста (получение образования в российских университетах и успешная карьера); сейшельцы ассоциируют Россию с людьми (туристы) «русский язык нужен, чтобы коммуницировать с туристами».

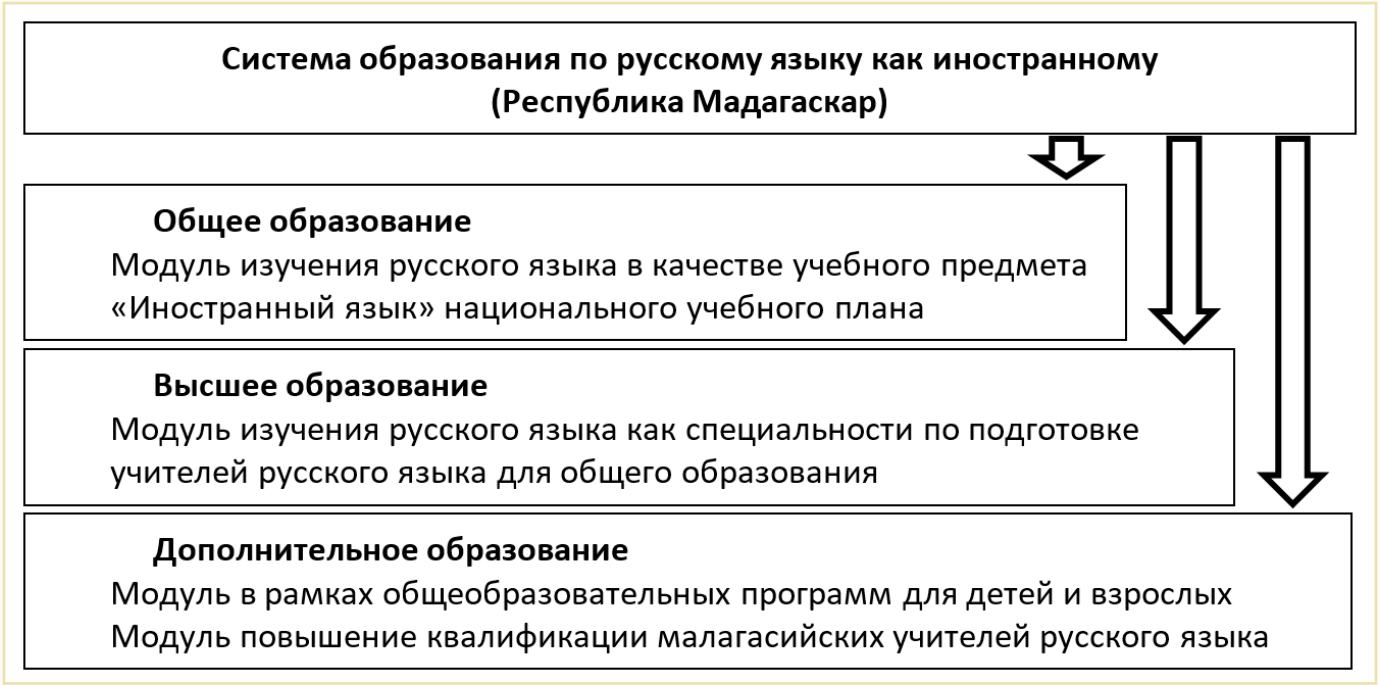
Второй этап проектирования системы образования по русскому языку как иностранному был связан с концептуализацией идеи, на котором происходила разработка стратегии и принципов проектирования, моделирование структуры системы, выбор содержательной и методико-технологической парадигмы образовательного процесса по русскому языку как иностранному вне языковой среды.

Данные первого этапа проектирования системы образования по русскому языку как иностранному определили стратегию проектирования системы как основанную на интеграции русского языка и русской культуры, ориентированную на коммуникативную направленность обучения, учитывающую индивидуальные особенности изучающих русский язык, включая их культурно-цивилизационные характеристики как представителей страны, привычность к формам и формату обучения как субъектов национальной системы образования, их целевые запросы в отношении русского языка.

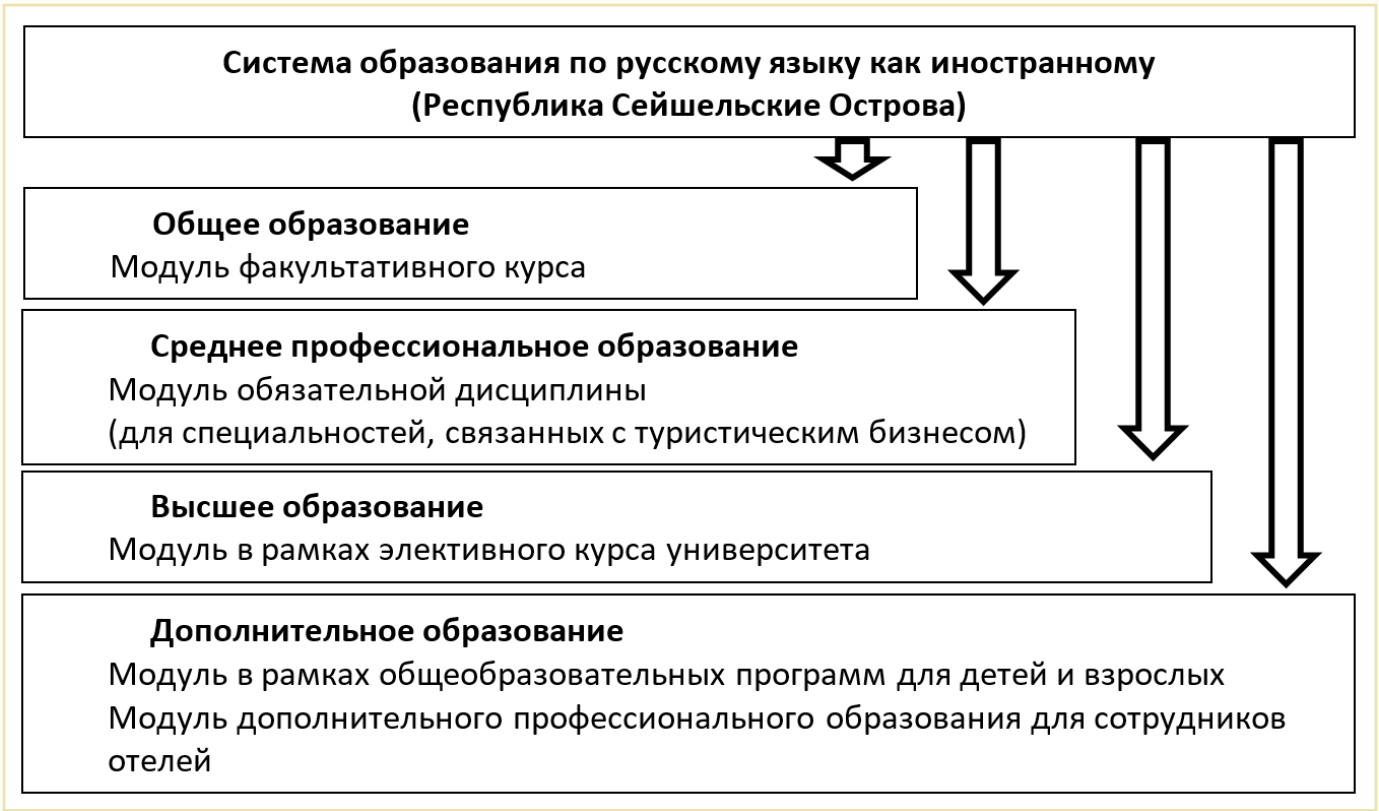
Система образования по русскому языку как иностранному проектировалась на принципе системности через учет взаимосвязей всех компонентов и подчиненность цели; принципе гибкости через обеспечение возможности адаптации к изменениям внешней среды, к изменениям в результате полученной обратной связи; принципе инклюзивности через обеспечение доступности обучения для категорий с разными образовательными запросами; принципе научности через опору на доказательные психолого-педагогические и методические подходы обучения; принципе устойчивости через ресурсную обеспеченность (соответствие проекта имеющимся финансовым, кадровым, программно-методическим и материально-техническим возможностям) и долгосрочную жизнеспособность; принципе прозрачности через обеспечение четких критериев и процедур для всех субъектов-участников системы.

Данные первого этапа, в частности сравнительно-сопоставительный анализ систем образования Республики Мадагаскар и Республики Сейшельские Острова и анализ личностно-смысловых позиций населения этих стран, подтвердили жизнеспособность идеи о модульном построении системы образования по русскому языку как иностранному, и на этапе концептуализации идеи была выявлена структура системы, которая представлена в виде отдельных модулей, которые как составные части могут быть скомпонованы в систему для конкретной страны; были определены также характеристики образовательной среды, уточнены цели и сформулированы задачи каждого модуля.

Для Мадагаскара система образования по русскому языку как иностранному сложилась из следующих модулей: в системе общего образования модуль изучения русского языка в качестве учебного предмета «Иностранный язык» национального учебного плана; в системе высшего образования модуль изучения русского языка как специальности по подготовке учителей русского языка для общего образования; модуль дополнительного образования и в рамках общеобразовательных программ для детей и взрослых; модуль дополнительного профессионального образования (повышение квалификации малагасийских учителей русского языка).



Для Сейшельских Островов система образования по русскому языку как иностранному сложилась из следующих модулей: модуль факультативного курса в системе общего образования; модуль изучения русского языка как обязательной дисциплины учебного плана образовательных организаций, осуществляющих подготовку по специальностям, связанным с туристическим бизнесом; модуль в рамках элективного курса для университета Сейшельских Островов; модуль дополнительного образования в рамках общеобразовательных программ для детей и взрослых; модуль дополнительного профессионального образования для сотрудников отелей.



При определении содержательной и методико-технологической парадигмы образовательного процесса по русскому языку как иностранному вне языковой среды также опора происходит на данные первого этапа проектирования. Запросы целевой аудитории сформировали модули системы, обозначенные выше, и их содержательную ориентированность, а также определили в качестве ведущего подхода в методико-технологической парадигме образовательного процесса по русскому языку коммуникативный подход, направленный на формирование умений и развитие навыков реального общения.

Базовыми в парадигме выступают учет родного языка и культуры малагасийцев и сейшельцев, т. к. «познание инокультурной реальности происходит через призму родной культуры», и изучающий русский язык воспринимает новые факты, «постоянно сравнивая их с фактами родной культуры» [20]; прогнозирование и предупреждение межкультурной интерференции, принимающие во внимание речевой и языковой опыт учащихся в области родного языка, а также особенности их родной культуры, здесь важную роль в обучении играет язык-посредник, который привлекается с позиций сознательно-сопоставительного подхода, и важно обеспечить «предоставление языковой поддержки» [21] - помощника преподавателя, который владеет креольским или малагасийским языком, чтобы помочь преодолеть языковые пробелы и поддержать обучающихся.

Общими проблемами при изучении любого языка как иностранного часто становятся ограниченный доступ к аутентичному общению и высокий уровень языковой тревожности, что бывает связано с учебной программой, ориентированной на преподавателя, и классами, в которых занятия ориентированы на учителя [22]. В этой связи следует обратить внимание на «обучение языку на основе заданий» (task based language learning) как педагогический подход, который смещает акцент на коммуникативные задачи, эффективно создает интерактивные возможности, развивает языковые навыки, помогает учащимся сформировать более позитивное отношение к разговорной речи, готовит учащихся к уверенной речи и эффективному общению в реальных жизненных ситуациях [23]. Этот подход подчеркивает внимание и уважение к личностному развитию учащихся и поощряет их автономию, требуя от них самостоятельно принимать решения о том, как подходить к решению коммуникативных задач, планировать и выполнять их [24]. Также хорошие результаты показывает обучение с применением коротких анимационных роликов, основанных на моделировании, если они реализуются в формате под руководством преподавателя. Двухканальный ввод (аудио с визуальными эффектами) в сочетании с краткой практикой при поддержке преподавателя облегчает восприятие речи и ее запоминание, способствует запоминанию словарного запаса и шаблонов и почти немедленному переходу к ролевой игре, более длинным поворотам и большей готовности говорить [25].

Особое внимание в отношении изучающих русский язык в Республике Мадагаскар и Республике Сейшельские Острова необходимо обратить на психологически адаптивные технологии, которые помогут в преодолении лингвистических, психологических, поведенческих барьеров. Так, для малагасийцев важно сохранение добрых отношений с собеседником, это важнее, чем установление истины в споре. Они подсознательно избегают прямых конфликтов и открытого несогласия, и на занятиях по русскому языку это может создать специфические трудности: изучающие русский язык малагасийцы могут избегать участия в дебатах, стесняться задавать вопросы преподавателю или могут использовать уклончивые формулировки, чтобы никого не обидеть. Если не знать такую особенность, присущую менталитету малагасийцев, можно ошибочно принять такое поведение за пассивность. Методическая стратегия должна строиться на постепенном, мягком вовлечении изучающих русский язык в активную коммуникацию, на уважении к их культурным традициям, на создании доверительной атмосферы, в которой ошибка воспринимается не как позор, а как естественный и неизбежный этап на пути к знанию.

Для успешности в обучении необходимо знать культурный код изучающих русский язык, уважать их менталитет, их образ поведения, психологический тип личности, совокупность сформированных стереотипов, которые «влияют на наше восприятие и интерпретацию языкового поведения других людей, таким образом, который соответствует стереотипным предубеждениям, связанным с принадлежностью к группе говорящих» [26]. Для этой цели полезно использовать стратегии для преподавания иностранного языка в рамках культуры: предоставление культурно значимых материалов, применение ролевых игр как социокультурного подхода и рассмотрение студентов как культурных ресурсов [27]. Так, в отношении малагасийцев или сейшельцев нужна строгая минимизация подачи материала, которая позволяет избежать когнитивной перегрузки и сосредоточиться на формировании базовых коммуникативных навыков. Для активизации

речевой деятельности эффективной будет геймификация, но с сейшельцами применять игровые приемы можно уже на первых занятиях, что соответствует их «расслабленности», в то время как малагасийцам нужно время, чтобы преодолеть этнопсихологические барьеры, такие как стеснительность и страх публичной ошибки.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Разделяя точку зрения И.А. Колесниковой, Е.С. Полат, А.А. Евтюгиной, С.М. Минасян, в процессе исследования авторы в качестве базовых опирались на утверждения, что проектирование - это «самостоятельная полифункциональная педагогическая деятельность, предопределяющая создание новых или преобразование имеющихся условий процесса обучения и воспитания» [28]; это «способ достижения дидактической цели через детальную проработку проблемы (технологию), которая должна завершиться вполне определенным … практическим результатом, оформленным тем или иным образом» [29]; это «разработка, видение созданной модели и доведение ее до уровня практического использования, т.е. создание уникального продукта для реализации в практическом образовательном процессе» [30]. При этом авторами было принято решение осуществить проектирование в отношении не отдельных объектов (педагогические процессы, содержание образования, образовательные программы, педагогические (образовательные) ситуации и т.д.), как это представлено в большинстве работ по данной проблеме, а разработать системное видение образовательной системы по русскому языку как иностранному в масштабе государства и ее отдельных компонентов, т.к. только так можно влиять на повышение качества образования и обеспечить инновационные изменения.

Авторы также акцентное внимание уделили этапу диагностики реальности, где провели анализ не только целевой аудитории, как предлагается большинством авторов, но и контекстуальный анализ (нормативная база, ресурсные возможности, инфраструктура, социокультурные особенности страны). При этом для анализа по обеим позициям предлагается изучать культурно-цивилизационные характеристике стран, их национальные системы образования и личностно-смысловые позиции населения стран.

Спроектированная таким образом система образования по русскому языку как иностранному показала свою жизнеспособность в рамках этапа предварительной реализации и пилотирования, который был реализован авторами в 2025 году в Республике Мадагаскар и Республике Сейшельские Острова. Первая итерация подтвердила функциональность спроектированных систем образования по русскому языку как иностранному, что подтверждено результатами аттестационных процедур по итогам освоения образовательных программ и данными обратной связи от малагасийцев и сейшельцев, изучавших русский язык по этим программам, от преподавателей и руководства образовательных организаций, в образовательные программы которых был введен модуль по изучению русского языка в рамках элективных дисциплин. Этап верификации полученных результатов, анализа и принятия решений будет связан с внесением изменений и улучшений в спроектированную систему.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На основе проведенного исследования и полученного опыта в рамках образовательных экспедиций в Республике Мадагаскар и Республике Сейшельские Острова выделен ряд реперных точек в реализации предложенных этапов проектирования модульной системы образования по русскому языку как иностранному: учет особенностей когнитивных, психических процессов и национального менталитета обучающихся, что отразится на комплексной разработке методико-технологического инструментария, мероприятий оценки и мониторинга, а также на разработке комплекса решений для адаптации жителей африканских стран к изучению русского языка; выстраивание межкультурного диалога, предполагающего установку на адресата, интерес к культуре другого народа - в этой связи менталитет, культура и обычаи африканских стран оцениваются как вызовы, и вхождение русского языка на территории африканских стран рассматривается только при реализации диалога на равных; учет потребностей целевой аудитории, т.к. успех в обучении напрямую связан с мотивацией обучающихся; учет специфики не только национального языка, но и языка-посредника; учет возможностей и потенциала функциониро-

вания русского языка в условиях национальной системы образования; учет имеющегося опыта взаимодействия и сотрудничества России со страной-партнером; подготовленность субъектов системы образования по русскому языку как иностранному к реализации этапов проектирования этой системы конкретно под страну, что предполагает владение информацией о культурно-цивилизационных характеристиках страны.

ФИНАНСИРОВАНИЕ

Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации, в рамках исполнения государственного задания для ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» на прикладную НИР «Влияние культурно-цивилизационных характеристик африканских стран на систему образования по русскому языку как иностранному (на примере Республики Мадагаскар и Республики Сейшельские острова)» № 073-00054-25 -01 от 24 апреля 2025 года.

ЛИТЕРАТУРА

1. Всеобщая декларация прав человека (принята на третьей сессии Генеральной Ассамблеи ООН резолюцией 217 A (III) от 10 декабря 1948 года) URL: https://base.garant.ru/10135532/3ac805f6d87af32d44de92b042d51285/ (дата обращения: 01.04.25)
2. Декларация ООН об образовании и подготовке в области прав человека (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 19 декабря 2011 года). URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/hr_education.shtml (дата обращения: 01.04.25)
3. Resolution adopted by the General Assembly on 6 July 2017. URL: https://undocs.org/A/RES/71/313 (дата обращения: 01.04.25)
4. Technical report by the Bureau of the United Nations Statistical Commission (UNSC) on the process of the development of an indicator framework for the goals and targets of the post-2015 development agenda. URL: https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/6754Technical%20report%20of%20the%20UNSC%20Bureau%20%28final%29.pdf (дата обращения: 01.04.25)
5. Глава ООН: образование должно быть актуальным и соответствовать современным реалиям. URL: https://news.un.org/ru/story/2023/08/1443502 (дата обращения: 01.04.25)
6. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция). https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 01.04.25)
7. Мосейко А. Н. Мадагаскар. Особенности культурно-цивилизационного развития : монография. Москва: Институт Африки РАН, 2018. 234 с.
8. Карташова Л. А. Мадагаскар и Я. Москва: Экон-Информ, 2011. 272 с.
9. Glick P., Randrianarisoa J. C., Sahn D. E. Family background, school characteristics, and children's cognitive achievement in Madagascar // Education Economics. 2011. Vol. 19. No. 4. P. 363-396
10. Enseignement supérieur : L'« université morte » prolongée jusqu'au 7 août // Midi Madagasikara : [site]. URL: https://midi-madagasikara.mg/enseignement-superieur-luniversite-morte-prolongee-jusquau-7-aout/ (дата обращения: 05.12.2025)
11. Purvis M. T. Education in Seychelles: an overview // NeuroToxicology. 2020. Vol. 81. – P. 266-271. DOI 10.1016/j.neuro.2020.09.015. EDN LTVGIS
12. Рабеманантсоа М. Мадагаскар как объект экотуризма: экологические вызовы и пути их решения: сборник трудов конференции // Право, экономика и управление : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 18 февр. 2025 г.) / редкол.: Э. В. Фомин [и др.]. Чебоксары: ИД «Среда», 2025. С. 57-60
13. Campling L., Confiance H., Purvis M-T. Social Policies in Seychelles. Totton : UNRISD-Commonwealth Secretariat, 2011. 124 p.
14. Лемская В.М., Курьянович А.В., Зюбанов В.Ю., Агеева А.В. Анализ ресурса межкультурной модели как инструмента проектирования образовательной деятельности на русском языке в Республике Кения // Интеграция образования. 2025. №29(1). С. 28–48
15. Silor A.C., Silor F.S.C. AI-Driven learning tools and gender equity: Rethinking inclusive digital pedagogies in higher education // International journal of learning, teaching and educational research. 2026. Vol 25. No. 2. P. 111-129. https://ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/15922
16. Asamoah M.K., Osafo J., Biney I., Agyekum B. Psychological and Educational Effects of the COVID-19 Pandemic on Online Students and Faculty of a Ghanaian University // Journal of Adult and Continuing Education. 2023. Vol. 30. No. 2. P. 302–320.
17. Mohammadi M., Paasivara M., Kasurinen J. Blended learning in higher education: good practices in platforms

and teachers support, enhancing students motivation // Education and information technologies. 2025. Vol. 30. P. 26001-26024. https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-025-13770-8
18. Ng W.L., Sulaiman N.A., Yunus M.Md. Blended learning in English language education from inception to 2025: A global bibliometric analysis of trend topics, research themes, gaps, and future directions // International journal of learning, teaching and educational research. 2026. Vol. 25. No. 2. P. 921-952. https://ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/14461
19. Wiitavaara B., Widar L. Challenges and opportunities related to online studies in higher education // Education and information technologies. 2025. Vol. 30. P. 15001–15026. https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-025-13406-x#Sec7
20. Бердичевский А. Л., Гиниатуллин И. А., Тарева Е. Г. Методика межкультурного иноязычного образования в вузе : учеб. пособие. 4-е изд., стер. Москва: Флинта, 2021. 368 с.
21. Pejakovic C., Athanase J.-M., Butgereit L. Language Evaluation of an AI Tutor to Support Secondary Science Students in Seychelles Creole // Seychelles Research Journal. 2025. Vol. 7: Special Conference Issue. P. 103–127. https://seychellesresearchjournal.com/archives-special-conference-issue-september-2025/
22. Bai B., Wang, J. The role of growth mindset, self-efficacy and intrinsic value in self-regulated learning and English language learning achievements // Language teaching research. 2023. Vol. 27(1). P. 207–228. https://doi.org/10.1177/1362168820933190
23. Guo T., Hashim H., Ismail H.H. Effectiveness of Task-Based Language Teaching (TBLT) in English speaking instruction: a systematic review // International journal of learning, teaching and educational research. 2026. Vol. 2. P. 73-95. https://ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/15904 дата обращеия 04.03.2026
24. Mulyadi D., Singh C.K.S., Setiawan A., Prasetyanti, D.C. Technology enhanced task-based language teaching toward their self-directed language learning: ESP learners' views // Studies in English language and education. 2023. Vol. 10(3). P. 1326-1341. https://doi.org/10.24815/siele.v10i3.27910
25. Boontong N., Pakladapongsin A., Metee J., Japang P., Khemanuwong Th. Enhancing conversational competence with short simulation-based clips in a Thai University First-Year EFL Course // International journal of learning, teaching and educational research. 2026. Vol. 25. No. 2. P. 217-242. https://ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/15631
26. Deutschmann M., Steinvall A., Lindvall-Östling M. Raising awareness about gender and language among teacher-training students: A cross-cultural approach // Open Linguistics. 2021. Vol. 7. No. 1. P. 666-684. DOI 10.1515/opli-2020-0181. EDN PASBGP
27. Dunifa L. The roots of demotivation in studying English: Sociocultural values among students in a rural area // Studies in English language and education. 2024. Vol. 11. No. 1. P. 304-320. https://jurnal.usk.ac.id/SiELE/article/view/31040
28. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование : учеб. пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 288 с.
29. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 2. С. 3–10.
30. Проектирование образовательных программ в методике преподавания русского языка как иностранного: учебно-методическое пособие / А.А. Евтюгина, С.М. Минасян. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2022. 131 с.

REFERENCES

1. Universal Declaration of Human Rights (adopted at the third session of the UN General Assembly by resolution 217 A (III) of December 10, 1948). Available at: https://base.garant.ru/10135532/3ac805f6d87af32d44de92b042d51285 (accessed 4 January 2025)
2. The UN Declaration on Human Rights Education and Training (approved by the UN General Assembly on December 19, 2011). Available at: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/hr_education.shtml (accessed 4 January 2025)
3. Resolution adopted by the General Assembly on July 6, 2017. Available at: https://undocs.org/A/RES/71/313 (accessed 4 January 2025)
4. Technical report by the Bureau of the United Nations Statistical Commission (UNSC) on the process of the development of an indicator framework for the goals and targets of the post-2015 development agenda. Available at: https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/6754Technical%20report%20of%20the%20UNSC%20Bureau%20%28final%29.pdf (accessed 4 January 2025)
5. UN Chief: Education must be relevant and relevant to modern realities. Available at: https://news.un.org/ru/story/2023/08/1443502 (date of request: 04/01/25)
6. On Education in the Russian Federation: Federal Law No. 273-FZ dated December 29, 2012 (latest edition). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (accessed 4 January 2025)
7. Moseyko A. N. Madagascar. Features of cultural and civilizational development. Moscow, Institute of Africa of the Russian Academy of Sciences, 2018. 234 p. (in Russ.)
8. Kartashova L.A. Madagascar and I. Moscow, Ekon-Inform Publ., 2011. 272 p. (in Russ.)
9. Glick P., Randrianarisoa J. C., Sahn D. E. Family background, school characteristics, and children's cognitive achievement in Madagascar. *Education Economics*, 2011, vol. 19, no. 4, pp. 363-396. DOI:

10.1080/09645292.2010.488476
10. Enseignement supérieur : L'« université morte » prolongée jusqu'au 7 août. Midi Madagasikara. Available at: https://midi-madagasikara.mg/enseignement-superieur-luniversite-morte-prolongee-jusquau-7-aout (accessed 5 December 2025)
11. Purvis M. T. Education in Seychelles: an overview. *NeuroToxicology*, 2020, vol. 81, pp. 266-271. DOI: 10.1016/j.neuro.2020.09.015. EDN LTVGIS
12. Rabemanantsoa M. Madagascar as an object of ecotourism: environmental challenges and ways to solve them: proceedings of the conference. *Law, economics and management : proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference with International a participant*. Cheboksary, Russia, 2025, pp. 57-60.
13. Campling L., Confiance H., Purvis M-T. Social Policies in Seychelles. Totton, UNRISD-Commonwealth Secretariat, 2011. 124 p.
14. Lemskaya V.M., Kuryanovich A.V., Zyubanov V.Yu., Ageeva A.V. Analysis of the resource of the intercultural model as a tool for designing educational activities in the Russian language in the Republic of Kenya. *Integration of education*, 2025, no. 29(1), pp. 28-48. DOI: 10.15507/1991-9468.029.202501.028-048
15. Silor A.C., Silor F.S.C. AI-Driven learning tools and gender equity: Rethinking inclusive digital pedagogies in higher education. *International journal of learning, teaching and educational research*, 2026, vol 25, no. 2, pp. 111-129. Available at: https://ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/15922 (accessed 9 March 2026).
16. Asamoah M.K., Osafo J., Biney I., Agyekum B. Psychological and Educational Effects of the COVID-19 Pandemic on Online Students and Faculty of a Ghanaian University. *Journal of Adult and Continuing Education*, 2023, vol. 30, no. 2, pp. 302–320. DOI: 10.1177/14779714231180298
17. Mohammadi M., Paasivara M., Kasurinen J. Blended learning in higher education: good practices in platforms and teachers support, enhancing students motivation. *Education and information technologies*, 2025, vol. 30, pp. 26001-26024. Available at: https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-025-13770-8 (accessed 9 March 2026)
18. Ng W.L., Sulaiman N.A., Yunus M.Md. Blended learning in English language education from inception to 2025: A global bibliometric analysis of trend topics, research themes, gaps, and future directions. *International journal of learning, teaching and educational research*, 2026, vol. 25, no. 2, pp. 921-952. Available at: https://ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/14461 (accessed 9 March 2026).
19. Wiitavaara B., Widar L. Challenges and opportunities related to online studies in higher education. *Education and information technologies*, 2025, vol. 30, pp. 15001–15026. Available at: https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-025-13406-x#Sec7 (accessed 9 March 2026).
20. Berdichevsky A. L., Giniatullin I. A., Tareva E. G. Methodology of intercultural foreign language education in higher education institutions. Moscow, Flinta Publ., 2021. 368 p. (in Russ.)
21. Pejakovic C., Athanase J.-M., Butgereit L. Language Evaluation of an AI Tutor to Support Secondary Science Students in Seychelles Creole. *Seychelles Research Journal*, 2025, vol. 7, pp. 103–127. Available at: https://seychellesresearchjournal.com/archives-special-conference-issue-september-2025/ (accessed 9 January 2026).
22. Bai B., Wang, J. The role of growth mindset, self-efficacy and intrinsic value in self-regulated learning and English language learning achievements. *Language teaching research*, 2023, vol. 27(1), pp. 207–228. Available at: https://doi.org/10.1177/1362168820933190 (accessed 9 January 2026).
23. Guo T., Hashim H., Ismail H.H. Effectiveness of Task-Based Language Teaching (TBLT) in English speaking instruction: a systematic review. *International journal of learning, teaching and educational research*, 2026, vol. 2, pp. 73-95. Available at: https://ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/15904 (accessed 3 April 2026).
24. Mulyadi D., Singh C.K.S., Setiawan A., Prasetyanti, D.C. Technology enhanced task-based language teaching toward their self-directed language learning: ESP learners' views. *Studies in English language and education*, 2023, vol. 10(3), pp. 1326-1341. Available at: https://doi.org/10.24815/siele.v10i3.27910 (accessed 9 March 2026).
25. Boontong N., Pakladapongsin A., Metee J., Japang P., Khemanuwong Th. Enhancing conversational competence with short simulation-based clips in a Thai University First-Year EFL Course. *International journal of learning, teaching and educational research*, 2026, vol. 25, no. 2, pp. 217-242. Available at: https://ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/15631 (accessed 9 March 2026).
26. Deutschmann M., Steinvall A., Lindvall-Östling M. Raising awareness about gender and language among teacher-training students: A cross-cultural approach. *Open Linguistics*, 2021, vol. 7, no. 1, pp. 666-684. DOI: 10.1515/opli-2020-0181
27. Dunifa L. The roots of demotivation in studying English: Sociocultural values among students in a rural area. *Studies in English language and education*, 2024, vol. 11, no. 1, pp. 304-320. Available at: https://jurnal.usk.ac.id/SiELE/article/view/31040 (accessed 9 March 2026).
28. Kolesnikova I.A. Pedagogical design : textbook. the manual. Moscow, Publishing center "Academy", 2005. 288 p. (in Russ.)
29. Polat E.S. The project method in foreign language lessons. *Foreign languages at school*, 2000, no. 2, pp. 3-10 (in Russ.)
30. Designing educational programs in the methodology of teaching Russian as a foreign language: an educational and methodological guide / A.A. Evtyugina, S.M. Minasyan. Yekaterinburg, Publishing House of Russian State Prof.-ped. University, 2022. 131 p. (in Russ.)

Авторы

Дубаков Артем Викторович
(Россия, Шадринск)
Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики германских языков
Шадринский государственный педагогический университет
E-mail: rain.22@rambler.ru
ORCID ID: 0000-0001-9509-3761

Колмогорова Ирина Владимировна
(Россия, Шадринск)
Доцент, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой теории и практики германских языков
Шадринский государственный педагогический университет
E-mail: i-kolm@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0002-3166-4286
Scopus Author ID: 57210416721

Authors

Artyom V. Dubakov
(Russia, Shadrinsk)
Associate Professor, Cand. Sci. (Educ.),
Associate Professor of the Department of Theory and Practice of Germanic Languages
Shadrinsky State Pedagogical University
E-mail: rain.22@rambler.ru
ORCID ID: 0000-0001-9509-3761

Irina V. Kolmogorova
(Russia, Shadrinsk)
Associate Professor, Cand. Sci. (Educ.),
Head of the Department of Theory and Practice of Germanic Languages
Shadrinsky State Pedagogical University
E-mail: i-kolm@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0002-3166-4286
Scopus Author ID: 57210416721

Вклад авторов

Дубаков А. В.: верификация данных, формальный анализ, проведение исследования, создание черновика рукописи
Колмогорова И. В.: концептуализация, методология, формальный анализ, создание рукописи и ее редактирование, руководство исследованием, администрирование проекта

Authors contribution

Artyom V. Dubakov: Validation, Formal analysis, Investigation, Writing - Original Draft
Irina V. Kolmogorova: Conceptualization, Methodology, Formal analysis, Writing - Review & Editing, Supervision, Project administration

© Дубаков А. В., Колмогорова И. В., 2026

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

© Artyom V. Dubakov, Irina V. Kolmogorova, 2026

The authors declared no conflicts of interest

PERSPECTIVES OF SCIENCE AND EDUCATION
PSEJOURNAL.WORDPRESS.COM
SCIENTIFIC ARTICLE |

Integrating Literary Texts in Language Learning to Improve Literacy Skills in Primary Education

DIPLAN, RINI, A. A. DJAWAD, A. R. KHUNAIFI

ABSTRACT

Introduction. Strengthening foundational literacy in primary education remains a global priority, particularly following learning disruptions that have widened achievement gaps. Integrating literary texts into language learning is increasingly viewed as a promising approach to support literacy development through meaningful, engaging, and context-rich reading experiences. *The aim of this article* is to examine the effectiveness of integrating literary texts into language learning in improving primary school students' literacy skills compared to conventional textbook-based instruction.

Study participants and methods. The study employed a quantitative quasi-experimental design using a pretest–posttest control group format. Participants were 60 fourth-grade students from a public primary school in urban Indonesia during the 2024/2025 academic year, divided into an experimental group (n = 30) and a control group (n = 30). The intervention lasted six weeks (12 sessions). The experimental group received language instruction integrating literary texts (children's stories and narrative texts) through guided reading, vocabulary enrichment, group discussion, and written responses, while the control group received conventional textbook-based instruction. Literacy outcomes were measured using a 30-item test with high reliability (Cronbach's $\alpha = 0.87$). Data were analyzed using assumption tests, independent samples t-tests, effect size estimation, and ANCOVA controlling for pretest scores.

Results. Baseline equivalence was confirmed (pretest: $t(58) = -0.32$, $p = .75$). The experimental group achieved significantly higher posttest performance ($M = 81.6$, $SD = 9.2$) than the control group ($M = 70.3$, $SD = 8.8$), with a significant between-group difference ($t(58) = 4.87$, $p < .001$). The instructional treatment produced a large effect size (Cohen's $d = 1.26$; $\eta^2 = 0.29$) and higher mean gain scores (+19.2 vs. +7.2). ANCOVA results indicated that the group effect remained significant after controlling for pretest scores ($F(1,57) = 23.71$, $p < .001$; partial $\eta^2 = 0.29$).

Conclusion. This study shows that integrating literary texts into language instruction significantly improves primary students' literacy skills compared to conventional instruction. Literature-integrated teaching enhances reading comprehension, vocabulary knowledge, and inferential skills, indicating that structured engagement with literary texts is an effective and evidence-based approach for strengthening foundational literacy in primary education.

KEYWORDS

literature-integrated instruction, children's literature, literacy development, reading comprehension, inferential skills, primary education

For Citation: Diplan, Rini, Djawad, A. A., & Khunaifi, A. R. (2026). Integrating Literary Texts in Language Learning to Improve Literacy Skills in Primary Education. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, (4), 291–303. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.20

Received: 19 February 2026 | Approved: 21 May 2026 | Published: 31 August 2026

OPEN ACCESS

This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

INTRODUCTION

Strengthening literacy has become a central concern of global education policy. International initiatives led by the United Nations and UNESCO, particularly Sustainable Development Goal 4 (SDG 4), emphasize inclusive and equitable quality education with literacy as a foundational competence for lifelong learning. UNESCO's Global Education Monitoring Reports consistently identify reading literacy as a key indicator of educational quality, social participation, and human development, especially at the primary level, where literacy skills form the basis for all subsequent learning. As a result, improving literacy outcomes in primary education remains a shared global priority across diverse educational systems.

Within this global policy context, literacy skills in primary education constitute a fundamental foundation for students' academic achievement, cognitive development, and lifelong learning [1]. Reading literacy enables learners not only to decode written symbols but also to construct meaning, interpret information critically, and participate actively in educational and social contexts [2]. Despite sustained global attention to literacy improvement, international large-scale assessments such as PIRLS and PISA continue to report persistent challenges in students' reading achievement. These challenges have been further intensified by learning disruptions during and after the COVID-19 pandemic, particularly in developing education systems, resulting in widened literacy gaps and increased learning poverty [3; 4].

Beyond issues of achievement scores, a central pedagogical problem concerns how literacy is conceptualized and taught in primary classrooms. In many educational contexts, language instruction remains dominated by decontextualized, textbook-based practices that emphasize surface-level comprehension and mechanical skill acquisition [5]. Such approaches often limit students' opportunities to engage deeply with texts, construct personal meaning, and develop higher-order literacy skills such as inference and interpretation [6]. From a pedagogical psychology perspective, this instructional orientation risks reducing reading to a technical activity rather than a meaningful cognitive and affective process essential to human learning and development.

At the primary level, literacy development extends beyond basic decoding to include reading comprehension, vocabulary knowledge, and inferential reasoning [7]. As students transition from learning to read to reading to learn, they are increasingly required to process extended texts, integrate information, and construct meaning independently [8]. Research in educational psychology highlights that effective literacy instruction should integrate cognitive, linguistic, and motivational dimensions, as emotionally and intellectually engaged readers demonstrate stronger comprehension and more sustainable literacy growth [9; 10]. Consequently, literacy instruction should support not only performance outcomes but also students' active engagement in meaning-making.

Within language learning contexts, the integration of literary texts has been increasingly recognized as a pedagogical approach capable of addressing these challenges. Literary texts—such as children's stories and narrative texts—provide authentic language input, rich lexical exposure, and coherent discourse structures that differ substantially from fragmented textbook materials [11]. From a transactional and humanistic perspective, literary reading invites learners to interact with texts as meaning-makers, connecting textual content with prior knowledge, personal experiences, and emotional responses [12]. This interaction activates key psychological mechanisms, including cognitive elaboration, emotional engagement, and inferential processing, which are central to deep literacy development [13].

Previous studies have reported positive effects of literature-based instruction on reading comprehension, vocabulary development, and higher-order thinking skills when literary texts are embedded within structured pedagogical practices such as guided reading, discussion, and written response [14;15]. Narrative texts, in particular, support literacy development by facilitating understanding of causal relationships, character motivations, and implicit meanings [16]. However, existing research often focuses on single literacy outcomes, employs limited instructional descriptions, or is conducted outside regular classroom contexts, making it difficult to draw comprehensive conclusions about the broader impact of literature-integrated instruction.

To address these limitations, the present study investigates the effectiveness of integrating literary texts into language learning to improve literacy skills among primary school students in Indonesia. Using a quasi-experimental pretest–posttest control group design, this study examines the impact of a structured and replicable literature-integrated instructional model implemented through guided reading, vocabulary enrichment, group discussion, and written responses on students' reading comprehension, vocabulary knowledge, and inferential ability within an authentic classroom setting.

The purpose of this study is to determine whether literature-integrated language instruction produces significantly higher literacy outcomes than conventional textbook-based instruction among fourth-grade students. By simultaneously examining multiple dimensions of literacy within a developing country context, this study seeks to contribute empirical and conceptual insights into the role of literary texts as pedagogical tools that support cognitive, affective, and inferential processes in primary literacy education. Accordingly, the study addresses the following research question: Does the integration of literary texts into language learning significantly improve primary students' literacy skills compared to conventional language instruction.

THEORETICAL BACKGROUND

1. Literacy Skills in Primary Education

Literacy skills in primary education encompass interrelated cognitive and linguistic competencies that extend beyond basic decoding and word recognition [17]. Contemporary literacy perspectives emphasize reading comprehension, vocabulary knowledge, and inferential reasoning as core components of literacy development [18]. Reading comprehension involves constructing meaning through the integration of textual information with prior knowledge, while vocabulary knowledge enables accurate interpretation of semantic content [19; 20]. Inferential reasoning allows readers to derive implicit meanings, establish causal relationships, and interpret characters' intentions, which are essential for deep comprehension and higher-order literacy processing [21]. From a pedagogical psychology perspective, these literacy components operate in a reciprocal and mutually reinforcing manner rather than as isolated skills. Vocabulary knowledge supports comprehension by facilitating access to meaning, while inferential reasoning enables readers to bridge gaps in textual information and construct coherent mental representations [22]. As students transition from learning to read to reading to learn in the upper primary grades, they require instructional approaches that promote deeper cognitive engagement and independent meaning construction [23].

2. Literary Texts as Resources for Literacy Instruction

Literary texts, particularly children's stories and narrative texts, are widely recognized as effective resources for literacy instruction due to their authenticity, linguistic richness, and coherent discourse structures [24]. Unlike decontextualized textbook materials, literary texts present language in meaningful contexts, exposing learners to varied vocabulary, complex syntax, and cohesive narrative organization [25]. These characteristics make literary texts especially suitable for supporting literacy development in primary education. Narrative texts are particularly valuable because their structural features such as setting, plot, conflict, and resolution support comprehension and facilitate inferential reasoning [26]. Engagement with narratives enables students to identify causal relationships, interpret character motivations, and derive implicit meanings. When literary texts are selected to align with students' reading levels and cultural contexts, they function as cognitively accessible yet intellectually demanding materials that foster sustained engagement and comprehension [27]. Beyond their instructional function, literary texts also serve as cultural and humanistic artifacts. Through engagement with stories, learners explore values, emotions, and social experiences, supporting empathy and reflective thinking. Thus, literary texts contribute not only to technical literacy development but also to broader educational goals related to human meaning-making [28].

3. Reader-Response and Transactional Perspectives on Literary Reading

The use of literary texts in literacy instruction is theoretically grounded in reader-response and transactional perspectives, which conceptualize reading as an active process of meaning construction emerging from the interaction between the reader and the text [29]. Meaning is not viewed as residing solely within the text but as co-constructed through readers' prior knowledge, experiences, emotions, and cognitive engagement [30]. From this perspective, literary reading activates both cognitive and affective processes. Readers interpret textual cues, generate inferences, and evaluate meanings while simultaneously engaging emotionally with characters and events [31]. This dual engagement supports deeper comprehension and sustained literacy development. Reader-response theory therefore provides a strong foundation for instructional practices that encourage students to articulate interpretations, explore alternative meanings, and reflect on their reading experiences. Instructional practices aligned with transactional perspectives such as guided reading, discussion, and written response support students' engagement with texts while preserving the interpretive nature of reading [32]. Through discussion, learners negotiate meaning socially and refine interpretations, while written responses require them to organize ideas, integrate textual evidence, and express meaning coherently.

4. Psychological Mechanisms in Literature-Integrated Instruction

Empirical research on literature-based instruction highlights the importance of structured pedagogical mechanisms in translating literary engagement into literacy gains [33]. Guided reading supports comprehension by scaffolding attention to key ideas, vocabulary, and narrative structures, thereby promoting cognitive elaboration and strategic processing. This scaffolding enables learners to engage more deeply with texts and construct coherent meanings. Discussion-based activities play a critical role in developing inferential reasoning and higher-order thinking skills [34]. Through dialogic interaction, students articulate interpretations, justify reasoning, and consider alternative perspectives, enhancing cognitive flexibility and depth of comprehension. These social interactions also contribute to emotional engagement, which supports sustained attention and motivation in literacy learning. Written responses to literary texts function as a consolidation mechanism that strengthens comprehension and vocabulary knowledge. Writing requires learners to synthesize information, organize ideas, and apply language meaningfully, promoting deeper processing and retention. Together, guided reading, discussion, and written response form an integrated instructional framework that activates cognitive, affective, and inferential processes essential for comprehensive literacy development [35].

Overall, the review concludes that literacy development in primary education is strengthened when students engage with literary texts through structured, interactive, and meaning-oriented instructional practices. Literary texts are not only sources of language input but also cognitive–affective resources that support comprehension, vocabulary growth, and inferential processing.

RESEARCH METHODS

1. Research Design

This study employed a quantitative approach using a quasi-experimental pretest–posttest control group design. This design was selected to examine the effectiveness of literature-integrated language instruction on primary students' literacy skills within an authentic classroom context, where random assignment of individual students was not feasible. Quasi-experimental designs are widely used in educational research to investigate instructional interventions under natural school conditions while maintaining reasonable control over internal validity [36]. Two intact fourth-grade classes were assigned as an experimental group and a control group. Both groups completed a literacy pretest prior to the intervention and a posttest following the instructional treatment. The pretest–posttest structure enabled the examination of changes in literacy performance attributable to the instructional intervention, while controlling for baseline differences between groups.

2. Participants and Research Context

The participants were 60 fourth-grade students from a public primary school located in an urban area of Indonesia during the 2024/2025 academic year. Two intact classes with comparable academic backgrounds, curriculum coverage, instructional schedules, and school resources participated in the study. Based on pretest results, no statistically significant differences were found between the groups, indicating comparable baseline literacy levels. One class (n = 30) was designated as the experimental group, and the other class (n = 30) served as the control group. Both groups were taught by the same classroom teacher, who had more than five years of teaching experience. This arrangement was intended to minimize potential teacher-related confounding effects and ensure consistency in instructional delivery across groups. Purposive sampling was employed to select classes that were similar in terms of curriculum, instructional time, and learning environment, thereby strengthening the internal validity of the study.

3. Instructional Treatment

The experimental group received literature-integrated language instruction over a six-week period consisting of 12 instructional sessions. Instruction was organized around three core pedagogical mechanisms: guided reading, discussion, and written response. Age-appropriate children's stories and narrative texts aligned with the fourth-grade curriculum were selected based on readability level, thematic relevance, cultural appropriateness, and narrative coherence. Each instructional session followed a structured sequence that included pre-reading activation of prior knowledge, guided reading with teacher scaffolding, discussion to support interpretation and inference, and written responses to consolidate comprehension and vocabulary learning. These instructional activities were designed to promote cognitive engagement, inferential processing, and meaningful interaction with texts. The control group received conventional language instruction using textbook-based materials, teacher explanation, and individual written exercises. Instruction in the control group emphasized literal comprehension and skill practice without systematic integration of literary texts, guided discussion, or structured written responses. Both groups received equivalent instructional time and covered comparable curriculum objectives to ensure that observed differences could be attributed to the instructional approach rather than instructional exposure.

Table 1 Overview of Literature-Integrated Instructional Sessions (Experimental Group)

Session	Literary Text Focus	Instructional Objectives	Core Activities
1–2	Short children's narrative	Activate prior knowledge; introduce key vocabulary	Pre-reading discussion; guided reading; literal comprehension
3–4	Narrative story (local context)	Develop vocabulary and story structure awareness	Guided reading; vocabulary discussion; short written response
5–6	Narrative with clear conflict	Identify main ideas and causal relations	Guided reading; inferential discussion; paragraph writing
7–8	Moral-based children's story	Infer character motivation and moral values	Group discussion; inferential questions; written reflection
9–10	Narrative text (longer length)	Integrate comprehension and vocabulary use	Guided reading; vocabulary in context; summary writing
11–12	Review narrative text	Consolidate comprehension and inferential skills	Discussion; integrative written response; review

To illustrate the implementation of the literature-integrated instructional model, one representative lesson (Sessions 5–6) is described below. The lesson aimed to develop students' ability to identify main ideas and causal relationships using a narrative text with a clear conflict structure. In the pre-reading phase, the teacher activated students' prior knowledge through guiding questions and introduced key vocabulary to support comprehension. During the guided reading phase, students read the text in small groups while the teacher provided scaffolding by clarifying vocabulary,

highlighting key ideas, and guiding students to identify the sequence of events. Students were encouraged to engage actively through prediction and think-aloud strategies. This was followed by a discussion phase in which students responded to inferential questions related to the causes of conflict, character motivations, and story resolution. The teacher facilitated interaction by encouraging students to justify their responses using textual evidence. In the post-reading phase, students completed a written task summarizing the main idea and explaining causal relationships in the text, reinforcing comprehension and vocabulary use. Overall, the lesson integrated guided reading, discussion, and written response to promote active engagement, inferential reasoning, and meaningful text interaction. The same instructional structure was consistently applied across all sessions, with variations in text complexity and learning objectives as outlined in Table 1.

4. Research Instrument

The primary research instrument was a 30-item literacy test designed to assess students' literacy skills across three dimensions: reading comprehension, vocabulary knowledge, and inferential ability. The test consisted of multiple-choice and short-answer items. Content validity was established through expert judgment involving two specialists in literacy education, who evaluated the alignment of test items with instructional objectives and literacy constructs. A test blueprint outlining literacy dimensions, indicators, item formats, and number of items was developed prior to test construction. Short-answer items assessing inferential skills were scored using an analytic rubric. To ensure scoring consistency, a second rater independently scored 25% of the responses. Inter-rater agreement reached 0.86, indicating high scoring reliability. Item analysis was conducted prior to the main analysis to examine item quality. The difficulty index ranged from 0.32 to 0.78, indicating acceptable levels of item difficulty, while the discrimination index ranged from 0.31 to 0.62, demonstrating good discriminatory power. Internal consistency reliability analysis yielded a Cronbach's alpha coefficient of 0.87, indicating high overall reliability of the instrument.

Table 2 Literacy Test Blueprint

Literacy Dimension	Indicators	Item Format	Number of Items
Reading comprehension	Identifying main ideas; understanding explicit information	Multiple-choice	10
Vocabulary knowledge	Interpreting word meaning in context; synonym recognition	Multiple-choice	10
Inferential skills	Drawing conclusions; interpreting implicit meanings	Short-answer	10
Total	—	—	30

5. Data Analysis

Data were analyzed using SPSS version 26. Preliminary analyses included tests of normality (Shapiro–Wilk test) and homogeneity of variance (Levene's test). Independent samples t-tests were conducted to examine baseline equivalence and posttest differences between groups. Effect size was calculated using Cohen's d to estimate the magnitude of instructional effects. An analysis of covariance (ANCOVA) was conducted to compare posttest literacy scores between groups while controlling for pretest performance. The assumption of homogeneity of regression slopes was tested by examining the interaction between group and pretest scores. The interaction effect was not statistically significant ($p > .05$), indicating that the assumption was met. Statistical significance was determined at the .05 level.

6. Ethical Considerations

Ethical approval for the study was obtained from the school administration. Participation was voluntary, and informed consent was secured from school authorities and teachers. Students' identities were anonymized to protect confidentiality. All instructional activities were aligned with regular curriculum practices and posed no risk to participants.

STUDY RESULTS

1. Assumption Testing

Prior to conducting the main statistical analyses, a series of assumption tests were performed to ensure the suitability of parametric procedures. Normality of the data was examined using the Shapiro–Wilk test for both pretest and posttest literacy scores in the experimental and control groups. The results indicated that the distributions did not significantly deviate from normality (experimental group: $W = 0.97$, $p = .41$; control group: $W = 0.96$, $p = .32$), supporting the use of parametric analyses. Homogeneity of variance for posttest literacy scores was assessed using Levene's test. The test result was not statistically significant, $F(1,58) = 0.18$, $p = .67$, indicating that the variances between the experimental and control groups were comparable. This finding satisfies the assumption of equal variances required for independent samples t-tests. For the analysis of covariance (ANCOVA), the assumption of homogeneity of regression slopes was evaluated by testing the interaction between group membership and pretest scores. The interaction effect was not statistically significant, $F(1,56) = 0.94$, $p = .34$, indicating that the relationship between the covariate (pretest scores) and the dependent variable (posttest scores) was consistent across groups. Taken together, these results confirm that all key statistical assumptions were met, allowing subsequent inferential analyses to be conducted with confidence.

2. Descriptive Statistics and Baseline Equivalence

Descriptive statistics were calculated to summarize students' literacy performance before and after the instructional intervention. Table 3 presents the pretest and posttest means, standard deviations, and gain scores for both the experimental and control groups.

Table 3 Descriptive Statistics and Baseline Equivalence of Overall Literacy Scores

Group	N	Pretest Mean (SD)	Posttest Mean (SD)	Mean Gain
Experimental	30	62.4 (8.6)	81.6 (9.2)	+19.2
Control	30	63.1 (8.4)	70.3 (8.8)	+7.2

At the pretest stage, the experimental group ($M = 62.4$, $SD = 8.6$) and the control group ($M = 63.1$, $SD = 8.4$) demonstrated comparable literacy performance. An independent samples t-test confirmed that the difference between groups at baseline was not statistically significant, $t(58) = -0.32$, $p = .75$. This result indicates that the two groups began the study with equivalent literacy levels prior to the intervention. Following the instructional period, both groups showed improvement in literacy performance; however, the magnitude of improvement differed substantially. The experimental group achieved a higher posttest mean score ($M = 81.6$, $SD = 9.2$) than the control group ($M = 70.3$, $SD = 8.8$). In terms of learning gains, students in the experimental group demonstrated a markedly larger mean gain (+19.2) than those in the control group (+7.2).

3. Posttest Comparison of Overall Literacy Scores

An independent samples t-test was conducted to examine differences in posttest literacy scores between the experimental and control groups following the instructional intervention. The results revealed a statistically significant difference in overall literacy performance between the two groups, $t(58) = 4.87$, $p < .001$. Students in the experimental group achieved a higher mean posttest score ($M = 81.6$, $SD = 9.2$) than those in the control group ($M = 70.3$, $SD = 8.8$). This difference reflects a clear advantage for students who received literature-integrated instruction in terms of overall literacy achievement at the end of the intervention period. In addition to statistical significance, the magnitude of the difference between groups was substantial. The effect size analysis yielded a Cohen's d value of 1.26, indicating a large effect according to conventional

benchmarks. The eta-squared value ($\eta^2 = 0.29$) further suggests that approximately 29% of the variance in posttest literacy scores was associated with group membership. These effect size estimates indicate that the instructional treatment produced a strong and practically meaningful impact on students' literacy performance.

4. Literacy Outcomes by Dimension

To obtain a more detailed picture of the instructional effects, posttest literacy scores were further analyzed by dimension, including reading comprehension, vocabulary knowledge, and inferential skills. Descriptive statistics and between-group comparisons for each dimension are presented in Table 4.

Table 4 Posttest Literacy Scores by Dimension

Literacy Dimension	Group	Mean (SD)	Mean Difference	t(df)	p	Cohen's d
Reading comprehension	Experimental	82.3 (9.0)	10.8	4.21 (58)	< .001	1.09
	Control	71.5 (8.7)	—	—	—	—
Vocabulary knowledge	Experimental	80.7 (8.6)	11.5	4.56 (58)	< .001	1.18
	Control	69.2 (8.5)	—	—	—	—
Inferential skills	Experimental	81.8 (9.8)	11.7	4.02 (58)	< .001	1.04
	Control	70.1 (9.3)	—	—	—	—

For reading comprehension, students in the experimental group achieved a higher mean score ($M = 82.3$, $SD = 9.0$) than those in the control group ($M = 71.5$, $SD = 8.7$). The difference between groups was statistically significant, $t(58) = 4.21$, $p < .001$, with a large effect size (Cohen's $d = 1.09$), indicating a substantial advantage for students who received literature-integrated instruction in understanding explicit and implicit textual information. In terms of vocabulary knowledge, the experimental group also demonstrated superior performance, with a mean score of 80.7 ($SD = 8.6$), compared to 69.2 ($SD = 8.5$) in the control group. The between-group difference was statistically significant, $t(58) = 4.56$, $p < .001$, and associated with a large effect size ($d = 1.18$), suggesting that exposure to literary texts contributed to stronger vocabulary acquisition in context. Similarly, for inferential skills, students in the experimental group outperformed those in the control group, achieving a higher mean score ($M = 81.8$, $SD = 9.8$) than the control group ($M = 70.1$, $SD = 9.3$). This difference was statistically significant, $t(58) = 4.02$, $p < .001$, with a large effect size ($d = 1.04$), indicating enhanced ability to draw conclusions and interpret implicit meanings from texts.

5. Adjusted Posttest Analysis (ANCOVA)

To examine whether the observed posttest differences remained significant after controlling for initial literacy levels, an analysis of covariance (ANCOVA) was conducted using pretest scores as a covariate. Table 5 presents the summary of the ANCOVA results for overall literacy scores.

Table 5 ANCOVA Results for Overall Literacy Scores

Source	df	F	P	Partial η^2
Pretest (Covariate)	1	18.42	< .001	0.24
Group (Treatment)	1	23.71	< .001	0.29
Error	57	—	—	—

The ANCOVA results revealed a statistically significant main effect of group on posttest literacy scores after controlling for pretest performance, $F(1,57) = 23.71$, $p < .001$, with a large partial eta-squared value (partial $\eta^2 = 0.29$). This result indicates that group membership accounted for a substantial proportion of variance in posttest literacy outcomes beyond the influence of initial literacy levels. The covariate (pretest score) was also statistically significant, $F(1,57) = 18.42$, $p < .001$, suggesting that baseline literacy performance was related to posttest outcomes. However, even after adjusting for this effect, the experimental group achieved a higher adjusted mean posttest score ($M = 81.2$) than the control group ($M = 70.7$). These findings confirm that the post-intervention differences in literacy performance between the experimental and control groups persisted after statistical adjustment, providing further support for the robustness of the instructional effect.

DISCUSSION

The present study examined the effectiveness of integrating literary texts into language learning to enhance literacy skills in primary education. The findings provide robust empirical evidence that literature-integrated instruction leads to significantly higher literacy outcomes than conventional textbook-based instruction. The large and consistent effect sizes across multiple analyses indicate that the observed improvements are not only statistically significant but also educationally meaningful within regular classroom contexts.

A key finding of this study is the substantially greater improvement in overall literacy performance among students who participated in literature-integrated instruction. From a pedagogical psychology perspective, this result highlights the instructional value of engaging learners in meaning construction rather than limiting reading to surface-level decoding and literal comprehension. Literary texts appear to function as cognitively rich learning stimuli that promote sustained attention, deeper processing, and active interpretation – processes that are central to effective literacy development.

The dimension-specific analyses further support an integrated view of literacy. Students in the experimental group outperformed those in the control group in reading comprehension, vocabulary knowledge, and inferential skills, with consistently large effect sizes. These findings align with theoretical perspectives that conceptualize literacy as a reciprocal system in which comprehension, vocabulary, and inference mutually reinforce one another [37; 38]. Narrative literary texts, with their coherent discourse structures and implicit meanings, support the construction of mental representations that facilitate inferential processing and deeper comprehension beyond literal understanding.

The findings are theoretically consistent with reader-response and transactional perspectives on reading, which emphasize that meaning emerges through interaction between readers and texts [39]. The instructional practices implemented in this study – guided reading, discussion, and written response – created structured opportunities for students to engage with texts interpretively and reflectively. Through these practices, literacy learning was positioned not merely as an individual cognitive activity but as a socially mediated process involving dialogue, negotiation of meaning, and reflection.

The effectiveness of the intervention can be further explained through its activation of key cognitive and affective mechanisms. Guided reading supported comprehension by scaffolding attention to textual cues, vocabulary, and narrative structure, thereby promoting cognitive elaboration. Discussion-based activities fostered inferential reasoning by encouraging students to justify interpretations, consider alternative perspectives, and connect textual meanings with prior knowledge and personal experiences. Written responses required students to synthesize information and apply language purposefully, reinforcing deeper processing and retention. Together, these mechanisms form an integrated instructional framework that supports comprehensive literacy development.

The ANCOVA results strengthen the internal validity of the study by demonstrating that the instructional effect remained significant after controlling for pretest performance. This finding

supports the conclusion that the observed literacy gains can be attributed to the instructional approach rather than to initial differences in students' literacy levels. The use of intact classrooms combined with statistical control enhances the credibility of causal inferences in natural educational settings.

Beyond its empirical findings, this study contributes conceptually to education and human studies by framing literary texts as pedagogical tools that support human meaning-making in literacy learning. Rather than serving solely as instructional materials, literary texts function as cognitive–affective resources that engage learners in interpretation, reflection, and inference [40]. This perspective aligns with humanistic approaches to education that emphasize learning as an interpretive, socially situated, and psychologically meaningful process.

Several limitations should be acknowledged. The study involved a relatively small sample drawn from a single school, which may limit the generalizability of the findings. In addition, the intervention was implemented over a six-week period; longer-term studies are needed to examine the sustainability of literacy gains. Although classroom observations suggested higher engagement among students in the experimental group, motivation and engagement were not measured using validated instruments. Future research should incorporate direct measures of motivational and affective variables to further examine the psychological mechanisms underlying literature-integrated instruction.

Overall, the findings demonstrate that integrating literary texts into language learning represents an effective and theoretically grounded approach to improving literacy skills in primary education. By articulating both the empirical effects and the underlying psychological mechanisms, this study strengthens the evidence base for literature-integrated instruction and offers meaningful implications for educational theory and classroom practice.

CONCLUSION

This study examined the effectiveness of integrating literary texts into language learning to enhance literacy skills in primary education. The findings demonstrate that students who received literature-integrated instruction achieved significantly higher literacy outcomes than those who experienced conventional textbook-based instruction. The instructional effects were large and consistent across multiple dimensions of literacy, including reading comprehension, vocabulary knowledge, and inferential skills. These results indicate that literacy development in primary classrooms is strengthened when students engage with meaningful literary texts through structured pedagogical practices such as guided reading, discussion, and written response. Integrating literary texts provides learners with rich language input and coherent discourse structures that support deeper comprehension and inferential processing within regular classroom settings. From a practical perspective, the findings suggest that primary school teachers can enhance students' literacy outcomes by systematically incorporating age-appropriate literary texts into daily language instruction using interactive and scaffolded approaches. Despite its contributions, this study has several limitations. The sample was limited to two intact classes from a single school, and the instructional intervention was implemented over a relatively short period. Future research should involve larger and more diverse samples, longer intervention durations, and longitudinal designs to examine the sustainability of literacy gains. In addition, future studies are encouraged to include validated measures of reading motivation and engagement to further explore the mechanisms underlying literature-integrated literacy instruction. Overall, this study provides empirical support for the use of literature-integrated instruction as an effective and evidence-based approach to strengthening foundational literacy skills in primary education.

ACKNOWLEDGEMENT

The author would like to express sincere gratitude to Universitas Palangka Raya for the academic support provided during the completion of this study. Appreciation is also extended to the school principal, teachers, and students who participated in the research for their cooperation and support throughout the research process. Any remaining errors are the sole responsibility of the author.

REFERENCES

1. Wainwright N., Goodway J., John A., Thomas K., Piper K., Williams K., Gardner D. Developing children's motor skills in the Foundation Phase in Wales to support physical literacy. *Education 3–13*, 2020, vol. 48, no. 5, pp. 565–579. https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1633374
2. Devarajoo H., Yamat H. Exploring the effectiveness of Audacity readers' theatre in increasing reading motivation and fluency among lower primary ESL learners. *International Journal of English Language Studies*, 2021, vol. 3, no. 2, pp. 120–130. https://doi.org/10.32996/ijels.2021.3.2.13
3. Milić T., Marić A. Improving reading and writing literacy in I cycle of primary education in Montenegro. *International Journal of Contemporary Education*, 2021, vol. 4, no. 2, pp. 12–30. https://doi.org/10.11114/ijce.v4i2.5250
4. Oladele B., Nurbudiyani I., Jailani M., Putri S. N. Evaluation of the online learning system during the COVID-19 pandemic: A systematic literature review. *Journal of Educational Innovation and Research*, 2025, vol. 1, no. 1, pp. 1–8. Available at: https://journal.dnahorizonpress.com/index.php/JEIR/article/view/2
5. Haidar S. Designed for failure: English instruction as a tool for the perpetuation of students' dependent and dominated status. *International Multilingual Research Journal*, 2021, vol. 15, no. 4, pp. 363–377. https://doi.org/10.1080/19313152.2021.1928843
6. Buchatska S., Zarichna O., Matiienko O., Khurtenko O. Enhancing media literacy skill building in pedagogical universities: Our view and experience. *East European Journal of Psycholinguistics*, 2024, vol. 11, no. 1, pp. 47–62. https://doi.org/10.29038/eejpl.2024.11.1.buc
7. Urhahne D. Subject learning. *Educational Psychology*, 2018, vol. 38, no. 10, pp. 1219–1220. https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1519651
8. Rouet J. F., Potocki A. From reading comprehension to document literacy: Learning to search for, evaluate and integrate information across texts. *Journal for the Study of Education and Development*, 2018, vol. 41, no. 3, pp. 415–446. https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1480313
9. Asghar M. Z., Duah K. A., Iqbal J., Järvenoja H. Evidence from West Africa on the interplay of affective, behavioral, cognitive, and ethical dimensions of AI literacy in Ghanaian and Nigerian universities. *Discover Computing*, 2025, vol. 28, no. 1, article 169. https://doi.org/10.1007/s10791-025-09691-2
10. Gull N. F. Cognitive social emotional learning (CSEL) as an integrated tool to improve linguistic mother tongue and literacy among children in elementary schools. *DIGILEC Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 2025, vol. 12, pp. 20–40. https://doi.org/10.17979/digilec.2025.12.11604
11. Keyser W., Whitford A. Plot, characters, and representation: Patterns and gaps in award-winning LGBTQ children's books. *Literacy Research and Instruction*, 2025, vol. 64, no. 3, pp. 364–386. https://doi.org/10.1080/19388071.2024.2340032
12. Soltani S., Mezdaout H., Kubelwa D. Praxeological and epistemic dimensions of the rapport to literary reading approach in the presentations of foreign language learners. *Langues & Cultures*, 2024, vol. 5, no. 1, pp. 278–297. https://doi.org/10.62339/jlc.v5i01.244
13. Feng X., Jia M., Cai M., Zhu T., Hashimoto K., Yang J.J. Central–peripheral neuroimmune dynamics in psychological stress and depression: Insights from current research. *Molecular Psychiatry*, 2025, vol. 30, no. 10, pp. 4881–4898. https://doi.org/10.1038/s41380-025-03085-y
14. Van Rijk Y., de Mey L., de Haan D., van Oers B., Volman M. Reading for meaning: The effects of developmental education on motivation and achievement in reading informative texts in primary school. *Research Papers in Education*, 2017, vol. 32, no. 3, pp. 333–352. https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1225789
15. Iswatiningsih D., Diplan D., Setiawan M. A. Development and validation of the MULTIBI model: A multiliteracy-based approach to Indonesian language learning for the Industrial 4.0 era. *Perspektivy Nauki i Obrazovania,* 2025, no. 6, pp. 329–345. https://doi.org/10.32744/pse.2025.6.21
16. Miall D. S. Emotions and the structuring of narrative responses. *Poetics Today*, 2011, vol. 32, no. 2, pp. 323–348. https://doi.org/10.1215/03335372-1162704
17. Xi X. Revisiting communicative competence in the age of AI: Implications for large-scale testing. Annual *Review of Applied Linguistics,* 2026, vol. 45, pp. 200–221. https://doi.org/10.1017/S0267190525000078
18. Murphy A., Arciuli J. Digital reading comprehension instruction in English for children with English as an additional language: A systematic review. *Journal of Research in Reading*, 2024, vol. 47, no. 3, pp. 348–394. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12448
19. Fauzi A., Jannah N. U. J., Fikri S., Diani R. Digital comics: Media analysis in Maharah Qiro'ah learning. *Journal of Literacy Education*, 2025, vol. 1, no. 3, pp. 107–117. https://doi.org/10.64780/jole.v1i3.75
20. José M. P. I. Formación de hábitos en comprensión lectora e interpretación textual en estudiantes de básica primaria. *Revista Electrónica POLINORTE: Avances en Educación y Ciencia*, 2025, vol. 1, no. 2, pp. 106–121.

https://doi.org/10.65489/8dzc2d90
21. Babarczy A., Balazs A. Linguistic and inferential aspects of Hungarian preschool children's relevance implicature derivation. *Language Learning and Development*, 2026, vol. 22, no. 1, pp. 24–46. https://doi.org/10.1080/15475441.2025.2467686
22. Singer M., Andruslak P., Reisdorf P., Black N.L. Individual differences in bridging inference processes. *Memory & Cognition*, 1992, vol. 20, no. 5, pp. 539–548. https://doi.org/10.3758/BF03199586
23. Novarita N., Abdurrahman A., Sutarsyah C., Kadaryanto B. STEAM-oriented transformations in online collaborative learning to boost reading comprehension: A meta-synthetic analysis. *Indonesian EFL Journal,* 2025, vol. 11, no. 3, pp. 715–724. https://doi.org/10.25134/nnp0rr16
24. Susilowaty S., Setyarini S., Gustine G. G. "When a fox desires to be yuman": Exploring English teachers' practice of critical literacy instruction. *English Teaching: Practice & Critique*, 2025, vol. 24, no. 4, pp. 329–349. https://doi.org/10.1108/ETPC-12-2024-0184
25. Feng J. Improving sentiment analysis in literary texts through bidirectional encoder representations: A BERT-based approach. *Journal of Computational Methods in Sciences and Engineering*, 2025, vol. 25, no. 5, pp. 4650–4664. https://doi.org/10.1177/14727978251338004
26. Boretti A., Banik B. A narrative review of four-membered heterocycles in next-generation energy conversion and storage. *Energy Storage*, 2025, vol. 7, no. 5, article e70233. https://doi.org/10.1002/est2.70233
27. Clapp J., Banerjee B. The feeling of thinking: Social annotation with emojis. *English in Education,* 2024, vol. 58, no. 2, pp. 160–177. https://doi.org/10.1080/04250494.2024.2319085
28. Kurbanova D., Dosmetova Z., Karabaev U., Khaitov E., Nabieva N., Abdullaeva G. Museum artifacts as linguistic archives: Exploring linguistic insights from Timurid artifacts. *Arbitrer,* 2025, vol. 12, no. 4, pp. 628–647. https://doi.org/10.25077/ar.12.4.628-647.2025
29. Lampi J. P., Holschuh J.P., Reynolds T., Rush L.S. Using disciplinary approaches for reading literary texts in developmental literacy courses. *Journal of College Reading and Learning*, 2019, vol. 49, no. 3, pp. 244–251. https://doi.org/10.1080/10790195.2019.1631231
30. Jin S., Zhong Z., Li K., Kang C. Investigating the effect of guided inquiry on learners with different prior knowledge in immersive virtual environments. *Education and Information Technologies*, 2024, vol. 29, no. 17, pp. 22447–22473. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12719-7
31. Blott L. M., Rodd J. M., Warren J. E. Presentation format affects the behavioural and neural processing costs of sentence reinterpretation. *Language, Cognition and Neuroscience*, 2023, vol. 38, no. 6, pp. 779–801. https://doi.org/10.1080/23273798.2022.2159992
32. Lazovic M. Spatial resources in pre-service teachers' instructional practices in VR tandems. *Frontiers in Communication*, 2025, vol. 10, article 1519165. https://doi.org/10.3389/fcomm.2025.1519165
33. Darwish L. A Hijā as cognitive–ethical theater: A pedagogical case study of Al-Mutanabbī. *International Journal of Language and Literary Studies*, 2026, vol. 8, no. 1, pp. 153–164. https://doi.org/10.36892/ijlls.v8i1.2443
34. Handayani M., Anam R. S. The use of problem-based learning to improve higher order thinking skills of fifth-grade students. *Journal for Lesson and Learning Studies*, 2025, vol. 7, no. 3, pp. 461–471. https://doi.org/10.23887/jlls.v7i3.81563
35. Martin-Beltrán M., Montoya-Ávila A., García A. A., Peercy M. M., Silverman R. 'Time for una pregunta': Understanding Spanish use in peer reading interactions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2019, vol. 22, no. 1, pp. 17–34. https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1515176
36. Shutrov A. S., Perzner M. N., Shirin A. G., Shabanov A. M. The influence of bloggers and educators on youth consciousness: A conflict of authorities. *Perspektivy Nauki i Obrazovania*, 2025, no. 6, pp. 20–32. https://doi.org/10.32744/pse.2025.6.2
37. Khan S., Ullah S., Siraj D., Amjad A.I. Examining classroom strategies: Reciprocal teaching and its effect on reading comprehension. *SAGE Open*, 2025, vol. 9. https://doi.org/10.1177/2158244025138070
38. Tong X., Deacon S. H. The linguistic pathways model: Capturing the multiple dimensions of reading development. *Reading Research Quarterly,* 2025, vol. 60, no. 4, article e70069. https://doi.org/10.1002/rrq.70069
39. Nash B. L., Sweinhart A., Batchelor K. Building the foundations of critical literacy through multimodal narratives. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 2026, vol. 69, no. 5, article e70040. https://doi.org/10.1002/jaal.70040
40. Macpherson R. J. S. Bridging moral philosophies and metaphysical paradigms: Rethinking educative leadership. *Ethics and Education*, 2025, vol. 20, no. 2–3, pp. 319–342. https://doi.org/10.1080/17449642.2025.2495508

Authors

Diplan
(Indonesia, Palangkaraya)
Doctor language, Assoc Profesor
University of Palangkaraya
E-mail: diplan161181@fkip.upr.ac.id
ORCID 0009-0009-3095-1812

Rini
(Indonesia, Palangkaraya)
Teacher at Muhammadiyah Integrated Islamic Elementary School, Palangkaraya
Email: rini@gmail.com
ORCID: 0000-0001-5184-0104

Alimuddin A. Djawad
(Indonesia, Banjarmasin)
Doctor Language, Assoc Profesor
Email: aldin331966@gmail.com
ORCID: 0009-0003-0814-5095

A'am Rifaldi Khunaifi
Master Language, Lecturer
Universitas Muhammadiyah Palangka Raya
Email: aamrifaldi@gmail.com
ORCID: 0000-0002-5345-8969

Authors contribution

Diplan: Conceptualization, Methodology, Formal analysis, Writing - Original Draft, Project administration
Rini: Investigation, Data Curation, Formal analysis, Writing - Original Draft
Alimuddin A. Djawad: Methodology, Software, Validation, Visualization, Writing - Review & Editing
A'am Rifaldi Khunaifi: Conceptualization, Resources, Supervision, Funding acquisition, Writing - Review & Editing

© Diplan, Rini, Alimuddin A. Djawad, A'am Rifaldi Khunaifi, 2026

The authors declared no conflicts of interest

Модель формирования функциональной читательской грамотности младших школьников

Л. А. КАМАЛОВА

АННОТАЦИЯ

Введение. Международные исследования по проверке качества чтения и понимания текста PIRLS и PISA диагностируют недостаточно развитый уровень читательской грамотности современных школьников, низкий уровень понимания прочитанного текста, неумение анализировать текст, интерпретировать информацию. Формирование функциональной грамотности у современных школьников – один из глобальных трендов современного образования, отражающий идею эффективной интеграции личности в общество. Методическая модель формирования функциональной читательской грамотности должна обеспечить обучающимся доступность, равенство, разноуровневость в овладении чтением, читательской грамотностью, умением находить, обобщать, интерпретировать информацию в тексте, формулировать выводы и использовать данные компетенции в реальной жизни.

Цель статьи – описать методическую модель формирования функциональной читательской грамотности младших школьников и проверить ее эффективность в рамках обучения литературному чтению.

Методы исследования. Исследование проводилось среди обучающихся Республики Татарстан. В опытно-экспериментальной работе приняли участие 706 обучающихся. Нами использованы: метод наблюдения, анкетирование, методики диагностики уровня читательской грамотности, продуктивного чтения, креативного мышления, театральной деятельности, цифровой компетентности. Для проверки статистических гипотез использовался критерий хи-квадрат Пирсона.

Результаты. На основе сравнительно-сопоставительного анализа эмпирических данных, статистического анализа установлена положительная динамика и увеличение значений показателей по различным критериям. Выявлена статически значимая динамика развития читательского интереса (χ^2 = 47,183; $p<0,01$) и развития творческих способностей (χ^2 = 71,027; $p<0,01$) в экспериментальной группе.

Заключение. Разработанная методическая модель формирования читательской грамотности может быть использована в зарубежных странах, осуществляющих обучение чтению и развитие функциональной читательской грамотности детей и подростков. Работа вносит вклад в теорию и методику преподавания литературы и литературного чтения.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

методическая, модель, читательская грамотность, литературное чтение, младший школьник, начальная школа, Республика Татарстан

Для цитирования: Камалова Л. А. Модель формирования функциональной читательской грамотности младших школьников // Перспективы науки и образования. 2026. № 4. С. 304–320. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.21

Поступила: 19.02.2026 | Одобрена: 27.05.2026 | Опубликована: 31.08.2026

OPEN ACCESS

Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.

PERSPECTIVES OF SCIENCE AND EDUCATION
PSEJOURNAL.WORDPRESS.COM
SCIENTIFIC ARTICLE |

A Model for Developing Functional Reading Literacy in Primary School Pupils

L. A. KAMALOVA

ABSTRACT

Introduction. International studies assessing reading quality and text comprehension – PIRLS and PISA – identify an underdeveloped level of reading literacy among contemporary schoolchildren, a low text comprehension level, and an inability to analyse the text and interpret information. The development of today's schoolchildren's functional literacy is one of the global trends in modern education, reflecting the idea of effective integration of the individual into society. A methodological model for developing functional reading literacy should ensure that pupils have access to, equality in, and show varying levels of proficiency in reading and reading literacy, as well as the ability to find, summarise and interpret information in a text, draw conclusions, and apply these skills in real life.

The aim of this article is to describe a methodological model for developing functional reading literacy among primary schoolchildren and to test its effectiveness within the context of teaching literary reading.

Methods. The survey was conducted amongst pupils in the Republic of Tatarstan. A total of 706 pupils took part in the experimental study. The following methods were used: observation, questioning, and assessment techniques for reading literacy, productive reading, creative thinking, theatrical activities, and digital competence. Pearson's chi-squared test was used to test the statistical hypotheses.

Results. Based on a comparative analysis of empirical data and statistical analysis, a positive trend and an increase in indicator values across various criteria were identified. A statistically significant trend was identified in the development of reading interest ($\chi^2 = 47.183$; $p < 0.01$) and creative abilities ($\chi^2 = 71.027$; $p < 0.01$) in the experimental group.

Conclusion. The proposed methodological model for the development of reading literacy can be used in other countries for teaching reading and fostering functional reading literacy among children and adolescents. This work contributes to the theory and methodology of teaching literature and literary reading.

KEYWORDS

methodological model, reading literacy, literary reading, primary school pupil, primary school, Republic of Tatarstan

For Citation: Kamalova, L. A. (2026). A Model for Developing Functional Reading Literacy in Primary School Pupils. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, (4), 304–320. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.21

Received: 19 February 2026 | Approved: 27 May 2026 | Published: 31 August 2026

OPEN ACCESS

This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

ВВЕДЕНИЕ

ЮНЕСКО отводит важную роль в изучении и развитии читательской грамотности детей, рассматривая её как ключевой компонент функциональной грамотности и основу для интеллектуального и социального развития личности. Стратегия ЮНЕСКО по распространению грамотности среди молодёжи и взрослых на 2020–2025 годы определяет грамотность как непрерывный процесс обучения, включающий умение читать, писать, находить, понимать и интерпретировать информацию, а также решать задачи в технологической и информационной среде. Актуальность исследования обусловлена изменением приоритетов современного общего образования, нацеленностью на качество образования выпускников школ, эффективную интеграцию личности в общество, что напрямую связано с формированием у современных школьников функциональной грамотности. Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2018–2025 годы определяет качество образования через сохранение лидирующих позиций в международных исследованиях PIRLS и TIMSS, а также через повышение позиций России в программе оценки образовательных достижений учащихся PISA [1].

Практика показывает, что российские школьники учатся по устаревшим методикам и программам, не ориентированным на формирование функционально грамотной личности XXI века. Например, на уроках литературного чтения в начальной школе ориентир сделан на запоминание фактов, явлений, событий, сюжета, героев, а не на понимание прочитанного текста. Отсутствует единая система формирования читательской грамотности младших школьников, а также система оценивания учебных достижений учащихся по читательской грамотности. Какие же компетентности нужно формировать у детей, чтобы они были конкурентоспособными в современном обществе и владели навыками XXI века? Эти навыки определены международными программами PIRLS и PISA: умение находить и извлекать информацию, интегрировать и интерпретировать информацию, осмысливать и оценивать содержание и форму текста, использовать информацию из текста. Наши школьники затрудняются в поиске информации, не умеют определять место, где находится искомая информация, как ее использовать. Младшие школьники испытывают значительные затруднения в понимании текста, определении темы, идеи произведения. Многие учащиеся не умеют анализировать мотивы поступков литературных героев, затрудняются в формулировке выводов по материалам прочитанного литературного текста [2].

Большую трудность вызывает у детей понимание авторской позиции в произведении, на основе которой необходимо делать концептуальные выводы по всему изученному произведению. Проблема заключается и в неумении младших школьников оценивать форму и структуру текста, находить противоречия в поступках героев, высказывать собственную точку зрения на прочитанное. Больше всего затруднений вызывает неумение школьников использовать информацию из текста для решения практической, учебной или жизненной задачи [3]. У детей младшего школьного возраста слабо развиты творческие способности, креативное мышление, мотивация к творчеству [4].

Приоритетной задачей современной школы является воспитание и обучение всесторонне развитой и функционально грамотной личности. В отличие от элементарной грамотности, которая включает способность человека читать, писать, осуществлять простейшие арифметические действия, функциональная грамотность помогает человеку ориентироваться в мире и действовать в соответствии с принятыми в обществе ценностями и нормами [5]. Вопрос о важности формирования функциональной грамотности не подвергается сомнению, ведь именно наличие у школьника, далее – выпускника функциональной грамотности говорит об успешном взаимодействии с окружающим миром. Функциональная грамотность – понятие, которое включает в себя способности свободно использовать навыки чтения и письма в целях получения информации из текста и для передачи такой информации в реальном общении, общении при помощи текстов и других сообщений [5]. ФГОС НОО определяет функциональную грамотность как цель и результат образования младших школьников [5].

Обновленные ФГОС НОО ставят целью создавать условия, обеспечивающие возможность формирования функциональной грамотности обучающихся [6].

По уровню функциональной грамотности российские дети находятся на среднем уровне среди стран ОЭСР (Организация экономического сотрудничества и развития). Тестирование PISA по функциональной грамотности проводится каждые три года, и в последний раз, в 2018 году,

результаты школьников из РФ снизились – особенно это коснулось читательской грамотности. Эксперты связывают это с тем, что страна достигла «зоны комфорта» по этому показателю. При этом среди приоритетов национального развития РФ до 2024 года – вхождение в число 10 ведущих стран по качеству общего образования, поэтому формирование функциональной грамотности особенно важно [7].

В мировой практике существуют и другие исследования качества чтения и понимания текста. Международное исследование качества чтения и понимания текста PIRLS (Progressin International Reading Literacy Study) – это международное сопоставительное исследование читательской грамотности, которое проводится Международной ассоциацией по оценке учебных достижений IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Целью этого исследования является сопоставление уровня навыков чтения и понимания текста четвероклассниками различных стран мира, а также выявление различий в методике обучения читательской грамотности в национальных системах образования. В исследовании PIRLS оцениваются два вида чтения, которые чаще других используются учащимися во время учебных занятий и вне школы: чтение с целью приобретения читательского литературного опыта и чтение с целью освоения и использования информации. Исследование PIRLS проводится 1 раз в 5 лет с учащимися 4 классов в возрасте 10,5 лет, как итоговый результат обучения школьника в начальной школе.

Проблема заключается в том, что существующие в международной и российской практике исследования по проблеме качества чтения и понимания текста нацелены на проверку итоговых результатов обучения школьников, но не на процесс поэтапного формирования и развития читательской грамотности. В международных исследованиях отсутствует механизмы и методика формирования читательской грамотности на первой ступени обучения чтению – в начальной школе. Не разработана система формирования функциональной (читательской) грамотности учащихся начальных классов. Международное исследование PIRLS проверяет навыки читательской грамотности учащихся в конце 4 класса, а международное тестирование PISA – в возрасте 15 лет.

Формирование функциональной грамотности у современных школьников – один из глобальных трендов современного образования, отражающий идею эффективной интеграции личности в общество. Функциональная грамотность обучающихся – это способности решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности [7].

Определение функциональной грамотности, данное Н. Ф. Виноградовой, соединяет в себе основные компетенции, необходимые для современного человека: «Функциональная грамотность сегодня – это базовое образование личности. Ребенок должен обладать: готовностью успешно взаимодействовать с изменяющимся окружающим миром; возможностью решать различные (в том числе нестандартные) учебные и жизненные задачи; способностью строить социальные отношения…; совокупность рефлексивных умений, обеспечивающих оценку своей грамотности, стремление к дальнейшему образованию…» [8].

Функциональная грамотность предполагает развитие разносторонних способностей обучающихся с целью овладения системой знаний, умений и навыков для обеспечения возможности «вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней» [2]. Сформировать функциональную грамотность означает «сформировать готовность жить в изменяющейся природной и социальной среде, найти свое место в современной жизни, которое гармонично отражало бы две важнейшие идеи – принятие индивидом общества и принятие обществом индивида» [8].

А. А. Леонтьев предлагает проводить разграничение между формальной и функциональной грамотностью, трактуя первую как владение навыками, а вторую, как умение эти навыки применять в реальных ситуациях [9].

В. Мацкевич и С. Крупник при определении функциональной грамотности делают акцент на социальном измерении, особо подчеркивая, что «функциональная грамотность – это способность человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней» [10].

С. Г. Вершловский и М. Д. Матюшкина связывают выраженность функциональной грамотности с уровнем технологического развития общества и его благополучием и считают, что «функциональ-

ная грамотность выступает как способ социальной ориентации личности, интегрирующий связь образования (в первую очередь общего) с многоплановой человеческой деятельностью» [11].

Ключевое понятие читательской грамотности – это понимание. Читательская грамотность включает в себя способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, посредством текста расширять свои знания и возможности и участвовать в социальной жизни. Это универсальная метапредметная компетенция, способность, которая повышает качество обучения на любом уроке [2].

Методист В. Н. Печенежская считает, что современного ученика достаточно трудно мотивировать к познавательной деятельности, к поиску пути, к цели в современном поле информации и коммуникации. Поэтому необходимо уже с дошкольного возраста развивать в детях креативное мышление. Начальной школе отводится в этом особая роль. Именно в школе начинается процесс формирования творчески развитой личности. Особая задача в этом процессе принадлежит урокам русского языка, литературы. Эти уроки влияют на развитие креативных способностей и читательской грамотности школьников [4].

Читательская грамотность – это понимание, использование и рефлексирование читателем содержания текста, его отношение к чтению с целью достижения собственных целей, наращивания знаний, развития потенциала и участия в жизни общества [13].

Н. Н. Сметанникова отмечает, что условиями для становления и развития грамотного читателя являются следующие: создание окружающей среды, благоприятной для развития читательской грамотности, улучшение качества преподавания, включение целенаправленной работы по развитию соответствующих умений, обеспечение участия и включения читателя в совместную деятельность, связанную с чтением и письмом [14]. Формирование функциональной грамотности – это сложный, многосторонний, длительный процесс. Достичь нужных результатов можно лишь умело сочетая различные современные образовательные педагогические технологии.

Педагоги отмечают важность уроков литературного чтения для последующего обучения учащихся, т. к. уроки литературного чтения создают основу всего последующего образования, в котором чтение носит ярко выраженный и метапредметный характер. Они играют основополагающую роль в формировании читательской грамотности младших школьников, осознании себя как грамотного читателя [16].

А. А. Бучек указывает на изменения в ФГОС ООО, связанные с формированием функциональной грамотности учащихся: «Переориентация системы российского образования на развитие функциональной грамотности обучающихся закреплена в обновленном федеральном государственном образовательном стандарте ООО 2021 года в разделе 35.2: «…формирование функциональной грамотности обучающихся, включающей овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу дальнейшего успешного образования и ориентации в мире» [2].

Формирование читательской грамотности как компетенции возможно только на основе выполнения всех составляющих читательской деятельности, целенаправленного мотивированного процесса понимания письменной речи собеседника, где понимание – это универсальная операция мышления, связанная с усвоением нового содержания (мысли автора текста). Основными этапами читательской деятельности являются: целеполагание; анализ материала деятельности; анализ средств деятельности; читательские действия; получение результата деятельности и рефлексия [2].

Н. Ф. Виноградова и др. выделяют следующие недостатки российского образования на современном этапе в формировании читательской грамотности школьников: несформированность умения осуществлять смысловое чтение, затруднение при решении задач, предлагающих интерпретацию информации, недостаточная сформированность умения осуществлять знаково-символическое моделирование, затруднения в решении задач, требующих анализа и обобщения, неумение высказывать свои предположения и строить доказательства [8].

Анализ исследований российских ученых показал, что в современной версии Образовательных стандартов формально заявлен компетентностный подход, но в системе оценивания он учтен слабо. Международное исследование учительского корпуса TALIS показало, что ориентиры и приемы российских учителей в области оценивания существенно

отличаются от международной практики [17]. Главным фокусом в российской системе оценивания остается проверка предметных знаний, то есть выученных фактов; компетентности же оказываются вне зоны внимания.

Методисты О. В. Колесова и А. А. Касимова подчеркивают важность системного подхода в формировании читательской грамотности младших школьников: работа по формированию читательской грамотности – важное направление начального обучения, требующее систематического и комплексного подхода, который может органично включаться в содержание любого урока литературного чтения [19].

Труды современных зарубежных ученых свидетельствуют об актуальности проблемы развития функциональной грамотности младших школьников. Начиная с 1957 года, понятие «функциональная грамотность» активно разрабатывалось ЮНЕСКО и получило официальное закрепление в 1965 году на Конгрессе министров просвещения по вопросам искоренения неграмотности в Тегеране, когда были четко разграничены понятия «грамотность» и «функциональная грамотность». С 1978 года данный концепт стал пониматься как форма подготовки человека к его социальной, гражданской и экономической роли в обществе, при этом показатели «минимальной грамотности», такие как чтение, письмо и счет считались обязательными предпосылками для его личностного роста и развития социума [19].

Ученые подчеркивают прямую связь между уровнем грамотности и степенью владения коммуникативными и рефлексивными навыками, а также между силой выраженности доминанты «научение» в определенном религиозном и культурно-историческом контексте и стремлением к познанию.

Схожая трактовка понятия «грамотность» была положена в основу «Международного мониторингового исследования качества школьного математического и естественно-научного образования» [26].

Одни ученые трактуют читательскую грамотность как понимание, использование и рефлексирование читателем содержания текста, его отношение к чтению с целью достижения собственных целей, наращивание знаний, развития потенциала и участия в жизни общества [28].

Другие ученые подчеркивают включенность человека в деятельность чтения, ее активный, целенаправленный, функциональный характер. Читатель осознает, что и зачем он читает, для чего будет использовать полученную информацию и знания. Читательская грамотность обеспечивает жизнедеятельность человека в обществе [14].

Zh. E. Sarsekeeva с соавт. считают, что читательская грамотность – это коммуникативная языково-познавательная деятельность, направленная на получение, понимание, реконструкцию и осовременивание прочитанного текста. У ребенка, имеющего трудности с пониманием текста, обязательно будут трудности с чтением: ведь текст – главная цель каждого задания, будь то устное или письменное. Авторы пришли к выводу, что читательская грамотность является метадисциплинарным навыком, которому следует обучать по всем школьным предметам посредством заданий на грамотность чтения [21].

Зарубежные ученые изучали, как понимание прочитанного, которое оценивалось с помощью PISA, влияет на успеваемость по чтению, на мотивацию к развитию читательской грамотности, и пришли к выводу, что такие опросы на международном уровне оказывают эффективное влияние на формирование читательской грамотности детей и подростков [22].

Группа учёных из Сербии, Испании и Германии исследовала генезис грамотности как результат индивидуального развития человека, а не человеческого рода. Учёные отметили, что понятия функциональной грамотности и функциональной неграмотности разработаны во второй половине XX века вследствие растущей потребности в промышленном развитии, когда грамотность и базовое общее образование оказались недостаточными для социально-экономического развития [22].

Н. Мукан и О. Фучила описали понятие «функциональная грамотность» применительно к системе обучения взрослых в Бельгии. Авторы отмечали, что это понятие более широкое, чем традиционное понятие «грамотность»: функциональная грамотность отражает способность взрослого человека полноценно участвовать в деятельности общества, приспосабливаться к изменениям на рынке труда с использованием современных (в том числе, информационных) технологий [23].

Профессор нидерландского Университета Твенте Ханс Лейтен проанализировал данные исследований PISA, проведённых в 2000–2018 годах. Ханс Лейтен доказал, что новые поколения учащихся (так называемые цифровые аборигены) отстают по читательской грамотности от предыдущих поколений. Исследователь объясняет изменения так: несколько десятилетий назад чтение обычно подразумевало книги, а также статьи в журналах и газетах, то есть относительно длинные и хорошо структурированные тексты, что, вероятно, сильнее развивало читательскую грамотность. Теперь же чаще читают короткие и фрагментарные текстовые материалы, например посты в соцсетях и сообщения в мессенджерах. За последние 10–15 лет школьников окружают в основном тексты с упрощённым синтаксисом и лексикой [24].

Хоу Молань исследовала читательские предпочтения современных школьников (12–15 лет) в Китае на основе исследования PISA-2018. Ученый выявила, что китайские дети выбирают произведения классической литературы, которые имеют важное рациональное или социокультурное значение. Школьники Китая отдают предпочтения современным и богато иллюстрированным книгам. Изучение китайской национальной политики по приобщению детей школьного возраста к чтению привело ее к выводу о том, что главными принципами подбора литературы для чтения детей в Китае стали доступность, художественная и культурная ценность, формирование интереса к чтению и поощрение чтения. В Китае расширяется сеть библиотек, читальных залов, организована поддержка печатного формата книг, повышение качества читательской продукции [25].

Группа ученых выявила закономерность взаимосвязи между цифровым чтением и чтением печатной книги и пришла к выводу, что чтение бумажных книг способствует более глубокому пониманию смысла прочитанного [26].

Зарубежные исследователи детского чтения доказали, что одновременное использование школьниками нескольких медиаресурсов во время чтения негативно влияет на понимание текста, его смыслового содержания и идеи [27].

Исследования ученых доказали, что школьники испытывают трудности с чтением и пониманием текста, когда сталкиваются с экраном, чтением с цифрового источника [28].

Анализ ситуации с детским чтением привел ученых к выводу о том, что чтение с экрана отвлекает детей от понимания текста, качества прочитанного текста. Выявлено, что при цифровом чтении у детей отсутствует концентрация внимания и страдает логическое мышление [29].

Зарубежные ученые утверждают, что для формирования смыслового чтения, развития читательской грамотности необходима валидация многомерного инструмента оценки навыков чтения у учащихся начальной школы [30].

В ходе исследования качества чтения текстов учащимися средних школ выяснилось, что отложенная генерация ключевых слов улучшает метапонимание печатных и цифровых текстов [31].

Группа зарубежных ученых проанализировала влияние способа чтения (цифрового или печатного) и коммуникативной цели задания (убеждающей или информативной) на паузы в процессе написания и качество текста. При этом учитывались когнитивные характеристики участников (навыки понимания прочитанного, рабочая память и навыки планирования). Доказано, что способ чтения не влияет на производительность в интегративных заданиях по написанию, однако коммуникативная цель задания влияет на чтение: оказались лучше результаты в текстовых бумажных заданиях, чем в информационных [32]. Учеными были исследованы привычки детей к чтению в цифровом формате. Оказалось, что мотивация к чтению в цифровом формате и понимание прочитанного младшими школьниками формируется постепенно, с течением времени [33].

Ученые провели исследования по выявлению потенциального влияния портативных устройств (планшетов) на качество чтения и результаты обучения школьников. Выявлено, что существует «эффект неполноценности экрана»: читатели, как правило, понимают тексты несколько хуже при чтении на экране, чем при чтении того же текста в печатном виде. Исследователи настаивают на необходимости продолжать развивать чтение печатного текста в школах, одновременно разрабатывая эффективные способы использования портативных устройств для чтения [34]. Зарубежные ученые исследовали понимание текста младших школьников с особыми образовательными потребностями. Понимание текста учащимися положительно коррелировало с их привычками чтения печатных материалов в свободное время и отрицательно – с частотой чтения

академических материалов в цифровом формате. Эти корреляции не зависели от наличия особых образовательных потребностей [34].

Принимая во внимание вышесказанное и учитывая результаты исследований по уровню сформированности функциональной грамотности и читательских умений школьников в разных странах мира, предлагаем специальную методическую систему формирования функциональной (читательской) грамотности младших школьников на уроках литературного чтения в начальной школе, построенную на комплексе взаимосвязанных учебных модулей: технология продуктивного (медленного) чтения, технология креативного мышления, технология обучающих онлайн-тренажеров, технология создания литературных буктрейлеров, технология театрализации литературных произведений.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Участники

Опытно-экспериментальной базой исследования выбраны МБОУ «Шеморданский лицей РОСТ» Сабинского муниципального района Республики Татарстан – экспериментальная группа (356 чел.), ГБОУ «Чистопольская кадетская школа-интернат имени Героя Советского Союза Кузьмина С.Е.» – контрольная группа (350 чел.).

В эксперименте приняли участие 706 учащихся начальных классов. Эксперимент проведен в 2023–2024 учебном году (констатирующий этап – сентябрь 2023 г., формирующий этап – сентябрь 2023 г. – февраль 2024 г., контрольный этап – март 2024 г.).

Методики

Для проведения исследования нами выбраны диагностики:1) «Какой вы читатель» (методика Н. Г. Малаховой); 2) Методика развития креативности «Наборщик» (Л. Ю. Субботина); 3) Диагностика развития цифровой грамотности учащихся (работа по онлайн-тренажерам) (Л. А. Камалова); 4) Диагностика умений по составлению литературного буктрейлера (Л. А. Камалова); 5) Диагностика развития читательской грамотности через театрализацию (Л. А. Камалова).

Методика Малаховой Н.Г. Школьникам предлагается ответить на 10 вопросов, выбрав один из предложенных ответов после вопроса. Интерпретация результатов. За выбор ответов А, Б, В –в вопросах с 3-го по 5-ый присваивается 1 балл. За выбор ответов В, Г в вопросах 1, 2, 8, 9, 10 присваивается 1 балл. За выбор ответа «Да» в 6 и 7 вопросе присваивается 1 балл. При выборе ответа «нет» – 0 баллов. Уровневая шкала оценивания по данной анкете: 19 1) низкий уровень – менее 4 баллов: не развит или совсем отсутствует интерес к чтению литературы; 2) средний уровень – от 5 до 7 баллов: слабая выраженность познавательной направленности в чтении, слабое развитие читательского интереса, характеризующееся эпизодичностью чтения; 3) высокий уровень – от 8 до 10 баллов: устойчивый интерес к чтению, выраженный познавательный интерес в чтении.

Методика «Наборщик» Л. Ю. Субботиной диагностирует когнитивный компонент креативных способностей у младших школьников. Общая шкала критериев оценки: 0-3 балла – низкий уровень, 4-6 баллов – средний уровень, 7-9 баллов – высокий уровень развития творческих способностей у учащихся на уроках литературного чтения. Ребенку дается слово, состоящее из определенного количества букв («околесица»), из этого слова учащемуся необходимо составить другие слова. Время данной работы составляет 5 минут. При обработке результатов оценивается оригинальность слов, количество букв, скорость выполнения задания, далее баллы суммируются.

Диагностика развития цифровой грамотности (работа по онлайн-тренажерам) (Л. А. Камалова). Ответы на задания по онлайн-тренажерам оцениваются в баллах, максимальное количество которых зависит от типа вопроса: тестовая форма с выбором верного ответа – 1 балл; (базовый, или низкий уровень); воссоздание правильной последовательности событий – 2 балла; (средний уровень); ответ в свободной форме – от 1 до 3 баллов для заданий разного уровня сложности (высокий уровень).

Диагностика умений по составлению литературного буктрейлера (Л. А. Камалова). Оригинальность выполнения, творческий подход – 1-5 баллов; Эмоциональное воздействие – 1-5 баллов; Органичность создания видеоряда, звукового сопровождения и содержания произведения – 1-5 баллов; Техническое качество выполнения – 1-5 баллов.

Диагностика развития читательской грамотности через театрализацию (Л. А. Камалова). Высокий уровень – 5 баллов; Средний уровень – 3 балла; Низкий уровень – 1 балл.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

На этапе констатирующего эксперимента учащимся третьих классов экспериментальной и контрольной групп были даны задания: 1. Назвать книги детских писателей, которые прочитаны самостоятельно по программе литературного чтения; 2. Назвать книги детских писателей, которые прочитаны вне программы; 3. Назвать имена главных героев внепрограммных произведений; 4. Ответить на вопросы онлайн-тренажера по сказке «Сивка-Бурка»; 5. Составить литературный буктрейлер по сказке «Сивка-Бурка»; 6. Показать инсценирование любого фрагмента сказки «Сивка-Бурка».

Анализ результатов первого, второго и третьего вопросов показал, что 356 учащихся экспериментальной и контрольной группы имеют низкий уровень – ниже 6 баллов, что характеризуется ограниченностью читательского кругозора, слабым знанием детских писателей и книг; 253 учащихся имеют средний уровень – от 7 до 12 баллов, знают детские произведения и писателей программного объема; 97 учащихся высокий уровень – от 13 баллов и выше, характеризуется знанием внепрограммных авторов детских книг, содержания книг данных авторов, имен главных героев детских внепрограммных произведений.

Анализ ответов учащихся обеих групп по четвертому заданию показал, что сформированность цифровой грамотности младших школьников экспериментальной и контрольной групп находится на низком уровне. Учащиеся не умеют работать по текстовым тренажерам, находят информацию только по подробным инструкциям учителя. Разница в результатах между экспериментальной и контрольной группами в сформированности умения создавать собственный алгоритм чтения составляет 5 чел. (34% 96 и 91 чел. и 33%), умение находить и использовать информацию составляет 5 чел. (87 и 82 чел.), умение быстро создавать связи между широко разрозненными идеями и областями опыта – 5 чел. (89 и 84 чел.), умение эффективно учиться и ориентироваться в цифровой среде – 3 чел. (84 и 81 чел. 33%).

Анализ ответов учащихся экспериментальной и контрольной группы по четвертому заданию – созданию литературных буктрейлеров – показал низкий уровень умений и навыков учащихся. Выяснилось, что учащиеся обеих групп не выполняли такой вид работы на уроке литературного чтения, не знакомы с алгоритмом создания буктрейлера, не владеют навыком структурирования и создания литературного текста к буктрейлеру.

Анализ выполненных заданий по пятому вопросу показал, что учащиеся экспериментальной и контрольной группы проявили низкий уровень читательских умений в процессе театральной деятельности: учащиеся извлекают те единицы информации (детали, факты), которые прямо названы в тексте. Только на основе такой явной информации учащиеся делают сценарий театральной инсценировки, которая не соотносится с содержанием сказки.

Результаты констатирующего этапа показали необходимость разработки специальной модели обучения младших школьников, основанной на методике формирования функциональной (читательской) грамотности), которая включает пять блоков обучения в 1-4 классах начальной школы: 1) технологию продуктивного чтения, 2) технологию развития креативного мышления, 3) технологию создания литературных буктрейлеров, 4) технологию разработки и использования онлайн-тренажеров по чтению, 5) технологию развития читательской грамотности через театрализованную деятельность.

Уроки по литературному чтению по специальной методической модели проводились в 4 классах школ РТ по УМК «Школа России». При чтении и анализе художественных текстов оценивались четыре группы читательских навыков: 1. Нахождение информации, заданной в явном виде;

2. Формулирование выводов; 3. Интерпретация и обобщение информации; 4. Анализ и оценка содержания, языковых особенностей и структуры текста.

В процессе изучения выбранных произведений на уроках литературного чтения использовались 5 технологий.

Технология продуктивного чтения использовалась для чтения и анализа художественных произведений, для чтения с остановками и развитие логического мышления, творческого воображения. Продуктивное чтение – это умение вычитывать все виды текстовой информации: фактуальной (о чем в тексте сообщается в явном виде) концептуальной (основная идея текста, его главный смысл) подтекстовой (о чем в тексте сообщается в неявном виде, читается «между строк»). Технология включает в себя 3 этапа работы с текстом. I этап. Работа с текстом до чтения; II этап. Работа с текстом во время чтения; III этап. Работа с текстом после чтения. По технологии продуктивного чтения изучались произведения: М. Ю. Лермонтов «Ашик-Кериб», Ф. И. Тютчев «Еще земли печален вид...», А. А. Фет «Весенний дождь», В. Ф. Одоевский «Городок в табакерке»; П. П. Бажов «Серебряное копытце»; С. Т. Аксаков «Аленький цветочек»; В. М. Гаршин «Сказка о жабе и розе».

Технология развития креативного мышления –это умение творчески осмысливать информацию в тексте, умение реализуется на уроках литературного чтения через метод творческого чтения, который является основным при работе с художественным текстом и позволяет развить способности к творческому самовыражению в процессе интерпретации прочитанного. По технологии креативного мышления изучались произведения: Е. Д. Шварц «Сказка о потерянном времени»; В. Ю. Драгунский «Главные реки», «Что любит Мишка»; В. В. Голявкин «Никакой горчицы я не ел», Б. С. Житков «Как я ловил человечков»; К. Г. Паустовский «Корзина с еловыми шишками»; М. М. Зощенко «Елка». Учащимся экспериментальной группы были даны задания: 1. Придумайте и запишите несколько разных заголовков к приведенной иллюстрации. 2. Рассмотрите обложку книги. Как вы думаете, о чём может быть эта книга? 3. Предложите несколько версий и кратко их опишите.

Технология работы на онлайн-тренажерах по литературному чтению предполагает мотивацию к чтению и перечитыванию произведений, способствует классификации знаний, формированию навыка анализа и синтеза произведений, установлению причинно-следственных связей, осознанию идеи произведения. Онлайн-тренажеры помогают поэтапному овладению детьми навыка чтения и понимания текста, необходимы для диагностики и самопроверки школьниками результатов обучения читательской грамотности. По каждому произведению дается онлайн-тест из 10 вопросов, направленных на понимание темы, характеров литературных героев, сюжета и композиции произведения, установления причинно-следственных связей, языковых особенностей текста, авторской точки зрения, выявления идеи произведения, умения интерпретировать информацию. По технологии работы с онлайн-тренажерами изучались произведения: В. Я. Брюсов «Опять сон», С. А. Есенин «Бабушкины сказки»; Д. Н. Мамин-Сибиряк Приемыш»; А. И. Куприн «Барбос и Жулька»; В. П. Астафьев «Стрижонок Скрип», Б. Л. Пастернак «Золотая осень»; И. С. Никитин «Русь»; С. Д. Дрожжин «Родине».

Технология составления литературных буктрейлеров способствует мотивации к чтению художественных произведений, умение интегрировать информацию, интерпретировать, трансформировать текст, умение создавать свой текст, авторский интеллектуальный продукт – буктрейлер. Цель буктрейлера – заинтересовать читателя, привлечь внимание к сюжетной линии и героям произведения. Для младших школьников экспериментальной группы проведены тренировочные занятия по составлению буктрейлера. Акцент сделан на определении сюжет видеоролика, в котором необходимо уделить внимание отдельной проблеме или конкретному герою произведения, выбрать самые интересные эпизоды, продумать интригу, определить настроение книги и подобрать нужные средства для выражения эмоций. Технология составления буктрейлеров была использована при изучении произведений: С. Т. Аксакова «Аленький цветочек»; В. М. Гаршина «Сказка о жабе и розе», Е. Д. Шварца «Сказка о потерянном времени», К. Булычева «Путешествие Алисы».

Технология театрализации литературных произведений предполагает эмоциональную индивидуальную оценку прочитанного, вдумчивое чтение, умение применять знания в жизни, устанавливать отношения с другими в процессе творческой деятельности. Технология театрализа-

ции литературных произведений способствует формированию читательской грамотности: 1) Медленное, вдумчивое чтение произведений и их перечитывание; 2) Понимание темы, сюжета, композиции, идеи произведения; 3) Умение проигрывать ситуации, описанные в произведении, на сцене; 4) Навыки командной работы; 5) Формирование социального опыта. По данной технологии изучались произведения: П. П. Ершов «Конек-горбунок» (отрывок), С. Т. Аксаков «Аленький цветочек»; Г. Х. Андерсен «Русалочка»; М. Твен «Приключения Тома Сойера». Инсценирование отрывка сказки П.П. Ершова «Конек-горбунок организована как прием передачи характера героев без применения театральных атрибутов. Использовались упражнения: деление и прочтение текста по ролям; «живые картинки». Методический прием драматизации как самостоятельное инсценирование литературного произведения посредством ролевого исполнения по заранее самостоятельно составленному сценарию с применением театральных атрибутов использовался при изучении произведений С. Т. Аксакова «Аленький цветочек»; Г. Х. Андерсена «Русалочка»; М. Твена «Приключения Тома Сойера».

После проведения формирующего этапа эксперимента был выполнен контрольный этап, целью которого является определение эффективности проведенной работы по авторской методической модели развития читательской грамотности младших школьников на уроках литературного чтения. На данном этапе эксперимента диагностировались знания и компетенции экспериментальной и контрольной групп.

Таблица 1 Диагностика «Какой вы читатель?» (Н.Г. Малахова)

Группы учащихся	Высокий	Средний	Низкий
ЭГ	190	102	64
КГ	98	150	102

Диагностика показала динамику развития читательского интереса экспериментальной группы: высокий уровень вырос на 50%, средний – на 35низкий уменьшился на 15%. У учащихся контрольной группы показатели изменились незначительно: высокий – на 12%, средний – на 13%, низкий уровень составил 41%. Таким образом, разница в уровне развития читательского интереса в ЭГ и КГ составляет: высокий – на 92 уч., средний больше на 48 уч., низкий – у ЭГ меньше на 38 уч.

Число степеней свободы равно 2. Значение критерия χ^2 составляет 47,183. Критическое значение χ^2 при уровне значимости p=0,01 составляет 9,21. Связь между факторным и результативным признаками статистически значима при уровне значимости p<0,01.

Таблица 2 Диагностика креативных способностей «Наборщик» (Л. Ю. Субботина)

Группы учащихся	Высокий	Средний	Низкий
ЭГ	207	99	50
КГ	94	162	94

Диагностика креативных способностей ЭГ и КГ показала динамику развития творческих способностей в ЭГ по сравнению с результатами констатирующего этапа: высокий – 27% (на 16% больше), средний – 51% (на 12% больше), низкий – 22% (на 28% меньше). Результаты диагностики КГ показали увеличение показателей высокого уровня на 3%, среднего – на 4%, снижение низкого уровня – на7%. Таким образом, сравнивая показатели ЭГ и КГ по развитию креативности, можно сделать вывод: высокий уровень у ЭГ больше на 113 уч., средний уровень – 8 меньше на 63 уч., низкий уровень меньше – на 44 уч.

Число степеней свободы равно 2. Значение критерия χ^2 составляет 71,027. Критическое значение χ^2 при уровне значимости p=0,01 составляет 9,21. Связь между факторным и результативным признаками статистически значима при уровне значимости p<0,01.

Таблица 3 Диагностика развития читательской грамотности по онлайн-тренажерам (Л. А. Камалова)

Группа учащихся	Умение создавать собственный алгоритм чтения	Умение находить, корректно использовать и создавать информацию	Умение быстро создавать связи между широко разрозненными идеями в тексте	Умение эффективно учиться и ориентироваться и взаимодействовать в виртуальных средах
ЭГ	278	278	278	250
КГ	154	142	149	140

Диагностика показала динамику показателей в экспериментальной группе: с низкого уровня – до высокого. Уровень умения создавать свой алгоритм чтения – повысился на 50%, умение находить и использовать информацию – на 51%, умение быстро создавать связи между идеями в тексте – на 51%, умение эффективно учиться и взаимодействовать в цифровой среде – на 48%. Учащиеся контрольной группы демонстрируют средний уровень умений: создавать алгоритм чтения – 154 уч., находить информацию – 142 уч. создавать связи между идеями в тексте – 149 уч. умение эффективно учиться – 140 уч., что больше на 5% по сравнению с констатирующим этапом.

Число степеней свободы равно 3. Значение критерия χ^2 составляет 0,479. Критическое значение χ^2 при уровне значимости $p<0,05$ составляет 7,815. Связь между факторным и результативным признаками статистически не значима, уровень значимости $p>0,05$.

Таблица 4 Диагностика умений по составлению литературного буктрейлера (Л. А. Камалова)

Группы учащихся	Умение понимать тему произведения	Умение устанавливать причинно-следственные связи	Умение понимать авторскую позицию и главную мысль произведения	Умение работать по алгоритму создания буктрейлера	Умение создавать свой авторский буктрейлер
ЭГ	175	170	168	175	170
КГ	114	111	109	114	114

Диагностика показала динамику развития навыков работы экспериментальной группы по созданию литературных буктрейлеров. Учащиеся продемонстрировали увеличение показателей: понимание темы литературного произведения – на 50%, умение устанавливать причинно-следственные связи – на 48%, понимание авторской точки зрения – на 47%, умение работать по алгоритму создания буктрейлера – на 50%, создавать свой буктрейлер – 47%. В контрольной группе показатели изменились незначительно и остались на прежнем, низком уровне.

Число степеней свободы равно 4. Значение критерия χ^2 составляет 0,049. Критическое значение χ^2 при уровне значимости $p<0,05$ составляет 9,488. Связь между факторным и результативным признаками статистически не значима, уровень значимости $p>0,05$.

Таблица 5 Диагностика развития читательской грамотности через театрализацию (Л. А. Камалова)

Группы учащихся	Развитие читательских умений	Речевая культура	Эмоционально-образное развитие	Основы театральной культуры	Основы коллективной работы
ЭГ	175	170	177	168	179
КГ	118	114	120	118	135

Диагностика развития читательской грамотности на основе театрализации литературных произведений показала динамику роста в экспериментальной группе с низкого уровня – до высокого. Показатель развития читательских умений вырос до 175 уч., речевой культуры – до 170 уч., эмоционально-образного развития – до 177 уч., театральной культуры – до 168 уч., умение работать в команде – до 179 уч. В контрольной группе наблюдается динамика роста с низкого уровня до среднего. Развитие читательских умений – до 118 уч., речевая культура – до 114 уч., эмоционально-образного развития – до 120 уч., театральной культуры – до 118 уч., умение работать в команде – до 135 уч.

Число степеней свободы равно 4. Значение критерия χ^2 составляет 0,717. Критическое значение χ^2 при уровне значимости $p<0,05$ составляет 9,488. Связь между факторным и результативным признаками статистически не значима, уровень значимости $p>0,05$.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Полученные нами данные отражают имеющуюся тенденцию современного образования на развитие функциональной читательской грамотности в начальной школе. Исследование показало, что российские и зарубежные ученые разрабатывают различные методики формирования и развития функциональной грамотности школьников. Мы выявили, что в исследовании PIRLS детально разработаны качественные характеристики уровней понимания текста младшими школьниками. Эти характеристики показывают, как понимают текст читатели, достигшие определенного уровня читательской грамотности, что они научились делать для того, чтобы понимать прочитанное. Эти качественные характеристики применены ко всем типам используемых текстов. В системе PIRLS выделены 4 уровня понимания текста: высший, высокий, средний, низкий [36]. Российские ученые предлагают свою модель формирования читательской грамотности младших школьников, включающую три базовых блока: методологический, содержательно-операциональный и рефлексивно-оценочный. В первом блоке указаны цель и подходы, во втором блоке – предметные и интегративные компоненты функциональной грамотности, виды деятельности при формировании функциональной грамотности. Третий блок содержит обновление учебных и методических материалов, повышение квалификации учителей, педагогическую диагностику [19]. Уникальность предложенной модели по формированию читательской грамотности младших школьников состоит в том, что она доказывает необходимость организации в начальной школе специальной методической системы поэтапного формирования и развития читательской грамотности, включающей комплекс взаимосвязанных учебных модулей: технология продуктивного (медленного) чтения, технология креативного мышления, технология обучающих онлайн-тренажеров, технология создания литературных буктрейлеров, технология театрализации литературных произведений.

ВЫВОДЫ

В результате проведённого исследования выявлено:

1. Читательская грамотность является основой для формирования других видов функциональной грамотности школьников.

2. Читательская грамотность является метадисциплинарным навыком, которому следует обучать по всем школьным предметам посредством заданий на грамотность чтения.

3. Для формирования читательской грамотности в начальной школе необходима специальная методическая система (модель), основанная на комплексе взаимосвязанных технологий, нацеленных на развитие читательской грамотности обучающихся.

4. Авторская модель состоит из комплекса взаимосвязанных блоков формирования функциональной (читательской) грамотности младших школьников: 1) Технология продуктивного (вдумчивого) чтения; 2) Технология развития креативного мышления; 3) Технология работы на обучающих онлайн-тренажерах по литературному чтению; 4) Технология создания литературных буктрейлеров; 5) Технология театрализации литературных произведений.

5. Авторская модель формирования и развития читательской грамотности позволяет обучать и диагностировать уровень читательской грамотности младших школьников по каждому литературному произведению в 1, 2, 3 и 4 классах, диагностировать результаты развития читательской грамотности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Постановление Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Развитие образования"» (с изменениями и дополнениями). URL: https://base.garant.ru/71848426/ (дата обращения: 16.04.2026).
2. Бучек А. А. Методические рекомендации по вопросам формирования функциональной грамотности. М.: Просвещение, 2022. 136 с.
3. Камалова Л. А., Таирова А. А., Красикова В. М. Проблема формирования функциональной грамотности в начальной школе // Международная научно-практическая конференция «Новая наука: история становления, современное состояние, перспективы развития»: сборник статей. Киров: НИЦ Аэтерна, 2023. С. 90–93.
4. Печенежская В. Н. Развитие креативного мышления на уроках русского языка и литературы // Концепт. 2016. № 2. С. 86–90.
5. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов: АО «Кодекс». URL: https://docs.cntd.ru/document/607175848 (дата обращения: 16.04.2026).
6. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» // Гарант: информационно-правовое обеспечение. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/ (дата обращения: 16.04.2026).
7. Центр оценки качества образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» Министерства просвещения Российской Федерации. URL: www.centeroko.ru (дата обращения: 10.01.2022).
8. Виноградова Н. Ф., Кочурова Е. Э., Кузнецова М. И. и др. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / под ред. Н. Ф. Виноградовой. М.: Российский учебник: Вентана-Граф, 2018. 288 с.
9. Леонтьев А. А. От психологии чтения к психологии обучения чтению // Материалы 5-й Международной научно-практической конференции (26–28 марта 2001 г.). В 2 ч. Ч. 1. М., 2002.
10. Мацкевич В., Крупник С. Функциональная грамотность // Всемирная энциклопедия: Философия. Минск: Харвест, 2001. 312 с.
11. Вершловский С. Г., Матюшкина М. Д. Функциональная грамотность выпускников школ // Социологические исследования. 2007. № 5. С. 140–144.
12. Рябухина Е. А. Проблема развития читательской грамотности учащихся основной школы: методологический и методический аспекты // Ученые записки ЗабГУ. 2022. Т. 17, № 4. С. 94–103. DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-4-94-103.
13. Сметанникова Н. Н. Чтение, грамотность, читательская компетентность: стратегия развития // Библиотековедение. 2017. Т. 66, № 1. С. 41–48.
14. Крутских Н. М. Формирование читательской грамотности у младших школьников на уроках литературного чтения // Формирование читательской грамотности у младших школьников (из опыта работы педагогов Липецкой области) / под ред. Е. Е. Пановой. Липецк: ГАУДПО ЛО «ИРО», 2020. С. 13.
15. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина; при участии Баранникова К. А., Зиила Н., Мосс Дж., Реморенко И. М., Хаутамяки Я.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. 472 с. DOI: 10.17323/978-5-7598-2177-9.
16. Колесова О. В., Касимова А. А. Формирование читательской грамотности у младших школьников // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2022. № 11 (76).
17. UNESCO. Revised Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics. General Conference of UNESCO. Paris, 27.09.1978. URL: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13136&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (дата обращения: 16.04.2026).
18. Чигишева О. П., Солтовец Е. М., Бондаренко А. В. Интерпретационное своеобразие концепта «функциональная грамотность» в российской и европейской теории образования // Интернет-журнал «Мир науки». 2017. Т. 5, № 4. URL: http://mir-nauki.com/PDF/45PDMN417.pdf (дата обращения: 16.04.2026).
19. Ковцун А. А., Кохичко А. Н. Научные подходы к понятию «функциональная грамотность» в педагогической теории и практике // Наука и школа. 2022. № 6. С. 99–109. DOI: 10.31862/1819-463X-

2022-6-99-109.
20. Fedotova O., Chigisheva O. Comparative analysis: methodological optics in the ideological context // International Perspectives on Education and Society. 2015. Vol. 26. P. 57–82.
21. Sarsekeeva Zh. E., Abildina S. K., Dyusembinova R. K., Mukhametzhanova A. O., Aydarbekova K. A., Kopbalina K. B. Formation of reading literacy among primary school students through a system of educational tasks // Scientific review. Pedagogical sciences. 2023. No. 3. P. 32–36. DOI: 10.17513/srps.2487.
22. Vasalampi K., Tolvanen A., Torppa M., Poikkeus A.-M., Hankimaa H., Aunola K. PISA reading achievement, literacy motivation, and school burnout predicting adolescents' educational track and educational attainment // Learning and Individual Differences. 2023. Vol. 108. 102377. URL: https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102377 (дата обращения: 16.04.2026).
23. Фабер Дж. М., Люйтен Х., Вишер А. Дж. Влияние цифрового инструмента формирующего оценивания на успеваемость по математике и мотивацию учащихся: результаты рандомизированного эксперимента // Компьютеры и образование. 2017.
24. Хоу Молань. Выявление читательских предпочтений современных школьников (12–15 лет) в Китае на основе исследования PISA-2018 // Педагогический журнал. 2022. Т. 12, № 1А. С. 378–386. DOI: 10.34670/AR.2022.71.89.046.
25. Альтамура Л., Варгас К., Сальмерон Л. Приносят ли новые формы чтения пользу? Метаанализ взаимосвязи между привычками цифрового чтения в свободное время и пониманием текста // Обзор образовательных исследований. 2025. Т. 95. С. 53–88.
26. Ромеро М., Альтамура Л., Сальмерон Л., Дельгадо П. Привычки к чтению с использованием нескольких медиаресурсов отрицательно связаны с пониманием текста и метапониманием // Обучение и индивидуальные различия. 2025. Т. 117. 102593. URL: https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102593 (дата обращения: 16.04.2026).
27. Сковдаль О., Сальмерон Л., Анмаркруд О. Когда учащиеся, испытывающие трудности с чтением, сталкиваются с экраном – вторичный анализ данных ePIRLS 2016 // Обучение и индивидуальные различия. 2025. Т. 118. 102623.
28. Сальмерон Л., Альтамура Л., Бланко-Гандия М. С., Манья А., Монтагуд С., Ромеро М., Варгас К., Хиль Л. Чтение с экрана отвлекло внимание детей? Продольные связи между привычками чтения, избирательным вниманием и пониманием текста // Журнал исследований в чтении. 2025. Т. 48. С. 175–198.
29. Альтамура Л., Варгас К., Бланко-Гандия М. К., Сальмерон Л. Валидация многомерного инструмента оценки навыков чтения у учащихся начальной школы // Журнал по изучению образования и развития. 2025. URL: https://doi.org/10.1177/02103702251381125 (дата обращения: 16.04.2026).
30. Сальмерон Л., Альтамура Л., Гил Л., Дельгадо П., Варгас К. Отложенная генерация ключевых слов улучшает метапонимание печатных и цифровых текстов у учащихся средних школ // Журнал по изучению образования и развития. 2025.
31. Валенсуэла А., Рохас-Барахона К., Кастильо Р., Сальмерон Л. Способ чтения и коммуникативная цель в письменной речи: влияние на поведение при паузах и качество текста, с учетом понимания прочитанного и исполнительных функций // Письменная коммуникация. 2025.
32. Альтамура Л., Варгас К., Науманн Дж., Сальмерон Л. Как привычки к чтению в цифровом формате формируют мотивацию к чтению и понимание прочитанного с течением времени: лонгитюдные ассоциации в начальной школе // Психология развития. 2025.
33. Salmeron L., Altamura L., Delgado P., Karagiorgi A., Vargas C. Reading Comprehension on Handheld Devices Versus on Paper: A Narrative Review and Meta-Analysis of the Medium Effect and Its Moderators // Journal of Educational Psychology. 2024. DOI: 10.1037/EDU0000830.
34. Vargas C., Altamura L., Blanco-Gandía M. C., Gil L., Mañá A., Montagud S., Salmerón L. Print and digital reading habits and comprehension in children with and without special education needs // Research in Developmental Disabilities. 2024. DOI: 10.1016/j.ridd.2024.104675.

REFERENCES

1. RF Government Resolution of December 26, 2017 N 1642 "On Approval of the State Program of the Russian Federation 'Education Development' (with amendments and additions)". Available at: https://base.garant.ru/71848426/(accessed 16 April 2026).
2. Buchek A. A. Methodological Recommendations on the Formation of Functional Literacy. Moscow, Education Publ., 2022. 136 p. (in Russ.)
3. Kamalova L. A., Tairova A. A., Krasikova V. M. The Problem of Formation of Functional Literacy in Primary School. *International Scientific and Practical Conference New Science: History of Formation, Current State, Development Prospects: Collection of Articles of the Int. Scientific and Practical Conference December 15, 2023*, Kirov. NIC Aeterna, 2023, pp. 90-93.
4. Pechenezhskaya V. N. Development of Creative Thinking in Russian Language Lessons and Literature. *Scientific and methodological electronic journal "Concept"*, 2016, no. 2 (February), pp. 86-90.
5. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 31, 2021 No. 287 "On approval of

the federal state educational standard of basic general education". *Electronic fund of legal and regulatory-technical documents: JSC "Kodeks"*. Available at: https://docs.cntd.ru/document/607175848 (accessed 18 March 2026).
6. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 31, 2021 No. 286 "On approval of the federal state educational standard of primary general education". Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/(accessed 18 March 2026).
7. Center for Education Quality Assessment of the Federal State Budgetary Scientific Institution "Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education of the Ministry of Education of the Russian Federation". Available at: www.centeroko.ru (accessed 18 March 2026).
8. Vinogradova N. F., Kochurova E. E., Kuznetsova M. I. et al. Functional Literacy of Primary School Students: A Teacher's Book. Ed. by N. F. Vinogradova. Moscow, Russian Textbook, Ventana-Graf Publ., 2018. 288 p. (in Russ.)
9. Leontiev A. A. From the Psychology of Reading to the Psychology of Teaching Reading. *Proceedings of the 5th International Scientific and Practical Conference (March 26-28, 2001). In 2 parts. Part 1*. Moscow, 2002.
10. Matskevich V., Krupnik S. Functional Literacy. World Encyclopedia: Philosophy. Minsk, Harvest Publ., 2001. 312 p. (in Russ.)
11. Vershlovsky S. G., Matyushkina M. D. Functional literacy of school graduates. *Sociological studies*, 2007, no. 5, pp. 140-144.
12. Ryabukhina E. A. The problem of developing reading literacy of secondary school students: methodological and methodological aspects. *Scientific notes of ZabGU*, 2022, vol. 17, no. 4, pp. 94-103. DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-4-94-103.
13. Smetannikova N. N. Reading, literacy, reading competence: development strategy. *Library science*, 2017, vol. 66, no. 1, pp. 41-48.
14. Krutskikh N. M. Formation of reading literacy in primary school students in literary reading lessons. Formation of reading literacy in primary school students (From the experience of teachers of the Lipetsk region). Ed. by E. E. Panova. Lipetsk, GAUDPO LO "IRO" Publ., 2020, p. 13. (in Russ.)
15. Universal competencies and new literacy: from slogans to reality. Ed. by M. S. Dobryakova, I. D. Frumin; with the participation of K. A. Barannikov, N. Ziil, J. Moss, I. M. Remorenko, J. Hautamäki; National Research University "Higher School of Economics". Moscow, Higher School of Economics Publ., 2020. 472 p. DOI: 10.17323/978-5-7598-2177-9 (in Russ.)
16. Kolesova O. V., Kasimova A. A. Formation of reading literacy in primary school students. *World of pedagogy and psychology: international scientific and practical journal*, 2022, no. 11 (76).
17. UNESCO. Revised Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics. *General Conference of UNESCO*. Paris, 27.09.1978. Available at: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13136&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (accessed 18 March 2026).
18. Chigisheva O. P., Soltovets E. M., Bondarenko A. V. Interpretative Originality of the Concept of "Functional Literacy" in Russian and European Education Theory. *Internet Journal "World of Science"*, 2017, vol. 5, no. 4. Available at: http://mir-nauki.com/PDF/45PDMN417.pdf (accessed 18 March 2026).
19. Kovtsun A. A., Kokhichko A. N. Scientific Approaches to the Concept of "Functional Literacy" in Pedagogical Theory and Practice. *Science and School*, 2022, no. 6, pp. 99-109. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-99-109.
20. Fedotova O., Chigisheva O. Comparative analysis: methodological optics in the ideological context. *International Perspectives on Education and Society*, 2015, vol. 26, pp. 57-82.
21. SarsekeevaZh. E., Abildina S. K., Dyusembinova R. K., Mukhametzhanova A. O., Aydarbekova K. A., Kopbalina K. B. Formation of reading literacy among primary school students through a system of educational tasks. *Scientific review. Pedagogical sciences*, 2023, no. 3, pp. 32-36. DOI: 10.17513/srps.2487.
22. Vasalampi K., Tolvanen A., Torppa M., Poikkeus A.-M., Hankimaa H., Aunola K. PISA reading achievement, literacy motivation, and school burnout predicting Adolescents' educational track and educational attainment. *Learning and Individual Differences*, 2023, vol. 108, 102377. Available at: https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102377 (accessed 18 March 2026).
23. Faber J. M., Luyten H., Visscher A. J. The impact of a digital formative assessment tool on students' mathematics achievement and motivation: Results of a randomized experiment. *Computers and Education*, 2017.
24. HouMolan. Identifying the Reading Preferences of Contemporary Schoolchildren (12-15 Years Old) in China Based on the PISA-2018 Survey. *Pedagogical Journal*, 2022, vol. 12, no. 1A, pp. 378-386. DOI: 10.34670/AR.2022.71.89.046.
25. Altamura L., Vargas C., Salmeron L. Do New Forms of Reading Bring Benefits? A Meta-Analysis of the Relationship Between Leisure-Time Digital Reading Habits and Text Comprehension. *Review of Educational Research*, 2025, vol. 95, pp. 53-88.
26. Romero M., Altamura L., Salmeron L., Delgado P. Multimedia reading habits are negatively associated with text comprehension and metacomprehension. *Learning and Individual Differences*, 2025, vol. 117, 102593. Available at: https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102593 (accessed 18 March 2026).
27. Skovdal O., Salmeron L., Anmarkrud O. When students with reading difficulties encounter a screen – a secondary analysis of ePIRLS 2016 data. *Learning and Individual Differences,* 2025, vol. 118, 102623.
28. Salmerón L., Altamura L., Blanco-Gandía M. C., Maña A., Montagud S., Romero M., Vargas C., Gil L. Did screen reading distract children's attention? Longitudinal associations between reading habits, selective attention, and text comprehension. *Journal of Reading Research,* 2025, vol. 48, pp. 175-198.

29. Altamura L., Vargas C., Blanco-Gandía M. C., Salmerón L. Validation of a multidimensional reading assessment instrument for elementary school students. *Journal of Educational and Developmental Studies*, 2025. DOI: 10.1177/02103702251381125.
30. Salmeron L., Altamura L., Gil L., Delgado P., Vargas C. Delayed keyword generation improves metacomprehension of print and digital texts in middle school students. *Journal of Educational and Development Studies*, 2025.
31. Valenzuela A., Rojas-Barahona C., Castillo R., Salmeron L. Reading mode and communicative goal in writing: Effects on pausing behavior and text quality, considering reading comprehension and executive functions. *Written Communication*, 2025.
32. Altamura L., Vargas C., Naumann J., Salmeron L. How digital reading habits shape reading motivation and reading comprehension over time: Longitudinal associations in elementary school. *Developmental Psychology*, 2025.
33. Salmeron L., Altamura L., Delgado P., Karagiorgi A., Vargas C. Reading Comprehension on Handheld Devices Versus on Paper: A Narrative Review and Meta-Analysis of the Medium Effect and Its Moderators. *Journal of Educational Psychology,* 2024. DOI: 10.1037/EDU0000830
34. Vargas C., Altamura L., Blanco-Gandía M. C., Gil L., Mañá A., Montagud S., Salmerón L. Print and digital reading habits and comprehension in children with and without special education needs. *Research in Developmental Disabilities*, 2024. DOI: 10.1016/j.ridd.2024.104675.

Автор

Камалова Лера Ахтямовна
(Россия. г. Казань)
Доцент, кандидат педагогических наук
Казанский (Приволжский) федеральный университет
E-mail: leraax57@mail.ru
ORCID ID: 0000-0003-0260-7204
Scopus Author ID: 56070730600

Author

Lera A. Kamalova
(Russia, Kazan)
Associate Professor, Cand. Sci. (Educ.)
Kazan (Volga Region) Federal University
Email: leraax57@mail.ru
ORCID ID: 0000-0003-0260-7204
Scopus Author ID: 56070730600

Вклад автора

Камалова Л. А.: концептуализация, методология, верификация данных, проведение исследования, создание рукописи и ее редактирование

Author contribution

Lera A. Kamalova: Conceptualization, Methodology, Validation, Investigation, Writing - Review & Editing

© Камалова Л. А., 2026

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов

© Lera A. Kamalova, 2026

The author declared no conflicts of interest

Динамика формирования у детей образа защитника Отечества в цифровую эпоху: влияние социальных сетей и виртуальной реальности

Н. Ю. ГОМЗЯКОВА, П. А. КОВАЛЕВ, В. П. СМОРЧКОВА

АННОТАЦИЯ

Введение. В контексте цифровой трансформации общества происходит фундаментальная перестройка ключевых социальных архетипов. Социальные сети стали новой публичной сферой, а иммерсивные технологии – инструментом познания истории. Это делает актуальным изучение динамики этого архетипа, а понимание этого процесса необходимо для изучения современных механизмов формирования национальной идентичности и коллективной памяти, что актуально в контексте решения педагогических задач современного учебно-воспитательного процесса.

Цель статьи – выявить и проанализировать специфику трансформации образа защитника Отечества в современной цифровой среде.

Методы и материалы. Эмпирическая база включает дискурсивный анализ, визуального и текстового контента, в социальных сетях (Telegram, TikTok) и сравнительно-исторический анализ, проведенный авторами статьи для выявления динамики и различий между традиционными (МЕДИА, литература, живопись, кино) и цифровыми представлениями изображений.

Результаты. Исследование показало, что динамические изменения концепта «защитник Отечества», его образа происходят под воздействием цифровой и виртуальной реальности, сетевой среды. Так, визуальная интерпретация образа защитника Отечества возросла до 74%; актуальным является сформированный нарратив образа гибридного защитника, сочетающего физическую подготовку и цифровые качества; на 280% увеличилось количество каналов военной тематики; в области патриотической тематики на 17% увеличилась доля представленности VR-технологий; данные технологии с задействованием ресурсов социальных сетей интегрированы в программы патриотической подготовки детей, что характеризуется возросшим показателем 84%; на 42% возросла активность участников и ветеранов боевых действий, военнослужащих в сетевых публикациях и обсуждениях.

Заключение. В современной цифровой среде образ защитника Отечества претерпел фундаментальную трансформацию: от единого, канонического и отстраненного образа к множественному, персонализированному и интерактивному. Цифровая среда не просто транслирует, но активно реконструирует образ защитника Отечества, используя взаимодополняющие, хотя и отличные механизмы: социальные сети обеспечивают его широту и актуальность, а виртуальная реальность – глубину и эмоциональную устойчивость.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

защитник Отечества, цифровая эпоха, социальные сети, виртуальная реальность, медиаобраз, историческая память

Для цитирования: Гомзякова Н. Ю., Ковалев П. А., Сморчкова В. П. Динамика формирования у детей образа защитника Отечества в цифровую эпоху: влияние социальных сетей и виртуальной реальности // Перспективы науки и образования. 2026. № 4. С. 321–342. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.22

Поступила: 12.02.2026 | Одобрена: 14.05.2026 | Опубликована: 31.08.2026

OPEN ACCESS

Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.

PERSPECTIVES OF SCIENCE AND EDUCATION
PSEJOURNAL.WORDPRESS.COM
SCIENTIFIC ARTICLE |

The Dynamics of Children's Defender of the Fatherland Image Formation in the Digital Age: the Impact of Social Networks and Virtual Reality

N. YU. GOMZYAKOVA, P. A. KOVALEV, V. P. SMORCHKOVA

ABSTRACT

Introduction. In the context of the digital transformation of society, a fundamental restructuring of key social archetypes is taking place. Social networks have become a new public sphere, and immersive technologies are a tool for learning about history. This makes it relevant to study the dynamics of this archetype, and understanding this process is necessary to study modern mechanisms for the formation of national identity and collective memory, which is relevant in the context of solving the pedagogical tasks of the modern educational process.

The purpose of the article is to identify and analyze the specifics of the transformation of the defender of the Fatherland image in the modern digital environment, identifying the key mechanisms and directions of the influence of social networks and virtual reality technologies on its structural and substantive characteristics, which should be taken into account in the implementation of educational work with children.

Methods and materials. The theoretical basis of the research is based on the theory of social constructivism by P. Berger and T. Lukman, the concept of mediatization by S. Hjarward and the theory of a network society by M. Castells. The empirical base includes a discursive analysis of visual and textual content on social networks (Telegram, TikTok) and comparative historical analysis to identify the dynamics and differences between traditional (media, literature, painting, cinema) and digital representations of images. The research materials include publications by military bloggers, user-generated content (memes, video clips), and existing virtual reality technologies that reconstruct historical and modern events.

Results. The study showed that dynamic changes in the Defender of the Fatherland concept and its image occur under the influence of digital and virtual reality, and the network environment. Thus, the visual interpretation of the defender of the Fatherland image has increased to 74%; the formed narrative of the hybrid defender image, combining physical fitness and digital qualities, is relevant; the number of military-themed channels has increased by 280%; the share of VR technologies in the field of patriotic topics has increased by 17%; These technologies using social media resources are integrated into patriotic training programs for children, which is characterized by an increased rate of 84%; the activity of participants and veterans of military operations, military personnel in online publications and discussions increased by 42%.

Conclusion. In the modern digital environment, the image of the defender of the Fatherland has undergone a fundamental transformation: from a single, canonical and detached image to a multiple, personalized and interactive one. The digital environment not only translates, but actively reconstructs the image of the defender of the Fatherland, using complementary, albeit different mechanisms: social networks provide its breadth and relevance, and virtual reality provides depth and emotional stability.

KEYWORDS

defender of the Fatherland, digital age, social networks, virtual reality, media image, historical memory

For Citation: Gomzyakova N. Yu., Kovalev P. A., & Smorchkova V. P. (2026). The Dynamics of Children's Defender of the Fatherland Image Formation in the Digital Age: the Impact of Social Networks and Virtual Reality. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, (4), 321–342. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.22

Received: 12 February 2026 | Approved: 14 May 2026 | Published: 31 August 2026

OPEN ACCESS

This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

ВВЕДЕНИЕ

Устойчивое развитие – стратегическая цель любого общества. В соответствии с международной концепцией ООН качественное образование – один из ключевых целевых ориентиров, обеспечение которого достигается осуществлением эффективного обучения и воспитания детей. Информированность молодого поколения о соотечественниках, выбравших для себя профессию военного или гражданских людей, готовых встать на защиту родной земли и населения, действующих и отставных военных – значимый компонент патриотического воспитания, в структуре которого образ защитника занимает особое место, влияя на патриотическое сознание молодого гражданина. В международном контексте особый интерес данные вопросы представляют в условиях патриотического воспитания, реализуемого на территории стран Союза независимых государств, стран Евразийского экономического союза, т. к. несмотря на подверженности влияния геополитических процессов, они имеют общие патриотические истоки, их объединяет историческое прошлое, современное сотрудничество, в педагогическом контексте – выделение воспитательной функции, в том числе, патриотической направленности в качестве отдельной категории образовательной политики. Актуальными представляются риски и перспективы цифровой трансформации с точки зрения развития человека, осмысление роли образования в эпоху цифровой трансформации, выявление стратегий подготовки человека к новым реалиям профессиональной (в данном случае педагогической) и социальной жизни (в рассматриваемом аспекте ее гражданской составляющей), влияние обозначенных изменений на традиционные параметры личности, в том числе, характеристики представлений об исторических личностях, героях прошлого и настоящего, специалистах, выполняющих военный долг в условиях высокого уровня технологичности и развития цифровых технологий. Процессы мировой цифровизации, в том числе, затрагивают вопросы коммуникации, сохранения культурного наследия, которые актуальны применительно к теме образов, судеб, людей различных сфер и профессий, в том числе, в области защиты и безопасности. Резолюция Совета ООН от 26.09.2019 по правам человека закрепляет право на неприкосновенность частной жизни в цифровой век, в связи с чем, требуется соблюдение баланса между распространением информации и ее сохранностью.

Современный этап развития общества характеризуется интенсивной цифровой трансформацией, оказывающей комплексное воздействие на процессы формирования социально значимых образов и символов. В этих условиях наблюдается парадоксальная ситуация: несмотря на то, что образ защитника Отечества продолжает занимать важное место в системе национальных ценностей, традиционные механизмы его воспроизводства демонстрируют снижение эффективности [1]. Возникает противоречие между устойчивостью данного архетипа в коллективном сознании и его стремительной трансформацией под влиянием цифровых медиа, что требует пересмотра существующих научных подходов к его изучению.

На основе анализа философских (Аристотель, Кант, Платон и др.) и психологических (В. Вундт, П. Я. Гальперин, А. Н., Титченер и др.) концепций перечислим основные характеристики понятия «образ»: образ отражает совокупность характеристик, ставших значимыми для субъекта; это динамическая компонента, на формирование которой может оказываться влияние, образ определяется восприятием и смыслом, являющимся его подкреплением.

Анализ научной литературы позволяет выделить несколько периодов в изучении образа защитника Отечества. В советский период доминировал институциональный подход, рассматривавший данный феномен преимущественно как элемент государственной идеологии. Если ранее этот образ ассоциировался преимущественно с защитой государственности и служением монархии, то в советское время он приобрел ярко выраженную идеологическую окраску. Защитник Советского Союза стал символом революционной борьбы, преданности делу коммунизма и готовности противостоять внешним угрозам. Образ советского солдата воспринимался как бесстрашный герой и защитник Родины, готовый отдать жизнь на войне за Родину [2].

Существенный вклад в формирование рассматриваемого образа внесли события Великой Отечественной войны, когда на защиту страны поднялся весь народ, сражаясь на фронте и трудясь в тылу. В эти годы образ защитника формируют не литературные или художественные источники, а сама жизнь. Образ защитника – это образ каждого гражданина страны. Он характеризуется как общей характеристикой, состоящей в том, что все силы и устремления каждого направлены на то, чтобы приблизить и обеспечить Победу, не взирая на лишения и тяготы, так и частной характеристикой, проявляющейся на уровне индивидуальной судьбы человека, обу-

словленной профессиональной деятельностью, семейной ситуацией и обстоятельствами, местом службы или работы в тылу, условиями жизни в военный период, степенью личностной, психологической, компетентностной готовности действовать и осуществлять требуемые военные, гражданские, профессиональные, бытовые задачи в заданных условиях. Образы, созданные героическими примерами людей, которые оказались в непростых жизненных условиях, но остались верны гражданскому и военному долгу, вдохновляют современное поколение и служат факторами исторической межпоколенческой связи.

В 1990-2000-е годы – период распада Советского Союза и его первоочередных последствий, вызвал серьезные изменения в образе защитника Отечества. В отличие от советской эпохи, когда образ защитника был коллективным и массовым, акцент сместился на индивидуальные судьбы и личные мотивы участия в защите страны [3].

Теоретический фундамент исследования образует синтез трех взаимодополняющих подходов. Теория социального конструктивизма П. Бергера и Т. Лукмана применяется в качестве общей парадигмы, в рамках которой образ защитника Отечества понимается не как объективная данность, а как продукт социального конструирования. Этот образ создается, объективируется и интернализируется обществом в зависимости от исторического контекста, политических задач и коллективных потребностей. Образ защитника Отечества – это не музейный экспонат, а живой, динамичный социальный конструкт. Он постоянно пересматривается и заново конструируется обществом в ответ на новые вызовы (например, гибридные войны, киберугрозы), что требует новых качеств от «защитника». Теория Бергера и Лукмана дает возможность увидеть за, казалось бы, вечным и неизменным образом – сложную работу общества по его созданию, поддержанию и трансформации. Данный подход позволяет анализировать, как в цифровой среде формируются новые коллективные представления об архетипе защитника Отечества [5].

В данном контексте категорию образа можно трактовать как определенное социальное явление, характеризующееся уникальными, т. е. присущими только ему характеристиками, что определяет его как социальный феномен. В контексте рассматриваемых теорий предметы мышления конструируются в процессе их восприятия. При этом, социальная реальность выступает как условие продуцирования образов, их источник и, одновременно, продукт массового сознания.

Ведущую роль в конструировании образа играет деятельность. Вовлечение детей и молодежи не только в помогающие формы активности, но и мастер-классы военной тематики, участие в военно-спортивных играх, патриотических сменах-лучшим образом способствует формированию значимых составляющих образа защитника. Согласно теории деятельностного подхода (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн) основанием любой деятельности является потребность. Возникает необходимость ее формирования у детей молодежи в контексте включения в деятельность, способствующей формированию образа защитника Отечества. Существенную роль в этом могут сыграть современные цифровые ресурсы и технологии, которые близки и понятны молодежи: программы на основе виртуальной и дополненной реальности, интерактивного подхода, специализированных компьютерных программ и возможностей искусственного интеллекта – их использование может послужить мощным стимулом для возникновения первичного интереса у детей и молодежи, вызова эмоционального отклика. Далее, на этой мотивационной базе начального уровня будет возможно формировать более сложные мотивационные характеристики.

Психология определяет восприятие в качестве первого шага познания. При этом, его характеристики будут отличаться, в зависимости от условий восприятия: будет ли оно случайным или целенаправленным, стихийным или организованным, фрагментарным или полноценным и т. д. На прежних исторических этапах образ защитника воспринимался на основе исключительно взаимодействия с реальным человеком, что наделяло образ характеристиками, подкрепленными реальным восприятием. В тоже время, нельзя было исключать некую субъективную абстрактизацию образа, основанную на совокупности накопленных представлений. На современном этапе восприятие образа защитника складывается из нескольких составляющих: 1. В процессе общения с военнослужащими, выполняющими свой военный долг. Ситуации для такого общения, когда возможно непосредственно наблюдать военнослужащего за работой, на основе собственного восприятия оценивать трудоемкость выполняемой им деятельности, наблюдать различные профессионально обусловленные ситуации, элементы экипировки и быта и т. д. складываются непосредственно в условиях прифронтового и фронтового взаимодействия (например, когда студент-волонтер оказывает помощь военным и взаимодействует с ними). При этом, задействуются

все виды восприятия. С учетом территориальной специфики проведения специальной военной операции, такое взаимодействие доступно ограниченному числу лиц. 2. В процессе общения с военнослужащими, которые вернулись с фронта. Условия для этого создаются в процессе встреч детей, молодежи, взрослых с отслужившими военными на базе образовательных организаций, в процессе тематических мероприятий. В данном случае основной источник информации, формирующий образ-то, что рассказывается военными, а также то, что выполняется ими в качестве единичных видов деятельности, демонстрируемых в процессе мастер-классов. Отметим, что подобным видом взаимодействия охватывается все большее число участников, однако не вся возможная аудитория. 3. Образ, формируемый на основе восприятия информации, транслируемой посредством телевидения [6]. Применительно к данному аспекты характерны следующие условия. Современная аудитория, которая пользуется телевидением, весьма ограничена. Особенность телевизионной картинки и предоставляемой информации-наличие выборки, отобранного материала. Следует отметить, что образы защитников Отечества прошлых лет могут транслироваться через новостные сюжеты, посвященные памятным датам, тематические передачи, массово-через кинофильмы. Образ современного защитника твоей трансляции пока не может опираться на кино образ как один из ключевых источников информации-фильмы на темы современных боевых действий создаются, но их крайне мало, преимущественно они демонстрируются в рамках специализированных показов. 4. Интернет-источники за счет их популярности и доступности становятся ведущим источником представлений, формирующих образ защитника Отечества. Телеграмм-каналы, сайты, тематические программы и фильмы все это становится доступно для восприятия, если пользователь интересуется данной тематикой. В контексте подобных ресурсов снижено проявление ценза, что с одной стороны, обеспечивает доступ к более полной информации, с другой-создает условия для малоконтрольного использования информации, в том числе, образов военных, в ряде случаев, в деструктивных и провокационных целях. Таким образом, перед пользователем возникает актуальная задача отбора и дифференциации воспринимаемой информации, ее критическая оценка, также внимательное использование различных ресурсов, основанное на понимании их легитимности. Не вызывает сомнений тот факт, что процесс формирования образа защитника Отечества должен быть контролируемым и целенаправленным, носить управляемый характер, чтобы исключить деструктивные тенденции, что возможно достигнуть при решении учебно-воспитательных задач.

Особую роль в данном контексте приобретает задача интериоризации, т. е. внутреннего принятия образа защитника Отечества как личностно значимого. Согласно теории А. Н. Леонтьева [7], деятельность обычно осуществляется некоторой совокупностью действий, подчиняющихся частным целям, при этом, роль общей цели выполняет осознанный мотив. Таким образом, именно в условиях деятельности формируются не только значимые умения, но и представления, закрепляются характеристики образов. Условия взаимодействия с цифровой средой не позволяют включить детей в полноценную деятельность, являющуюся познавательной и отвечающей требованиям возраста и задачам развития. При этом, рассматриваемые информационные источники информации являются значимыми, но не могут быть единственными в процессе познания детей. Необходимо создание условий, которые позволят совместить потребности и интересы детей и логику воспитательно-развивающей педагогической работы. Удачным примером такого совмещения могут служить условия, созданные в организациях отдыха детей и их оздоровления, в частности, в детских оздоровительных лагерях, которые активно реализуют программы воспитательной работы, в том числе, патриотической и военно-патриотической направленности: коллективно-творческие дела, участие в мастер-классах и другие формы активности позволяют детям почувствовать в контексте собственной игровой и познавательной деятельности основные характеристики, составляющие образ защитника.

Психология имеет дело с деятельностью конкретных индивидов. В каких бы условиях и формах ни протекала деятельность человека, какую бы структуру она не приобретала, ее нельзя рассматривать как изъятую из общественных отношений. Вне системы этих отношений деятельность индивидуального человека не может существовать [5].

Соответственно, образы, формируемые у детей и молодежи, не могут не зависит от общего контекста среды, микросоциума. В данном контексте особую роль приобретает интеграция военнослужащих, являющихся действенным примером истинного служения Отечества, завершивших службу в систему образования, воспитательной и просветительской работы с детьми и молодежью, т. е. создание условий для взаимодействия детей и молодежью не с виртуальными и абстрактными образами, а живыми конкретными примерами. В данном контексте важны

следующие положения деятельностного подхода [5]: выделяют 2 схемы, выражающие связь между потребностью и деятельностью "Потребность-деятельность-потребность" и "Деятельность-потребность-деятельность". Соответственно, в процессе деятельности потребность может возникать и усиливаться. Данное положение чрезвычайно актуально в контексте работы с детьми и молодежью, у которых на данный момент не сформировались полноценные патриотические качества личности, а имеющийся образ защитника Отечества характеризуется неточностями, является неполным, характеризуется отсутствием по отношению к нему процессов интериоризации.

Таким образом, в рамках указанных теорий феномен концепт "образ защитника Отечества" складывается на основе влияния взаимосвязанных компонентов, каждый из которых составляет конструкт, наполняющий образ смыслообразующими характеристиками и способствующий ее целостному формированию.

Концепция медиатизации С. Хьярварда предполагает, что медиатизация – это не просто увеличение влияния СМИ, а глубинный процесс, при котором медиа становятся неотъемлемой частью социальных и культурных институтов, изменяя саму их логику функционирования. По Хьярварду, медиа — это самостоятельный социальный институт, который взаимодействует с другими институтами (армией, государством, системой образования). Медиа — не только канал передачи информации, но активный участник конструирования реальности. В контексте образа защитника Отечества это означает, что медиа не просто «рассказывают» о героях, они определяют, каким этот герой должен быть, чтобы стать видимым и значимым в медийном пространстве. Концепция медиатизации С. Хьярварда служит основой для анализа того, как социальные сети и виртуальная реальность транслируют сложившийся образ, но также активно преобразуют его логику, язык и способы бытования в обществе. В фокусе внимания находится изменение социальных практик конструирования патриотического дискурса под влиянием цифровых платформ [7].

Медийные характеристики современного образа защитника Отечества характеризуются гражданской и военной ответственностью, системными проявлениями мужества, героизма, верности долгу и Отечеству – защитник выполняет возложенную на него задачу, которая ставится выше личных интересов и потребностей, готов осуществлять ее в условиях, где цена ее выполнения – здоровье и сама жизнь [8].

Современные защитники Отечества – это люди, являющиеся носителями сформированных истинных традиционных духовно-нравственных ценностей: патриотизма, приверженности семейным ценностям и др. Современные медиа и цифровые ресурсы, отражая жизнь и деятельность человека в публикациях и сюжетах, опираются на его реальный образ, созданный жизнью и воплощенным в ней, формируют на его основе конструкты целостного образа, который впоследствии складывается у зрителя или читателя. [9]. Отметим значимую характеристику современного образа защитника Отечества – это человек, сделавший выбор в пользу Отечества, осуществляющий высшее служение Родине, оказавшийся в тяжелых жизненных обстоятельствах, но при этом, не утративший способности к юмору, не потерявший человеческий облик. Так, например, в многочисленных медиа-источниках представлены военные шевроны, на которых размещены фразы-шутки, крылатые выражения, позитивные лозунги. Данный факт – одно из проявлений, с одной стороны, психологической защиты человека, оказавшегося в тяжелейших обстоятельствах, т.к. взгляд на любую ситуации с позиции юмора позволяет легче к ней относится и преодолеть ее психологически, с другой стороны – это показатель, что человек не утратил способности шутить, видеть позитивное и находить ресурсное даже тяжелых жизненных обстоятельствах. Образы военных, с домашними животными на руках, мягкими игрушками, прикрепленными к рюкзаку и подобные им – стали устойчивой характеристикой современного защитника. С одной стороны, это характеризует связи человека с домом, тяготение к уюту и семейному теплу, с другой – свидетельствует о том, что человек действенно, на уровне подобных деталей проявляет личностные характеристики аксиологического характера.

Так, распространенный образ участника боевых действий с чебурашкой-игрушкой или брелоком построен на приеме противоречия, но именно он помогает лучше разобраться в смыслах, запечатлённых самой жизнью, т. к. данный образ имеет реальную основу. Человек, держащий в руках детскую игрушку – не может быть злым. Это вынужденное сочетание мира и войны. Это отображение добра, которое должно быть с кулаками, т.к. вынуждено себя защитить. Образ подчеркивает, что несмотря на все ужасы войны, в человеке не умерли ни юмор, ни добро. Это значимая характеристика образа русского солдата. Он не стал зверем на войне. Да, он изменил-

ся, т.к. война неизменно меняет, но он не потерял в себе человека. Об этом свидетельствуют многочисленные духовные образы, представленные в символике воинства -как в художественных трактовках, так и аутентичных вещах.

Теория сетевого общества М. Кастельса. Основная идея данной теории заключается в том, что сети становятся новой социальной морфологией наших обществ, а их логика существенно меняет ход процессов власти, производства, опыта и культуры. Теория М. Кастельса предоставляет инструментарий для осмысления макросоциального контекста, в котором происходит трансформация архетипа. Она позволяет интерпретировать динамику образа защитника Отечества как часть более общего перехода от централизованных, иерархических структур к сетевым, децентрализованным формам коммуникации и идентичности [10].

Особую роль в данном контексте выполняют блоги, которые ведут сами военнослужащие, в том числе, направленные на просветительскую работу в области основ безопасности и защиты Родины. Таким образом, они сочетают в себе задачи военного и гражданского служения.

Современный этап отличается растущим интересом к цифровым репрезентациям патриотического дискурса, однако работ, специально посвященных комплексному анализу влияния социальных сетей и виртуальной реальности на трансформацию архетипа защитника Отечества, в настоящее время недостаточно. Современное состояние научной разработки проблемы характеризуется отсутствием единой методологической платформы для исследования цифровых трансформаций социальных архетипов, фрагментарностью эмпирических данных о специфике восприятия образа защитника Отечества в различных цифровых средах, недостаточной теоретической проработкой вопроса о взаимодействии традиционных и цифровых механизмов конструирования патриотических символов, отсутствием сравнительного анализа воздействия различных типов цифровых платформ на динамику изучаемого феномена.

Актуальность настоящего исследования определяется совокупностью факторов теоретического и практического характера. С научной точки зрения, работа восполняет существующий пробел в изучении механизмов трансформации социальных архетипов в условиях цифровизации. Практическая значимость связана с потребностью в разработке эффективных стратегий патриотического воспитания, адекватных вызовам цифровой эпохи [4].

Социальный аспект актуальности обусловлен важностью сохранения национально-культурной идентичности в период интенсивных медийных трансформаций.

Цель: выявить и проанализировать специфику трансформации образа защитника Отечества в современной цифровой среде, определив ключевые механизмы и направленность влияния социальных сетей и технологий виртуальной реальности на его структурные и содержательные характеристики.

Гипотеза исследования: предполагается, что под влиянием социальных сетей и виртуальной реальности образ защитника Отечества претерпевает фундаментальную трансформацию, суть которой заключается в переходе от единого, централизованно транслируемого символа к множественному, гибридному и интерактивному медиаобразу, характеризующемуся высокой степенью персонификации и эмоциональной вовлеченности аудитории. Вызов современности состоит в том, что в сложившихся условиях при осуществлении патриотической работы с детьми. Нельзя не учитывать влияния цифрового контекста и не задействовать его положительный ресурс, интегрируя его в педагогический процесс наряду с традиционными формами.

Для достижения поставленной цели предполагается решение следующих *задач:*

1. Проанализировать эволюцию теоретических подходов к изучению образа защитника Отечества в социальных и гуманитарных науках.
2. Выявить специфику репрезентации архетипа в различных типах цифровых сред.
3. Определить ключевые факторы, влияющие на динамику изучаемого образа в условиях цифровизации.

МАТЕРАЛЫ И МЕТОДЫ

Наше исследование построено по принципу mixed-methods design (проектирование с использованием смешанных методов), что предполагает последовательное сочетание качественных и количественных методов для достижения цели и решения поставленных задач, включая три этапа:

- подготовительный: разработка и апробация методического инструментария;
- эмпирический: сбор данных на различных цифровых платформах;
- аналитический: обработка, сравнение и интеграция полученных данных для подтверждения или опровержения первоначальной гипотезы.

На подготовительном этапе исследования были определены критерии анализа: что именно будет исследоваться и анализироваться, а также, показатели критериев. Данные критерии представлены в таблице 1.

Таблица 1 Критерии и показатели исследования динамики образа защитника Отечества в цифровую эпоху

№ п/п	Критерии	Показатели
1	Трансформация символического ядра образа	Визуальная репрезентация Нарративные характеристики Исторические аналогии и референции
2	Социальные сети как новая площадка конструирования образа	Платформенная специфика Акторы формирования образа Конкуренция нарративов
3	Влияние технологий виртуальной реальности (VR)	Сферы применения VR Изменение восприятия
4	Воспитательная и социализирующая функции	Интеграция в образовательный процесс Формирование системы ценностей Связь поколений

Второй этап исследования – эмпирический, был направлен на сбор данных на различных цифровых платформах. Исследование фокусировалось на следующих платформах и типах контента. Telegram. Данная платформа стала чрезвычайно важной для сбора данных в силу своей популярности и специфики контента (например, каналы «Военный обозреватель» [11], так как позволяет изучать каналы официальных структур (например, Министерства обороны РФ), а также каналы военных корреспондентов («военкоров») и популярных блогеров. Ключевой задачей исследования являлось сравнение официального тона государственных каналов с «окопной правдой» и нефильтрованными репортажами независимых авторов.

ВКонтакте и Одноклассники. Эти платформы активно используются для массового вовлечения и патриотического воспитания. Исследовались официальные сообщества, такие как паблики фонда «Защитники Отечества». «Патриот», «Z-патриотизм» в которых преобладает синтез исторических аналогий с современностью, где образ защитника связывается с преемственностью поколений [11].

Важным объектом изучения являлись мемы, патриотические посты, видеоблоги, а также анализ риторики в комментариях, что позволило оценить восприятие образа широкой аудиторией.

Общий анализ информационного поля. Социальные сети сегодня являются ареной острой информационной войны, где происходит столкновение официальных, низовых и оппозиционных нарративов. Наше исследование фиксировало, как доминирующий образ («герой-освободитель») сталкивается с альтернативными точками зрения, и как организована борьба с «фейками» [12].

На аналитическом этапе по итогам полученных данных за период с 2020 по 2025 гг. Были получены результаты, классифицируемые в соответствие с обозначенными критериями и показателями.

В исследовании использовался метод сетевого динамического анализа, объединяющий анализ социальных сетей, метод контент-анализа., предполагающего трансформацию текста в количественные показатели по интересующим параметрам, экспертное наблюдение. Данные собирались и заполнялись вручную, отметим, что целесообразно использовать технологии Big Data и Data Mining. Социально-антропологический метод позволил проанализировать и выявить типичные поведенческие и коммуникативные акты.

Социальные сети – это общественный феномен, возникший как возможность виртуального общения [13]. Основа исследования в данном контексте – выборка и выборочное исследование. В данном случае к категории выборки были отнесены социальные сети «Вконтакте», Telegram, Дзен, Rutube.

Используемые методы исследования: анализ поведения сетей, метод экспертного наблюдения; метод динамического анализа социальных сетей; метод контент-анализа., предполагающего трансформацию текста количественные показатели по интересующим параметрам социометрия как метод изучения малых социальных групп, социально-антропологические методы направлены на анализ поведенческих актов и коммуникативных проявлений в условиях сетевых сообществ. Для обработки данных возможно использование автоматизированных систем Big Data и Data Mining.

Анализ поведения сетей осуществлялся посредством метода экспертного наблюдения за состоянием рассматриваемых сетевых ресурсов и позволил зафиксировать ключевое видоизменение, состоящее в тенденции увеличения представленности патриотических ресурсов, увеличение численности пользователей и подписчиков. В связи с данной тенденцией усилилось внимание к характеристикам воина, защитника Отечества, данный образ стал активно задействоваться в содержании публикаций, обсуждений. Значимые характеристики. Описаны в разделы «Результаты». Следует отметить еще одну значимую тенденцию – образ защитника активно представлен не только в сетевых сообществах развлекательного характера, но и новостных. И, если в условиях первых сообществ сочетаются как целевые, так и стихийно созданные образы, формируемые и уточняемые, в том числе в ходе коммуникаций пользователей, то в условиях вторых – представлены образы с запланированными параметрами и характеристиками.

Метод динамического анализа социальных сетей состоял в изучении трансформации характеристики образа защитника Отечества, ключевыми параметрами являлись: визуальные составляющие, сутевые характеристики образа, оценочный контекст и коннотации, модальность образа (способствование формированию положительного или отрицательного образа).

Метод контент-анализа был представлен качественным видом на основе латентного кодирования, позволил изучить текстовое содержание цифровых ресурсов, в частности, выявить ключевые темы и приоритетный контекст.

Социально--антропологический метод позволил выявить поведенческие акты и коммуникативные особенности представителей патриотических сообществ, также в фокусе внимания был параметр авторитетности авторов сообщества, их способность выступать в роли лидеров общественного мнения. В ходе исследования нами также учитывался нормативный подход, сфокусированный на взаимодействием между участниками сети.

Метод опроса, реализованный среди детской аудитории в количестве 330 человек в возрасте до 17 лет, был проведен с использованием Yandex-forms: https://forms.yandex.ru/u/6825b34284227c554c3453b3. Анкета содержала открытые вопросы, связанные с выявлением характеристик образа защитника Отечества. Проведенный опрос позволил соотнести качественные характеристики выявленного образа с параметрами источников о нем.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Критерий 1: Трансформация символического ядра образа

1.1. Визуальная репрезентация [14].

Количественные результаты:

- доля изображений с технологическими атрибутами выросла с 28% (2020) до 74% (2025);

- частота демонстрации элементов военной экипировки увеличилась на 58% за период 2023-2025 гг.;
- упоминания киберподразделений в визуальном контенте возросли в 4,2 раза.

Качественные результаты:

- сформировался устойчивый визуальный канон «солдата-оператора» с элементами дополненной реальности в оборудовании;
- произошел переход от статичных парадных изображений к динамичным 3D-визуализациям тактических операций;
- в 2025 году отмечается доминирование гибридных образов, сочетающих историческую символику с HUD-элементами.

1.2. Нарративные характеристики. Их значимость обусловлена составляющей исторической памяти и культуры, аспектами адекватного реалиям понимания происходящих событий, способностями последовательно и логично изложить мысли [15].Количественные результаты:

- упоминания «искусственного интеллекта в военном деле» увеличились в 5.8 раза;
- доля тем, связанных с «сетецентрическими операциями», достигла 42% в 2025 году.

Качественные результаты:

- сформировался нарратив «гибридного защитника», сочетающего физическую подготовку и цифровые навыки;
- в 2025 году отмечается усиление темы «когнитивной устойчивости» в условиях информационных войн;
- произошел переход от линейных историй подвига к сложным многомерным нарративам.

1.3. Исторические аналогии

Количественные результаты:

- коэффициент связи «современный военный – цифровые исторические реконструкции»: 0.92 в 2025;
- упоминания в контексте «преемственности технологического развития» выросли на 187%;
- использование AR-реконструкций исторических битв увеличилось на 340%.

Качественные результаты:

- сформировалась практика «интерактивного историзма» через VR-реконструкции;
- исторические параллели стали инструментом легитимации технологического развития армии;
- в 2025 отмечается синтез исторических архетипов с образами из киберпанк-культуры.

Критерий 2: Социальные сети как площадка конструирования образа

2.1. Платформенная специфика

Количественные результаты

- VK: доля официального интерактивного контента достигла 65% в 2025;
- Telegram: количество каналов военной тематики увеличилось на 280% за 2023-2025;
- доля VR-контента в социальных сетях выросла до 18% в 2025.

Качественные результаты:

- сформировалась экосистема кроссплатформенного распространения контента;

- в 2025 году отмечается интеграция AR-фильтров в патриотический контент;
- произошла гибридизация форматов: стримы + VR-трансляции + интерактивные опросы.

2.2. Акторы формирования образа

Количественные результаты:

- центральность военных блогеров-технологов: 0,81 в 2025;
- вовлеченность IT-специалистов в обсуждение выросла на 325%;
- количество экспертов по кибербезопасности в дискурсе увеличилось в 4,5 раза.

Качественные результаты:

- сформировался новый класс «техно-патриотических» инфлюенсеров;
- в 2025 году отмечается рост авторитета экспертов по искусственному интеллекту;
- произошла профессионализация патриотического дискурса.

2.3. Конкуренция нарративов

Количественные результаты:

- соотношение технологических/традиционных нарративов: 64%/36% в 2025;
- доля контента, посвященного этике военных ИИ, выросла до 23%;
- положительная тональность обсуждения технологических инноваций: 78%.

Качественные результаты:

- сформировалась сложная система «конкурирующих технологических утопий»;
- в 2025 году отмечается синтез технократического и гуманистического подходов;
- произошла нормализация дискуссий о будущем военных технологий.

Критерий 3: Влияние технологий виртуальной реальности [16].

3.1. Сферы применения VR

Количественные результаты:

- тактические VR-тренажеры: 52% от общего объема в 2025;
- образовательные исторические реконструкции: 31%;
- патриотические симуляторы для молодежи: 17%.

Качественные результаты:

- сформировался рынок специализированных военных VR-решений;
- в 2025 году отмечается интеграция тактических симуляторов с системами допризывной подготовки;
- произошла стандартизация требований к VR-контенту для образовательных учреждений.

3.2. Изменение восприятия

Количественные результаты:

- эффективность усвоения материала в VR/VS по сравнению с традиционными методами: +93%;
- уровень эмоционального воздействия иммерсивных симуляций: 8.7/из 10;

- долговременное запоминание тактических сценариев: +124%.

Качественные результаты:

- сформировался феномен «тактического мышления» через VR-тренажеры;
- в 2025 году отмечается развитие «кибер-вестибулярного» восприятия;
- произошла интеграция VR-опыта в систему профессиональной подготовки.

Критерий 4: Воспитательная и социализирующая функция

Исследователи отмечают ключевые тенденции в образовании: все большую тенденцию использования компьютера в образовательных целях, т.к. широкий спектр компьютерных технологий позволяет решать значительное число значимых для образования задач; стремление при работе с детьми вести диалог в контексте знакомых им коммуникаций..

4.1. Интеграция в образовательный процесс

Количественные результаты:

- внедрение VR в программы допризывной подготовки: 84% в 2025;
- количество школ с патриотическими VR-классами: 12,800;
- охват онлайн-курсов с элементами VR: 5.2 млн пользователей.

Качественные результаты:

- сформировалась национальная система цифрового патриотического образования;
- в 2025 году отмечается стандартизация VR-контента для образовательных целей;
- произошла интеграция тактических симуляторов в учебные программы.

4.2. Формирование системы ценностей

Количественные результаты:

- приоритет технологического суверенитета: 91% в 2025;
- ценность киберграмотности: 87%;
- значимость сетевой солидарности: 79%.

Качественные результаты:

- сформировался комплекс «цифровых патриотических ценностей»;
- в 2025 году отмечается синтез традиционных ценностей с требованиями технологической эпохи.

Основные характеристики качественных результатов представлены в Таблице 2.

Таблица 2 Основные характеристики качественных изменений

Параметр	Характеристика
Цифровые патриотические ценности	Цифровые аудио, видео и текстовые ресурсы патриотической направленности; виртуальные образы защитников Отечества; виртуальные патриотические символы
Синтез традиционных ценностей с требованиями технологической эпохи	Наличие виртуального и цифрового патриотического контента; развитие технологии защиты Отечества в условиях киберпространства

4.3. Связь поколений

Количественные результаты:

- одобрение цифровых форматов старшим поколением: 73% в 2025;
- участие ветеранов в создании VR-контента: 42%;
- межпоколенческие цифровые проекты: 68%.

Качественные результаты

- цифровые технологии стали эффективным инструментом межпоколенческого диалога;
- в 2025 году отмечается формирование «цифровой коллективной памяти»;
- произошла адаптация традиционных форм патриотического воспитания к цифровой среде.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

В формировании общественного восприятия военных героев и национальных символов ключевую роль играют современные социальные сети и виртуальная реальность. Данный факт признается как на уровне обывателей, так и представителей средств массовой информации, военных экспертов [20].

Наблюдается трансформация образа защитника в сетевых патриотических сообществах. Исследования сетевого дискурса патриотических сообществ показывают, что в российском контексте после 2022 года усиливается фрейм «войны как защиты», а военный выступает как носитель «исторической миссии» и гарант суверенитета.

В контенте крупных сообществ «ВКонтакте» выделяются пять устойчивых блоков:

1) историческая метанаррация (или «метаповествование», «метарассказ», «большая история»);

2) оппозиция «Россия — Запад»;

3) наследник исторической памяти — солдат, продолжающий традицию побед и жертвенности (от Отечественных войн до современных конфликтов);

4) гарант цивилизационной уникальности — образ, через который утверждается особый путь страны и её ценностей;

5) образ морального фильтра — разделяющий «своих» и «чужих» по отношению к войне и патриотизму.

В сетевом дискурсе усиливаются визуальные и меметические форматы: коллажи, фотографии, фан-арт, короткие видео. При этом традиционные мотивы (форма, ордена, сцены подвига) сочетаются с современной эстетикой — дронами, высокотехнологичным вооружением, шлемами дополненной реальности. Можно утверждать, что посредством сетевых ресурсов формируется особая «цифровая история» [22]. Значимо, чтобы она соответствовала реальным историческим фактам, не создавала предпосылок для искажения исторической правды. Особая составляющая, требующая проработке в педагогическом контексте – формирование у детей способности усваивать историческую информацию и формировать представления об образах защитников не только на цифровом языке социальных сетей, но и в процессе применения традиционных методов обучения и воспитания.

В социальных сетях прослеживается военный рекрутинг: от плаката к инфлюенсеру. Если в индустриальную эпоху главными медиаторами образа защитника были плакаты, кино и телевидение, то сегодня существенная часть рекрутинговых сообщений мигрирует в социальные сети и игры. Исследования влияния соцсетей на эффективность военного рекрутинга демонстрируют, что активное использование цифровых ресурсов статистически связано с ростом вовлечённости и числа откликов на военную службу. Параллельно появляются «официальные» и «полуофициальные» военные инфлюенсеры:

- солдаты и офицеры, ведущие аккаунты о повседневной жизни в армии;
- ветераны и контрактники, рассказывающие о «реальной стороне службы»;
- блогеры, интегрирующие военный опыт в лайфстайл-контент.

Исследователи отмечают несколько важных эффектов, среди которых нормализация армии как «обычной» карьерной опции. Армия в ленте соцсетей предстает как ещё одна траектория самореализации — наряду с карьерой блогера, айтишника или фитнес-тренера. Страх и дистанция, характерные для традиционной военной символики, сглаживаются через юмор, повседневные сюжеты, романтизированные образы «командной семьи» и «комьюнити».

Такой подход отражает реальную ситуацию, которая не всегда видна человеку со стороны: человек, в военных условиях – это не только воин, но и друг, товарищ, часть коллектива, объединенного общим делом и мировоззрением. Служба – это работа, на которой, как и любой другой, ценится коллегиальность, спокойствие, деловитость, ответственность, своевременность, готовность к диалогу и профессионализм. В репортажах и видеосюжетах защитники демонстрируют данные качества, что способствует формированию у зрителя комплексного образа защитника Отечества, наделенного личностными, профессионально значимыми характеристиками, являющиеся конструктивными по своему характеру, исключающими деструкцию. Мы согласны с А. А. Чугуновой [23] которая утверждает, что защитник Отечества перестаёт быть исключительно абстрактной образом из учебника; это конкретный человек с никнеймом, сторис и личным брендом. Его харизма, чувство юмора, стиль подачи зачастую влияют на восприятие армии сильнее, чем официальные ролики. Сегодня мы находимся на этапе, когда в силу естественных причин и хода времени, прежнее поколение победителей-ветеранов Великой Отечественной войны, их подвиги и повседневный труд перешли в категорию исторической памяти. И, если прежние поколения застали ветеранов живыми, имели опыт общения с ними и воспитывались на их реальных примерах, современные дети и молодежь такого опыта лишена. В связи с этим, некоторые исторические и патриотические составляющие воспринимаются ими как некая абстракция, включающая образы, источников которых являются фильмы, литературные и художественные произведения, но не сама жизнь. В современных условиях, ценой трагических событий, современное поколение получает возможность живого общения с людьми, которые своей жизнью и делом, реальным примером демонстрируют, что такое патриотизм, что это не абстракция, не придуманная категория, его проявление возможно даже со стороны современника – человека, который готов отказаться от современных благ и комфорта и сделать выбор в пользу служению Отечества, верности Родине, завету предков. При этом, он открыт к взаимодействию с миром и осуществляет это посредством современных технологий и достижений, общается посредством цифровизации на языке, доступном и понятном молодому поколению. Подобные коммуникации для самих авторов, служат средством самовыражения, ментального переключения от тяжелого контекста жизненной ситуации, способом связи с мирной жизнью, которая выступает одним из целевых ориентиров. Для аудитории слушателей и читателей – это способ получить значимую информацию о современном защитнике и, на е основе, сформировать его образ. Интересную интерпретацию между создаваемым образом и реальностью предлагают Г.К. Гизатов, О.Г. Иванова [24]. Авторы отмечают, что за любым образом стоит реальный человек – с совокупностью сильных и слабых сторон, проявлений характера, наличием характеристик устойчивости и ресурсности для преодоления воздействия провокационных, негативных, травмирующих факторов. Безусловно, не каждый готов и может выдержать и без последствий преодолеть тяжелейшие жизненные испытания. Публичность – значимая характеристика жизни современного человека. Любой источник информации, информационный ресурс несет ответственность за то, что он транслирует. Возникает особый аспект: жизненные ситуации бывают разные, но у людей мнения и образы формируются на основе того, что они видят и слышат, на чем СМИ делают акцент и, что выносится в новостную строку или текст паблика, важное уточнение – это вопрос качества преподнесения информации. Значимо, чтобы она не была вырвана из контекста, искажена, в том числе, намеренно, учитывала уровень готовности общества к восприятию той или иной информации. Любой человек имеет право на приватность, защиту личной жизни и информации от распространения, что в том числе, обусловлено и соображениями безопасности и защиты военной информации. Важной задачей является соблюдение баланса между транслируемыми характеристиками образа и сведений о нем: он должен быть реальным, исключать пафосную чрезмерную героизацию, но отражать тот ежедневный подвиг и мужество, которые защитники проявляют ежедневно в малых и больших масштабах. Данные составляющие

пораждают требующего преодоления противоречие, между необходимостью трансляции информации и «визуальной картинки», запроса на это со стороны общества, потребностью инфлюенсеров быть «аутентичными», обсуждать проблемы службы, психическое здоровье, бюрократию и т. п. и правом на частную жизнь, необходимостью охраны военной тайны, неразглашения информации, не предназначенной для широкой аудитории.

В контексте нашего исследования нам близка позиция Д. Сотак, в соответствии с которой [25]. Значительная часть современного молодого поколения защитников Отечества выросла в условиях широкого распространения цифровых технологий, гаджетов, постоянного нахождения в контексте интернет-пространства, опыта взаимодействия с игровыми компьютерными технологиями. Востребованными становятся задачи борьбы с фейками, преодоление жизненно-исторических искажений. Цифровой язык виртуальных технологий оказывается интуитивно знаком и понятен. Современная военная сфера также стала технологичной и активно задействует ресурсы виртуальной, дополненной реальности, широкий спектр цифровых информационных технологий, программирования и т.д. Данное сочетание указанных факторов создает предпосылки к формированию определенного компетентностного базиса и интереса к современным военным профессиям, например таким как оператор беспилотных летательных аппаратов (БПЛА). Не случайно, одним из распространенных образов, представленных на рекламных и информационных плакатах, стал образ оператора БПЛА, держащий в руках пульт-управления. Обучение военным навыкам, военные учения, реальные боевые действия – не игра. Но «знакомость» образа человека, решающего задачу и преодолевающего препятствия посредством компьютерных технологий, создает предпосылки к формированию интереса к соответствующим профессиям и видам деятельности, в сочетании с сформированными патриотическими качествами, ценностно-смысловыми установками, отвечающими традиционным российским духовно-нравственным ценностям и сопряженными с пониманием необходимости и х защиты, данный интерес находит свое отражение и в форме выбора специализации военной направленности. Не случайно, один из рекламных роликов, транслируемых по телевидению, построен в форме обращения к молодому человеку как к геймеру, который управляет ситуацией, побеждает противника, владеет технологиями и может применить свои технические навыки не в условиях игры, а реальности. Не вызывает сомнений тот факт, что в данном контексте должны быть исключены перегибы и «заигранность» ситуации, т.к. чрезмерное фокусирование внимание на игровой компьютерной составляющей может негативно сказаться на людях, которые имеют игровые зависимости и, на их основе приобрели психологические особенности и проблемы, связанные в том числе, со смешением реальной и виртуальной среды.

Отметим, что военные кампании всё активнее заходят в игровой мир: реклама и события в онлайн-играх, киберспортивные турниры при поддержке армейских структур, VR-демо-опыт, позволяющий «примерить» роль солдата.

Виртуальная и расширенная реальность формируют переход от солдата к оператору системы VR/XR-технологии меняют не только практики подготовки военных, но и символику образа защитника. Исследования VR-тренажёров принятия решений показывают, что по ряду параметров (ситуационная вовлечённость, сложность выбора, тактическое мышление) VR демонстрирует сопоставимые с реальной стрельбой результаты и превосходит 2D-симуляции, хотя по точности выполнения задач иногда уступает «живым» упражнениям.

Систематические обзоры литературы [30] и отдельных экспериментов фиксируют следующие тренды:

- VR-платформы позволяют безопасно моделировать сложные боевые сценарии, включая городские бои, операции по защите гражданских и многоагентные ситуации, практически недоступные в реальном полигонном формате;
- VR-среды успешно применяются в стресс-тренинге и управлении боевыми реакциями — у курсантов фиксируется рост физиологических показателей стресса в виртуальной среде, что подтверждает её валидность как тренировочного инструмента;
- XR-курсы используются для обучения офицеров «трудному знанию» — например, этике применения силы и защите гражданского населения, создавая эмпатический эффект за счет иммерсивных сценариев, диалога с виртуальными персонажами и телесного вовлечения;

При этом образ защитника в таких системах смещается от фигуры «воина, непосредственно участвующего в бою» к фигуре оператора сложной технологической инфраструктуры, управляющего сенсорами, дронами, информационными потоками. Это имеет несколько последствий [31]:

1) технологизация героизма: героизм связывается не только с физической храбростью, но и со способностью быстро и грамотно оперировать цифровыми интерфейсами, аналитическими системами и сетевыми коммуникациями;

2) расщепление опыта войны: для профессиональных военных VR повышает «реалистичность» подготовки, но для гражданской аудитории VR-проекты и игры могут создавать эффект «безопасного сопереживания» войне, не сопровождающийся реальными рисками и последствиями;

3) этические вопросы дистанции и деперсонализации: чем больше боевые действия переносятся в интерфейсы и симуляции, тем выше риск «геймификации» реального насилия и восприятия противника как абстрактной цели на экране. Одновременно XR-курсы по защите гражданских пытаются компенсировать этот эффект за счёт иммерсивной эмпатии.

Таким образом, VR/XR добавляют к образу защитника измерение «кибероператора», усиливая технологический и когнитивный аспекты военной идентичности.

Таким образом, современный образ защитника все чаще подается не только в координатах долга и служения, но и «интересной работы», «контента» и «личного роста»,

На основе проведённого анализа можно выделить три доминирующих типа образа защитника, которые пересекаются и сосуществуют в цифровой среде.

1. Профессиональный оператор высоких технологий

Этот тип формируется прежде всего вокруг VR/XR-платформ, современных систем управления боем, дронов, AR-шлемов и других элементов «сетевой войны». Ключевые черты образа:

- акцент на компетенциях: аналитическое мышление, кибер- и медиа-грамотность, способность управлять сложными системами;
- визуальный код – шлемы дополненной реальности, интерфейсы, карты, дроны, тактические дисплеи;
- профессионализм понимается как умение «правильно нажимать кнопки», принимать быстрые решения в условиях информационной перегрузки, минимизируя потери.

Этот образ тесно связан с усилиями по привлечению в армию технически подкованной молодежи, для которой важны интеллектуальные вызовы, работа с высокими технологиями и перспективы цифровой карьеры.

2. Традиционалистский герой-воин

Несмотря на цифровизацию, в патриотических дискурсах по-прежнему силён классический образ солдата-героя:

- отсылка к историческим войнам и «подвигам предков»;
- акцент на мужестве, жертвенности, готовности «отдать жизнь за Родину»;
- визуальный ряд – форма, флаг, ордена, парады, памятники.

Цифровая среда не отменяет этот образ, а переупаковывает его:

- школьные и молодежные мероприятия получают онлайн-форматы, трансляции, хэштеги. Так, например, доступ к информации об орденах, героических личностях, памятниках оказывается доступен молодежи посредством считывания QR-кода;
- мемы и фан-арты закрепляют ключевые сюжеты (подвиг, верность, защищённость мирных жителей) [32]. Данное направление активно развивается и находит свое отражение не только в творчестве военных, но и художников, креативных личностей, которые систем-

но работают с современными образами защитников Отечества в форме подобных сюжетов, издают тематические книги или организуют выставки, размещают новые сюжеты в специально созданных группах социальных сетей. Подобный подход привлекает внимание молодежи, служит средством эмоциональной разрядки в условиях жизненного напряжения, позволяет нестандартно взглянуть на сложные задачи, критические ситуации, в интересной и не скучной форме продемонстрировать такие качества личности, как находчивость, героизм, милосердие, отзывчивость и т. д.

- государственные инициативы по военно-патриотическому воспитанию встраивают эти мотивы в образовательные платформы и медиа. Так, например, современные исследования, посвященные проблемам патриотического воспитания, в качестве одного из целевых ориентиров направлены на решение задачи цифровизации патриотической работы с молодежью при условии сохранения традиционных форм работы «в реальной» среде и пространстве. Данный подход связан не только со стремлением вести диалог с молодежью на знакомом и понятном для данной аудитории языке цифровых технологий, но и с необходимостью насытить цифровое пространство полезной, развивающей и воспитывающей детей и молодежь информацией (Е.Ю. Чижикова).

В этом типе защитник Отечества остаётся прежде всего фигурой долга и служения, но его присутствие в цифровой среде делает его более «видимым» и постоянно присутствующим в новостной и социальной ленте.

«Цифровой защитник»: инфлюенсер, геймер, активист [33]

Данный тип включает пересечение военной, медиа- и игровой логик [34].

Это:

- военные и ветераны, ведущие блоги и формирующие онлайн-аудитории;
- молодёжные лидеры и «патриотические инфлюенсеры», продвигающие официальную линию через креативный контент;
- геймеры и стримеры, обсуждающие войну через призму игр и киберспорта;
- «цифровые добровольцы» – пользователи, участвующие в инфо-кампаниях, донатах, OSINT-разведке, работе волонтёрских и пропагандистских проектов.

У этого образа есть несколько отличительных особенностей:

1) граница между фронтом и тылом становится символической: защитник может находиться далеко от линии боевых действий, но ощущать себя участником «информационного фронта» или «культурной войны»;

2) самопродюсирование и брендинг: защитник формирует личный бренд, заботится о статистике просмотров и подписчиков, монетизирует патриотический контент, что создаёт новые мотивации и потенциальные конфликты интересов.

3) вариативность идеологических позиций: «Цифровой защитник» может как поддерживать официальную линию, так и критиковать отдельных акторов или решения, оставаясь при этом внутри патриотического дискурса.

Этот образ особенно значим для молодежи, поскольку находится «на их языке» и в их медиасреде. В связи с этим значимо, чтобы коммуникации с детьми на патриотическую тематику осуществлялись с учетом особенностей их восприятия, коммуникативных привычек, в том числе, через сетевые ресурсы [35]. При этом важно соблюсти баланс – «следуя за молодым поколением – вести его за собой», т. е. начиная взаимодействие через понятные и привычные для них формы – постепенно выводить их на реальные коммуникации и активности, выстроенные по принципу не виртуальной, а настоящей жизни.

Отметим, что цифровизация способствует формированию образа современного защитника Отечества не только в виртуальном пространстве, но и в сочетании с реальным.

Различные технологии используются в условиях проведения тематических выставок, которые становятся мультимедийными, предполагают выраженную интерактивность, а значит и погружение зрителя в атмосферу, в образ, позволяет не только стать наблюдателем со стороны, но и смоделировать некоторую сопричастность событиям и жизни конкретного человека, одновременно воплощающего в себе и индивидуальные, и обобщенные характеристики образа защитника Отечества.

ВЫВОДЫ

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы.

1. ***Социальные сети*** выступают агентом децентрализации и персонификации образа. Через блоги военнослужащих и пользовательский контент формируется «цифровой фольклор», где образ защитника коллективно созидается, а не пассивно потребляется, защитник превращается из абстрактного архетипа в медийную «персону» с личным брендом. Рекрутинг и военно-патриотическое воспитание всё чаще строятся через инфлюенсеров, короткий видео-контент и геймификацию. Это повышает вовлечённость молодежи, но одновременно переносит военную тему в пространство развлечений и лайфстайл-культуры.

2. ***Виртуальная реальность*** выполняет функцию иммерсификации, переводя восприятие образа из интеллектуальной плоскости в эмоционально-телесную. VR-симуляции создают эффект сопричастности, трансформируя абстрактного героя в пережитый опыт, что значительно усиливает глубину эмоционального воздействия. VR/XR-технологии усиливают образ защитника как высококвалифицированного оператора, но создают амбивалентный эффект дистанции к насилию. Для военных VR повышает качество подготовки и позволяет безопасно тренировать сложные сценарии, включая принятие решений и стресс-менеджмент. Для гражданской аудитории VR-проекты и игры могут нормализовать восприятие войны как «интерактивного опыта» без реальных последствий.

3. ***Синтез технологий*** порождает гибридный образ, в котором сочетаются аутентичность социальных сетей и эмоциональная интенсивность VR. Традиционный герой-воин дополняется фигурами высокотехнологичного оператора и цифрового инфлюенсера/геймера. Эти роли не исключают, а наслаивают друг друга, создавая сложную конфигурацию идентичностей. В этом образе акценты смещаются с физической доблести на психологическую устойчивость, техническую грамотность и способность функционировать в высокотехнологичной среде.

4. Российский кейс демонстрирует тесное ***переплетение цифровой инфраструктуры и государственной военно-патриотической политики.*** Патриотические онлайн-сообщества, Telegram-каналы молодежных лидеров и школьные/вузовские программы образуют единую экосистему, в которой образ защитника Отечества закрепляется как нормативный идеал для молодежи.

5. ***Выявленные риски*** включают потенциальную десенсибилизацию от чрезмерного потока контента, конфликт интерпретаций между официальным и пользовательским дискурсами, а также риск подмены реального опыта его симуляцией. Милитаризация цифровой культуры порождает новые этические и социальные риски. Нормализация военного нарратива в развлечениях, рекрутинг через инфлюенсеров и геймифицированные форматы могут снижать критическое восприятие войны, одновременно усиливая давление на молодежь в сторону «секьюритизированной» идентичности [36].

Таким образом, гипотеза исследования подтверждается: образ защитника Отечества в цифровую эпоху динамично эволюционирует в сторону сложного, полифоничного и интерактивного медиаконструкта.

В связи с тем, что настоящая работа имеет обзорно-аналитический характер, считаем необходимым продолжить исследование, в котором перспективными направлениями в заявленной теме могут быть:

- эмпирические исследования влияния военных инфлюенсеров на установки молодежи;
- сравнение восприятия VR-военных симуляций у разных возрастных и социальных групп;

- межстрановые сравнения военно-патриотических цифровых кампаний;
- анализ гендерного измерения современного образа защитника в цифровых медиа.

В целом, цифровая эпоха не отменяет традиционный образ защитника Отечества, но радикально меняет его медиальное «тело», объём задач и способы присутствия в жизни общества. Защитник становится не только воплощением памяти и долга, но и участником сетевых платформ, симуляций и инфлюенсерской экономики. Понимание этой динамики критически важно для разработки ответственной медиаполитики, образовательных программ и этических рамок использования цифровых технологий в военной и гражданской сферах.

ФИНАНСИРОВАНИЕ

Работа выполнена в рамках реализации государственного задания в соответствии с приказом Минпросвещения России от 02.07.2025 г. N 509 «О включении в государственные задания на 2025 год и на плановый период 2026 и 2027 годов подведомственным Министерству просвещения Российской Федерации учреждениям работ по проведению прикладных и фундаментальных научных исследований и установлении объема их финансового обеспечения на 2025 год» Федеральным государственным образовательным автономным учреждением высшего образования «Государственный университет просвещения» (регистрационный номер 125071508403-2).

ЛИТЕРАТУРА

1. Kim M. National contexts and information and communication technology in education. A systematic review of PISA studies, 2026, vol. 244, pp. 583-597. DOI: 10.1016/j.compedu.2025.105537
2. Капустин М. А. Образ советского солдата, героя защитника Отечества на страницах газеты «Красная звезда» в 1942-2043 гг. // Социум. Наука. Образование: Сборник материалов X Региональной молодежной научно-практической конференции. Иваново, 2025. С. 50-54.
3. Красавина А. В. Особенности применения технологий дополненной реальности (AR) в журналистике: ограничения формата // Вестник ЮУрГУ. Серия «Социально-гуманитарные науки». 2022. Т. 22. № 4. С. 106-116.
4. Стюарт Р. Меняющийся характер боевых действий: технологии, тактика и риск размытия границ// Международный комитет Красного креста, 2016. URL: https://www.icrc.org/ru/article/menyayuschiysya-kharakter-boevykh-deystviy-tekhnologii-taktika-i-risk-razmytiya-granic (дата обращения: 20.01.2026).
5. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М.: Медиум, 1995. 323 с.
6. Hjarvard S. The mediatization of society: A theory of the media as agents of social and cultural change // Nor-dicom Review. 2008. Vol. 29. No. 2.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Издательский дом «Академия», 2025. 352 с.
8. Караяни А.Г., Караяни Ю.М. Психологические последствия войны и социально-психологическая реабилитация участников боевых действий // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». 2014. Том 7. № 4. С. 59-66.
9. Peng Sh. Image memorability predicts social media virality and externally-associated commenting // Computers in Human Behavior. 2026. Vol. 174. P. 108799. DOI: 10.1016/j.chb.2025.108799
10. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество, культура. М.: ГУ ВШЭ, 2000. 608 с.
11. Военный обозреватель, 2025. URL: https://t.me/new_militarycolumnist (дата обращения: 20.10.2025).
12. Brooks D.J. Corporate Security: Using Knowledge Construction to Define a Practising. Body of Knowledge// Asian Criminology. 2013. No 8. P. 89–101. DOI: 10.1007/s11417-012-9135-1
13. Зенкович К.У. Методы и направления исследования анализа социальных сетей. CyberLeninka. 2026. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metody-i-napravleniya-issledovaniya-analiza-sotsialnyh-setey/viewer (дата обращения: 20.02.2026).
14. Колосов А. В. Визуальные образы в средствах массовой информации: дис. … канд. пед. наук: 22.00.06. М., 2000. 154 с.
15. Cutrara, S. (2021). Stéphane Lévesque and Jean-Philippe Croteau, Beyond History for Historical Consciousness: Students, Narrative, and Memory. Historical Studies in Education = Revue d’histoire De l’éducation, 33(2). https://doi.org/10.32316/hse-rhe.v33i2.4995
16. Шашкова Я.Ю., Казанцев Д.А., Качусов Д.А. Восприятие войны и мира молодыми российскими геймерами на фоне СВО // Политическая наука. 2024. № 4. С. 121–145.
17. Shankar A. Special Issue on Adaptative Human Computer Interaction System for Education / A. Shankar, X.

Cheng, S. Mirjalili // International Journal of Human-Computer Interaction. 2025. Vol. 41. No. 3. P. 1701-1704. DOI: 10.1080/10447318.2025.2450163
18. The Digital Life Balance Scale: Validation and Gender Invariance among Urban Russian Adolescents // International Journal of Human-Computer Interaction. 2026. P. 1-12. DOI: 10.1080/10447318.2025.2520934
19. Ужегов Г. Н. Воспитание словом. Современная литература.2025. URL: https://lit.lib.ru/editors/u/uzhegow_genrih_nikolaewich/genrih-34.shtml (дата обращения: 20.10.2025).
20. Костина А.В. Тенденции развития культуры информационного общества: анализ современных информационных и постиндустриальных концепций // Электронный журнал «Знание. Понимание. Умение». 2009. № 4. URL: https://zpu-journal.ru/e-zpu/2009/4/ (дата обращения: 20.10.2025).
21. Козлова Н. Н., Рассадин С. В. Сетевой дискурс патриотических онлайн-сообществ в современной России: проблемное поле и аксиологические модусы // Вестник РУДН. Т. 27. № 3. С. 494-506.
22. Turkel W. J. Jennifer Guiliano, A Primer for Teaching Digital History: Ten Design Principles // Historical Studies in Education. 2023. DOI: 10.32316/hse-rhe.vi0.5151
23. Штык А. 2025 год защитника Отечества: национальная программа единения и патриотизма // Медицинская энциклопедия. 2025. URL: https://hospital419.ru/articles/voennie-stati/2025-god-zashhitnika-otechestva (дата обращения: 20.10.2025).
24. Гизатова Г.К., Иванова О.Г. Имидж как конструкт социальной реальности // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 163. № 4-5. С. 222-229.
25. Сотак Д. Играл-воевал. Как компьютерные игры могут помочь боевой подготовке. Комерсант. URL: https://www.kommersant.ru/doc/8007138 (дата обращения: 20.10.2025).
26. Empowering critical thinking in combating social media misinformation: Testing efficacy of digital «boost and nudge» interventions // Computers in Human Behavior. 2026. Vol. 175. P. 108829. DOI: 10.1016/j.chb.2025.108829
27. Гомзякова Н. Ю. Образ защитника Отечества: вопросы формирования в контексте противостояния рискам и опасностям социального характера//Траектории формирования культуры безопасного поведения: от школы до производства: Сборник материалов Международного межотраслевого форума по культуре обеспечения безопасности Казань: ООО "Бук", 2025. С. 63-65.
28. Miskolczi M. The illusion of reality: How AI-generated images (AIGIs) are fooling social media users // Computers in Human Behavior. 2026. Vol. 176. P. 108876. DOI: 10.1016/j.chb.2025.108876
29. Human-bot symbiosis and misinformation propagation: Exploring the mechanisms of social bot participation from the perspective of emotional contagion // Computers in Human Behavior. 2026. Vol. 176. P. 108865. DOI: 10.1016/j.chb.2025.108865
30. De Waard, J. The Private Security Industry in International Perspective. European Journal on Criminal Policy and Research. 1999. № 7. С. 143–174. DOI: 10.1023/A:1008701310152
31. Online and offline need fulfillment seeking: The relation between need crafting profiles, well-being, and social media use // Computers in Human Behavior. 2026. Vol. 175. P. 108843. DOI: 10.1016/j.chb.2025.108843
32. Контрактная служба в армии России. Новый этап на СВО в 2025 году VC.RU. URL: https://vc.ru/money/1720143-kontraktnaya-sluzhba-v-armii-rossii-novyi-etap-na-svo-v-2025-godu (дата обращения: 20.10.2025).
33. A handbook of media and communication research Routledge. 2004. 232 c.
34. Kaňková Ja. Think twice, scroll once: Encouraging critical reflection as a shield against health misinformation and overgeneralized messaging by social media influencers // Computers in Human Behavior. 2026. Vol. 177. P. 108896. DOI 10.1016/j.chb.2025.108896.
35. Vichitboonyaruk Pichit. Social Media: Future Media // Executive Journal, Bangkok university. 2016. p. 99-103.
36. Science communication in social Media: Analysis of success on TikTok, Instagram, and YouTube across scientific disciplines // Computers in Human Behavior. 2026. Vol. 177. P. 108866. DOI 10.1016/j.chb.2025.108866
37. Чугунова А.А. Профессия: инфлюенсер современности // Информация – Коммуникация – Общество. СПб.:Изд-во СПбГЭТУ. 2020. С. 277–282.

REFERENCES

1. Kim M. National contexts and information and communication technology in education. *A systematic review of PISA studies*, 2026, vol. 244, pp. 583-597. DOI: 10.1016/j.compedu.2025.1055372
2. Kapustin M. A. The image of a Soviet soldier, hero defender of the Fatherland on the pages of the newspaper Krasnaya Zvezda in 1942-2043. *Society. Science. Education. Materials of the X Regional Youth Scientific and Practical Conference*. Ivanovo, 2025, pp. 50-54.Krasavina A.V. Features of the use of augmented reality (AR) technologies in journalism: limitations of the format. *Bulletin of SUSU. The series "Social and humanitarian sciences"*, 2022, vol. 22, no. 4, pp. 106-116.
3. Stewart R. The changing nature of military operations: technologies, tactics and the risk of blurring borders. International Committee of the Red Cross, 2016. Available at: https://www.icrc.org/ru/article/

menyayuschiysya-kharakter-boevykh-deystviy-tekhnologii-taktika-i-risk-razmytiya-granic (accessed 20 January 2026).
4. Berger P., Lukman T. Social construction of reality. A treatise on the sociology of knowledge. Moscow, Medium Publ., 1995. 323 p.
5. Hjarvard S. The mediatization of society: A theory of the media as agents of social and cultural change. *Nordicom Review*, 2008. vol. 29, no. 2.
6. Leontiev A. N. Activity. Conscience. Personality. Moscow, Publishing house "Academy", 2025. 352 p.
7. Karayani A.G., Karayani Yu.M. Psychological consequences of war and socio-psychological rehabilitation of combatants. *Bulletin of SUSU. The series "Psychology"*, 2014, vol. 7, no. 4, pp. 59-66.
8. Peng Sh. Image memorability predicts social media virality and externally-associated commenting. *Computers in Human Behavior*, 2026, vol. 174, p. 108799. DOI: 10.1016/j.chb.2025.108799
9. Castels M. The Information Age: economics, society, culture. Moscow, Higher School of Economics Publ., 2000. 608 p.
10. Military observer. Military Observer, 2025. Available at: https://t.me/new_militarycolumnist (accessed 20 February 2026).
11. Brooks D.J. Corporate Security: Using Knowledge Construction to Define a Practice. *Body of Knowledge. Asian Criminology*, 2013, no. 8, pp. 89-101. DOI: 10.1007/s11417-012-9135-1
12. Zenkovich K.U. Methods and research directions of social network analysis. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/metody-i-napravleniya-issledovaniya-analiza-sotsialnyh-setey/viewer (accessed 20 February 2026).
13. Kolosov A.V. Visual images in mass media. Abstract of Cand. Ped. Sci. Diss. Moscow, 2000. 154 p.
14. Cutrara S. Stephane Lévesque and Jean-Philippe Croteau, Beyond History for Historical Consciousness: Students, Narrative, and Memory. *Historical Studies in Education,* 2021. DOI: 10.32316/hse-rhe.v33i2.4995
15. Shashkova Ya.Yu., Kazantsev D.A., Kachusov D.A. Perception of war and peace by young Russian gamers against the background of their own. *Political Science*, 2024, no. 4, pp. 121-145.
16. Shankar A. Special Issue on Adaptative Human Computer Interaction System for Education. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 2025, vol. 41, no. 3, pp. 1701-1704. DOI: 10.1080/10447318.2025.2450163
17. The Digital Life Balance Scale: Validation and Gender Invariance among Urban Russian Adolescents. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 2026, pp. 1-12. DOI: 10.1080/10447318.2025.2520934
18. Uzhegov G. N. Word education. Modern Literature, 2025. Available at: https://lit.lib.ru/editors/u/uzhegow_genrih_nikolaewich/genrih-34.shtml (accessed 20 February 2026).
19. Kostina A.V. Trends in the development of information society culture: an analysis of modern information and post-industrial concepts. *Electronic journal "Znanie. Understanding. Skill"*, 2009, no. 4. Available at: https://zpu-journal.ru/e-zpu/2009/4/ (accessed 20 February 2026).
20. Kozlova N. N., Rassadin S. V. Network discourse of patriotic online communities in modern Russia: problem field and axiological modes. *Bulletin of the RUDN University*, 2025, vol. 27, no. 3, pp. 494-506.
21. Turkel W. J. Jennifer Guiliano, A Primer for Teaching Digital History: Ten Design Principles. *Historical Studies in Education*, 2023. DOI: 10.32316/hse-rhe.vi0.5151
22. Bayon A. 2025 year of Defender of the Fatherland: a national program of unity and patriotism. *Medical encyclopedia*, 2025. Available at: https://hospital419.ru/articles/voennie-stati/2025-god-zashhitnika-otechestva (accessed 20 February 2026).
23. Gizatova G.K., Ivanova O.G. Image as a construct of social realit. *Scientific Notes of Kazan University. Series: Humanities*, 2021, vol. 163, no. 4-5, pp. 222-229.
24. Sotak D. Played and fought. How computer games can help combat training. *The kommersant*. Available at: https://www.kommersant.ru/doc/8007138 (accessed 20 February 2026).
25. Empowering critical thinking in combating social media misinformation: Testing efficacy of digital “boost and nudge” interventions. *Computers in Human Behavior*, 2026, vol. 175, pp.108829. DOI: 10.1016/j.chb.2025.108829
26. Gomzyakova N. Yu. The Image of the Defender of the Fatherland: Issues of Formation in the Context of Countering Social Risks and Dangers. *Trajectories of Formation of a Culture of Safe Behavior: From School to Production. Collection of Materials of the International Intersectoral Forum on Safety Culture*. Kazan, LLC "Buk" Publ., 2025, pp. 63-65.
27. Miskolczi, M. The illusion of reality: How AI-generated images (AIGIs) are fooling social media users. *Computers in Human Behavior*, 2026, vol. 176, pp. 108876. DOI: 10.1016/j.chb.2025.108876
28. Human-bot symbiosis and misinformation propagation: Exploring the mechanisms of social bot participation from the perspective of emotional contagion. *Computers in Human Behavior*, 2026, vol. 176, pp. 108865. DOI: 10.1016/j.chb.2025.108865
29. De Waard, J. The Private Security Industry in International Perspective. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 1999, no. 7, pp. 143-174. DOI: https://doi.org/10.1023/A:1008701310152
30. Online and offline need fulfillment seeking: The relation between need crafting profiles, well-being, and social media use. *Computers in Human Behavior*, 2026, vol. 175, pp. 108843. DOI: 10.1016/j.chb.2025.108843
31. Contract service in the Russian army. A new stage in the SVR in 2025 VC.RU. Available at: https://vc.ru/

money/1720143-kontraktnaya-sluzhba-v-armii-rossii-novyi-etap-na-svo-v-2025-godu (accessed 20 February 2026).
32. A handbook of media and communication research / Ed. By K. Jensen. Routledge 2004. 232 p.
33. Kaňková Ja. Think twice, scroll once: Encouraging critical reflection as a shield against health misinformation and overgeneralized messaging by social media influencers. *Computers in Human Behavior*, 2026, vol. 177 pp. 108896. DOI: 10.1016/j.chb.2025.108896.
34. Vichitboonyaruk Pichit. Social Media: Future Media. *Executive Journal, Bangkok university*, 2016, pp. 99-103.
35. Science communication in social Media: Analysis of success on TikTok, Instagram, and YouTube across scientific disciplines. *Computers in Human Behavior,* 2026, vol. 177 pp. 108866. DOI: 10.1016/j.chb.2025.108866
36. Chugunova A.A. Profession: the influencer of modernity. *Information – Communication – Society*, 2020, pp. 277-282.

Авторы

Гомзякова Наталия Юрьевна
(Россия, г. Москва)
Кандидат педагогических наук, доцент
Государственный университет просвещения
E-mail: n.gomziakova@guppros.ru
ORCID ID: 0009-0002-7663-2779

Ковалев Павел Александрович
(Россия, г. Москва)
Кандидат психологических наук, декан
Государственный университет просвещения
E-mail: pa.kovalev@guppros.ru
ORCID ID: 0000-0002-0898-8434

Сморчкова Валентина Петровна
(Россия, г. Москва)
Доктор педагогических наук, профессор
Государственный университет просвещения
E-mail: va.smorhkova@guppros.ru
ORCID ID: 0009-0002-7663-2779

Authors

Natalia Yu. Gomzyakova
(Russia, Moscow)
Cand. Sci. (Educ.), Associate Professor
State University of Education
Email: n.gomziakova@guppros.ru
ORCID ID: 0009-0002-7663-2779

Pavel A. Kovalev
(Russia, Moscow)
Cand. Sci. (Psychol.), Dean
State University of Education
Email: pa.kovalev@guppros.ru
ORCID ID: 0000-0002-0898-8434

Valentina P. Smorchkova
(Russia, Moscow)
Dr. Sci. (Educ.), Professor
State University of Education
Email: va.smorhkova@guppros.ru
ORCID ID: 0009-0002-7663-2779

Вклад авторов

Гомзякова Н. Ю.: концептуализация, методология, проведение исследования, создание черновика рукописи, создание рукописи и её редактирование, руководство исследованием, администрирование проекта
Ковалев П. А.: верификация данных, создание рукописи и её редактирование
Сморчкова В. П.: концептуализация, проведение исследования, создание черновика рукописи, создание рукописи и её редактирование

Authors contribution

Natalia Yu. Gomzyakova: Conceptualization, Methodology, Investigation, Writing - Original Draft, Writing - Review & Editing, Supervision, Project administration
Pavel A. Kovalev: Validation, Writing - Review & Editing
Valentina P. Smorchkova: Conceptualization, Investigation, Resources, Writing - Original Draft, Writing - Review & Editing

© Гомзякова Н. Ю., Ковалев П. А., Сморчкова В. П., 2026

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

© Natalia Yu. Gomzyakova, Pavel A. Kovalev, Valentina P. Smorchkova, 2026

The authors declared no conflicts of interest

PERSPECTIVES OF SCIENCE AND EDUCATION
PSEJOURNAL.WORDPRESS.COM
SCIENTIFIC ARTICLE |

Developing a Project-Combine-Put to another Use Learning Model to Enhance Science Process Skills and Creative Thinking in Primary Science Education

L. A. WARDANA, W. WIDODO, B. K. PRAHANI

ABSTRACT

Introduction. Science education in primary schools requires instructional approaches that simultaneously develop science process skills (SPS) and creative thinking skills (CTS) as essential 21st-century competencies. However, preliminary findings in Indonesian elementary schools revealed low mastery of observation, measurement, inference, and scientific communication, alongside limited flexibility, originality, and elaboration in creative thinking. Although Project-Based Learning (PjBL) has been widely implemented, its application often encounters challenges in time management, engagement, and structured skill measurement. Therefore, an innovative syntax integrating Project, Combine, and Put to Another Use is needed to systematically enhance both SPS and CTS in primary science education.

Research methods. The design used in this research was research and development design where 50 teachers who were primary school teachers and 104 pupils in the fourth grade session of four elementary schools in Probolinggo, Indonesia were involved. The PCP model was tested with the expert judgment- teacher response questionnaires and tested with SEM-PLS with the SmartPLS 4 to test the construct validity and reliability. Pretest-posttest models were employed to determine the effectiveness of the model which was validated by the use of normality, homogeneity and paired-sample t-tests.

Results. The results indicate that the PCP learning model demonstrates strong construct validity and reliability across all evaluated dimensions, with composite reliability values ranging from 0.815 to 0.953, Cronbach's alpha coefficients between 0.858 and 0.967, and AVE values exceeding 0.50. The SPS and CTS assessment instruments also met psychometric standards (SPS $\alpha = 0.924$; CTS $\alpha = 0.787$). Descriptive analysis revealed higher mean scores in the experimental group (SPS M = 91.24; CTS M = 87.92) compared to the control group (SPS M = 71.33; CTS M = 82.56). Normality and homogeneity assumptions were satisfied ($p > 0.05$). Paired-sample t-tests showed significant differences favoring the experimental group in both SPS ($t = -7.496$, $p < 0.001$) and CTS ($t = -2.682$, $p = 0.013$), confirming the effectiveness of the PCP model in improving science process and creative thinking skills.

Conclusion. These findings prove that the PCP learning paradigm is legitimate, realistic, and useful in enhancing scientific research and innovative thinking. The paper underlines the potential of the PCP model as a new teaching strategy to improve the teaching of 21st century competencies in primary science subjects.

KEYWORDS

creative thinking skills, PCP learning model, primary science education, science process skills, project-based learning, scamper strategy, primary education

For Citation: Wardana, L. A., Widodo, W., & Prahani, B. K. (2026). Developing a Project-Combine-Put to another Use Learning Model to Enhance Science Process Skills and Creative Thinking in Primary Science Education. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, (4), 343–354. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.23

Received: 14 February 2026 | Approved: 22 May 2026 | Published: 31 August 2026

OPEN ACCESS

This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

INTRODUCTION

Learners must be instructed in how to do scientific things to understand more effectively scientific ideas, to know the SPS. SPS are the abilities required to conduct a scientific research. Such competencies include both hands-on and cognitive knowledge that can assist a person in comprehending scientific concepts in order to apply scientific processes in comprehending natural phenomena [1]. SPS has two components: basic skills and integrating skills [2]. Basic SPS among primary students include observation, classification, measurement, communication, inference, and prediction, as outlined [3], who emphasize the role of both self- and teacher-assessment in skill development. Highlight how these skills are embedded in primary science textbooks [4]. Identify integrated SPS such as hypothesis formulation and data interpretation as critical components fostered through structured experimental strategies [5]. Experimental activities enhance students' creative thinking by fostering originality and problem-solving [6], who emphasize inquiry-based experimentation [7]. As a result, both tests and non-tests analyze the basic SPS indicators observation, measurement, categorization, inference, conclusion, and communication. Other skills like CTS are also necessary in addition to SPS in the 21st century of learning Natural Sciences.

In this century, primary schools should teach creative thinking skills as one of the most essential competency skills as well because it will prepare children to think flexibly, creatively, and adaptively to change. Early creative thinking development enhances idea generation and innovation [8] identify diverse creative potential profiles, while, creative skills with improved conceptual understanding and problem-solving [9]. Creative thinking consists of several components: fluency, flexibility, originality, and elaboration. Fluency refers to the ability to generate multiple ideas in a coherent flow, while flexibility involves producing varied ideas and viewing problems from different perspectives. Originality emphasizes the generation of unique and non-stereotypical responses [10], whereas elaboration refers to the ability to expand and refine ideas in detail, as discussed in frameworks of creative thinking assessment [11]. According to PISA creative thinking is crucial as it generates original ideas, improves cognitive flexibility, clarifies the ideas, and advances collaborative creativity when it comes to solving real-world problems [12]. The creativity thinking skills can be tested using reading tests and questions that take into account the measures of creativity that were proposed by Paul Torrance [13].

A pilot study at several elementary schools in Probolinggo, Indonesia, in March-April 2025 showed that fourth-grade students had poor SPS and CTS regarding the topic of matter and its changes. It was observed that difficulties were experienced in systematic observation, measurement, classification and inference, formulation of conclusion and scientific communication. Pretest measures had shown that only 56.5% of Grade IV A and 50% of Grade IV B students had achieved adequate conceptual understanding and measurement was the weakest SPS measure in both classes. At the same time, students demonstrated poor creative thinking abilities, particularly on flexibility, elaboration, and originality. The levels of mastery of creative thinking were limited as only 34.7% of students in Grade IV A and 20% in Grade IV B met the requirement, and elaboration was named as the least efficient indicator. These observations highlight a pressing need of innovative pedagogical approaches to enhance both SPS and CTS as persistent inefficiency could hinder the effectiveness of the curriculum and an appropriate development of valuable skills to be possessed by the new generation.

Developing SPS-oriented learning syntax can be achieved through PjBL, which enhances scientific competencies via contextual inquiry activities [14], while project approaches effectively support basic process skills development, particularly through structured experimental engagement [15]. Nevertheless, the PjBL method also presents several limitations. Research on its implementation at the elementary school level indicates challenges such as poor time management, limited teacher understanding of the PjBL framework, difficulties in maintaining student engagement, issues related to group dynamics [16], and constraints in fairly assessing individual student contributions, as discussed in studies examining practical barriers in applying PjBL in primary education contexts [17].

Nevertheless, there are certain challenges of the PjBL learning approach. The gaps in the implementation of PjBL learning model at primary schools include the insufficiency of time management, the lack of knowledge about the main principles of the PjBL learning model among the instructors, the ability to keep the students engaged, the ability to manage group dynamics, and the correct evaluation of individual contributions [18]. This demands syntax that is able to enhance the PjBL model syntax to offer measurement signifiers in SPS and CTS. The syntax of Scamper method (Substitute, Combine, Adapt, Modify, Put to another use, Eliminate, Reverse) can be added to the

syntax of PjBL model because Scamper can be used as a creative and intuitive method of enhancing project-based learning. It has not explored the use of the PjBL model on the Scamper technique at the university level but not at the primary school level [19].

The trends in the use of PjBL model in the period between 2016 and 2023 show that application of the research and development strategy was just at 5.88% [20]. The outcomes of Scamper bibliometric research are not properly examined in the academic community [21]. The originality of this research is the possibility to identify the difference between the project model and combinatory syntax, which have not been used in primary school science education in parallel. The strategy provides a novel combination of project-based learning experiences with approaches to enhancing SPS and CTS. This study aims at developing a realistic, practical and effective project-combine-put to another use (PCP) learning paradigm that will help in enhancing SPS and CTS in primary schools.

MATERIALS AND METHODS

Research Design

The research and development approach employed in this study was to develop a legitimate as well as practical PCP learning model that could enhance SPS and CTS in primary schools. Validity of the model was tested through teacher response surveys with strong focus on model clarity, relevance, feasibility and instructional appropriateness. N-Gain analysis would be used to measure the effectiveness of the implementation, based on the pretest and posttest results of students to measure the level of learning improvement. The development was based on the instructional design phases developed by Dick and Carey, which include model development, user validation, pilot test, feasibility test, large scale implementation, effectiveness test, and refining of the final product [22].

Sample and Data Collection

The sample included 50 teacher and 104 primary grade IV students randomly chosen in one small pilot school and three large pilot schools in Probolinggo, Indonesia and represented different academic attainments (good, middling and weak). The sampling technique was necessary to provide a variety of learning settings and student capabilities, therefore, enhancing the representativeness and generalizability of the results. Differences in schools were in terms of the level of achievement and types, quantity, and availability of resources.

Instrument and Procedures

One of the data collection tools, practical guidelines, and measures of student SPS and CTS contain the verification criteria. The primary school teachers participating in the assessment were expert users who completed the assessment questionnaire. The validity test of the model was concerned with pragmatic issues, which indicated practicability and usability of the model on realistic learning. The questionnaire instrument was compiled based on practicality indicators, including: (1) compatibility with learning content, (2) compatibility with students' characteristics, (3) ease of implementation, (4) ease of preparation, (5) ease of understanding, (6) resource efficiency, (7) time management, and (8) usefulness and sustainability [23]. The effectiveness of the model using CTS tests is compiled in a question format with indicators: (1) fluidity, (2) flexibility, (3) elaboration, and (4) uniqueness [24]. The SPS test is structured as an assessment comprising the following indicators: (1) observation, (2) measurement, (3) classification, (4) inference, (5) conclusion, and (6) communication [25].

Data Analysis

SEM-PLS was used to analyze the data validity with SmartPLS 4 to test the measurement model. Outer loadings (≥0.70) and average variance extracted (AVE ≥0.50), were used to

establish convergent validity whereas composite reliability (CR ≥0.70) was used to determine construct reliability. Discriminant validity was assessed using the Fornell–Larcker criterion and cross-loadings [26]. Effectiveness analysis followed prerequisite testing, including normality (Sig. > 0.05) and homogeneity (Levene's test, Sig. > 0.05), before applying paired-sample t-tests [27]. Significant differences were determined at $p < 0.05$, indicating meaningful improvements in SPS and CTS [28]. Paired-sample t-tests were used to examine pretest–posttest differences within groups, while independent-samples t-tests were applied to compare learning gains between the experimental and control groups.

RESEARCH RESULTS

Product development should be approached as a project that integrates a combined learning model to enhance SPS and CTS. This product was created to enhance the PCP model phase outlined in Table 1.

Table 1 Phases of the PCP learning model and learning activities

No.	Phase	Learning activities	SPS indicators	CTS indicators
1.	Formulating the project	a. Students discuss and formulate investigative questions. b. The teacher facilitates the discussion through open-ended questions.	observation, inference	fluency
2.	Combine	a. Students integrate ideas from group members. b. The teacher provides support during the idea-combining process.	measurement, classification	fluency, fleksibilty, originality
3.	Designing	a. Students detail the project procedures and identify required tools and materials. b. The teacher assists in assigning tasks based on students' abilities.	classification, inference	fluency, fleksibilty
4.	Implementing the project	a. Students conduct hands-on experiments. b. The teacher monitors the process and provides feedback during practice.	measurement, inference	fluency, fleksibilty
5.	Monitoring project	a. Students present the progress of their projects. b. The teacher monitors each group's project development.	communication	flexibility
6.	Put to another use	a. Students present the final project products and analyze their effectiveness. b. The teacher conducts assessments using a rubric aligned with the evaluation criteria.	inference	elaboration, originality
7.	Evaluation	a. Students present the final project products and analyze their effectiveness. b. The teacher conducts assessments using a rubric aligned with the evaluation criteria.	conclusions	elaboration
8.	Presenting the project	a. Students present their projects using multimedia (e.g., posters, videos, demonstrations). b. The teacher reflects on the presentation outcomes of each group.	communication	originality

The results of the PCP model validity assessment by expert users focused on practical aspects that reflect the feasibility and ease of use of the model with 8 indicators presented in Figure 1 and Table 2.

The SEM-PLS analysis conducted with SmartPLS 4 reveals that the PCP learning model exhibits robust construct validity and reliability in all evaluated dimensions. Composite reliability ratings ranged from 0.815 to 0.953, while Cronbach's alpha coefficients varied from 0.858 to 0.967, both beyond the required threshold of 0.70, so affirming internal consistency. The validity was supported as a result of convergent validity through average variance extracted (AVE) scores which ranged between 0.672 and 0.907, that is, each construct had adequate explanations on an average of over 50% of the variance of its indicators. The greatest reliability and validity were observed in areas of preparation ease, usefulness, sustainability, and time management suggesting that the approach is

practical, successful, and sustainable in classroom applications. At the same time, the compatibility with educational material, student characteristics and comprehensibility proved to be good in terms of dependability and AVE values which show that it meets the curricular requirements and needs of learners. These results indicate that the PCP learning model possesses the established validity and reliability criteria and can be used to determine the effectiveness of this model in improving SPS and CTS. In addition, the Figure 2 and Table 3 have validated and shown reliability of the SPS and CTS test instruments.

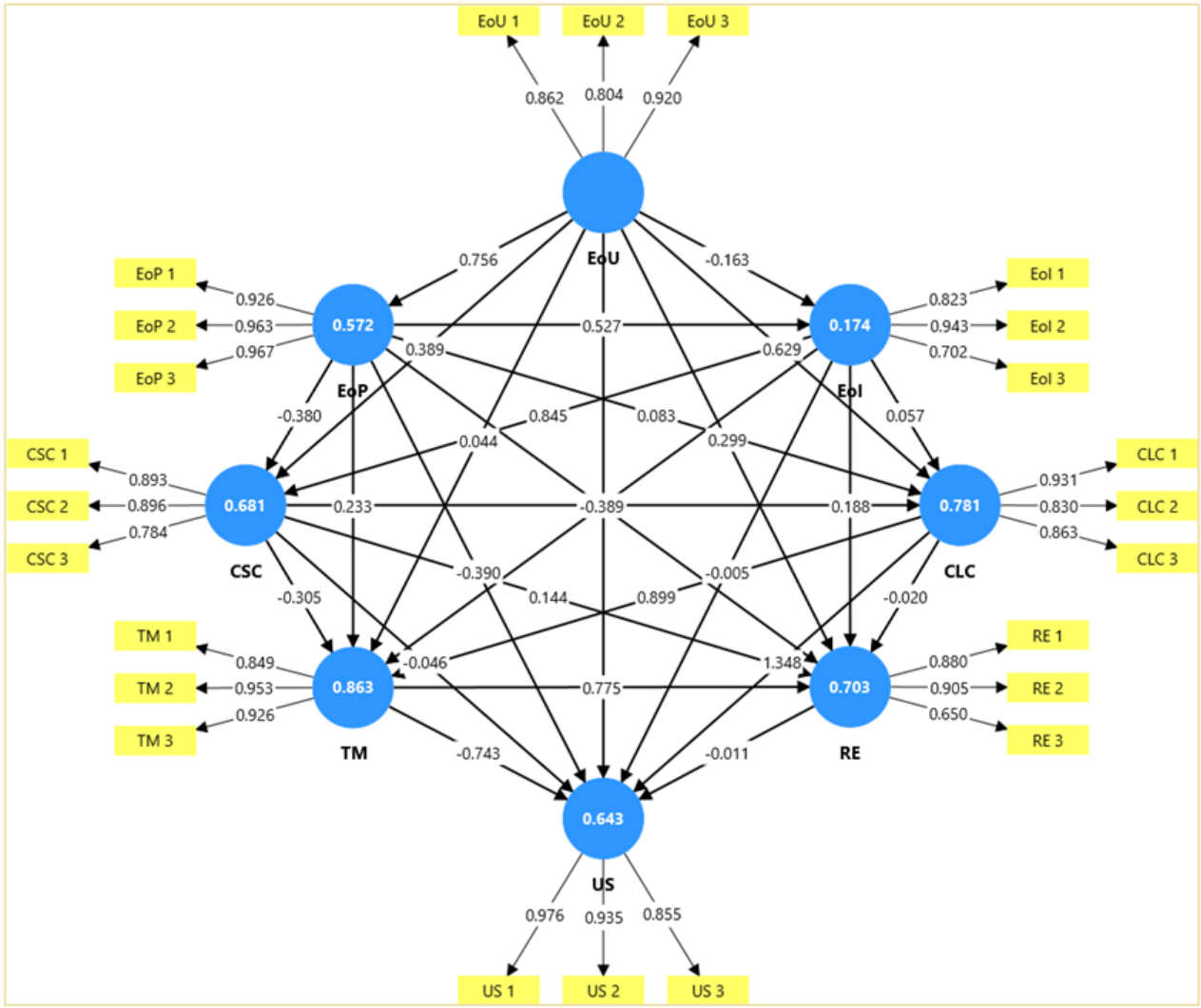


Figure 1 Graphical output of SEM-PLS of validity of the PCP model

Table 2 Validity and reliability of the PCP learning model

Aspect Assessment	Composite Reliability		Cronbach's Alpha	AVE
	(rho_a)	(rho_c)		
Compatibility with Learning Content	0.850	0.908	0.847	0.767
Compatibility with Students' Characteristics	0.819	0.894	0.82	0.738
Ease of Implementation	0.815	0.866	0.771	0.623
Ease of Preparation	0.953	0.967	0.949	0.907
Ease of Understanding	0.837	0.897	0.828	0.745
Resource Efficiency	0.759	0.858	0.743	0.672
Time Management	0.907	0.935	0.896	0.829
Usefulness and Sustainability	0.938	0.945	0.913	0.852

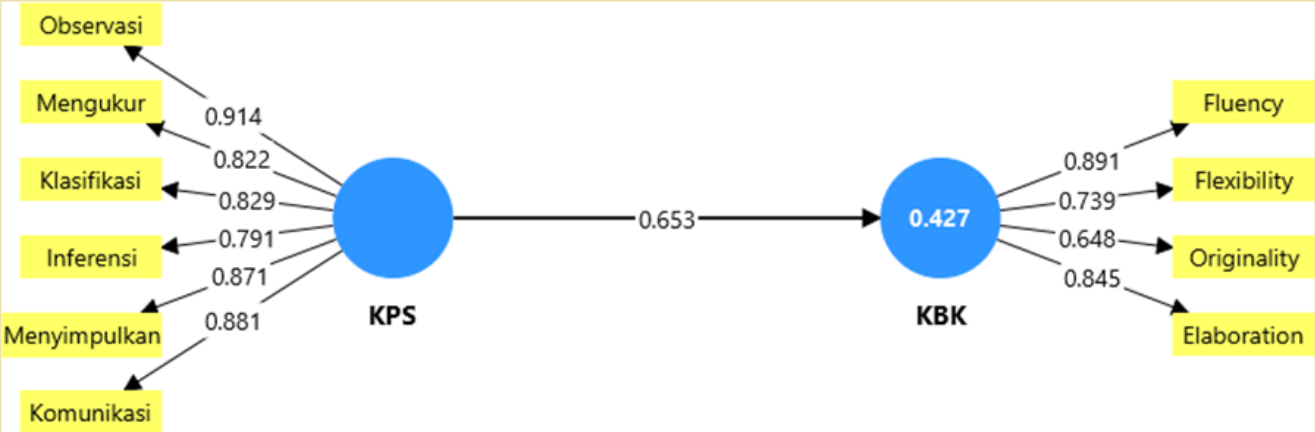


Figure 2 Graphical output of SEM-PLS of assesment instrument SPS and CTS

Table 3 Validity and reliability of SPS and CTS assessment instruments

Instrument	Cronbach's alpha	Composite reliability (rho_a)	Composite reliability (rho_c)	AVE
SPS	0.924	0.929	0.941	0.726
CTS	0.787	0.794	0.865	0.618

The outcome of the validity and reliability analysis of the assessment tools of SPS and CTS indicate that the two tools meet the standards of psychometric tests. The SPS instrument showed high internal consistency as indicated by a high Cronbach's alpha value of 0.924 and strong composite reliability coefficients (ρa = 0.929; ρc = 0.941). The convergent validity of the concept of SPS was also justified and the average variance extracted (AVE) was 0.726 which is above the recommended value of 0.50. The CTS measure indicated sufficient reliability, with a Cronbach alpha of 0.787 and composite reliability of 0.794 (ρa) and 0.865 (ρc) indicating reasonable internal consistency. The AVE of 0.618 also confirms enough convergent validity of the CTS construct. These results support the fact that the SPS and CTS assessment tools are valid, and reliable in assessing the learning outcomes in students and can be used in assessing the effectiveness of the PCP learning paradigm unit of primary educational settings. Following the validation, data concerning the effect of the PCP learning model in the development of SPS and CTS of the students was gathered as is seen in Table 4.

Table 4 Descriptive statistics of SPS and CTS scores

Class	Skill	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Control	SPS	27	42	96	71.33	14.454
Control	CTS	27	56	100	82.56	12.522
Experiment	SPS	25	83	100	91.24	5.182
Experiment	CTS	25	69	100	87.92	9.318

The descriptive statistical results also indicate that there are significant differences between the experimental and the control groups in terms of SPS and CTS. The SPS scores in the control group ranged between 42 and 96 with a mean of 71.33 and a significant standard deviation of 14.45, which showed that there is a significant difference in the performance of the students in the control group. The control group CTS scores had mean value of 82.56, and a range of 56 to 100 and standard deviation of 12.52. On the other hand, the experimental group using PCP learning model had highly higher average scores and more consistent performance. The means of the SPS score in the

experimental class was 91.24 with less range of scores of 83 to 100 and less SD of 5.18. In line with this, the experimental group scored higher on the mean of CTS (87.92) with minimal variability (SD = 9.32). The data show that PCP learning paradigm improves and stabilizes the SPS and CTS results better in contrast to the traditional training. After receiving the descriptive data, the normality test was conducted, and the results are provided in Table 5.

Table 5 Normality test result

Class	Skills	Kolmogorov-Smirnovb			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Control	SPS	.103	27	.200*	.985	27	.954
Control	CTS	.154	27	.099	.939	27	.113
Experiment	SPS	.127	25	.200*	.967	25	.569
Experiment	CTS	.121	25	.200*	.961	25	.426

Results of the normality test of SPS and CTS in both the control and experimental group show that the data were normally distributed. Kolmogorov Smirnov test showed that all the significance values were above the 0.05 threshold with a 0.099 to 0.200 range, which means that there was no significant difference in normality. These findings were further supported with the results of the ShapiroWilk test which is more suitable in small samples. The control group Shapiro Wilk significance values were 0.954 and 0.113 respectively in case of SPS and CTS but the experimental group had a significant value of 0.569 and 0.426 respectively. All the values were above 0.05, which supports the idea that the SPS and CTS scores of both groups followed the normal distribution. The fact that the normalcy assumption was satisfied indicates that the use of parametric statistics, e.g. t-tests, was appropriate in the comparison of the learning result between control and experimental groups in this research. After the normality test results were obtained, a homogeneity test was conducted and the results are given in Table 6.

Table 6 Homogenity test result

Variable		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
SPS	Based on Mean	.001	1	50	.979
	Based on Median	.001	1	50	.981
	Based on Median and with adjusted df	.001	1	47.603	.981
	Based on trimmed mean	.002	1	50	.962
CTS	Based on Mean	.581	1	50	.450
	Based on Median	.322	1	50	.573
	Based on Median and with adjusted df	.322	1	49.997	.573
	Based on trimmed mean	.526	1	50	.472

The homogeneity test outcome of Levene shows that the variances of the scores of SPS and CTS between the control and the experimental courses are homogeneous. In the case of SPS, the value of all the criteria were significant (mean, Sig. = 0.979), median (Sig. = 0.981), adjusted median (Sig. = 0.981), and trimmed mean (Sig. = 0.962)) more than the 0.05 threshold; therefore, showing the equality of the variances of the groups. The CTS data passed the homogeneity assumption and significant values were found ranging between 0.450 and 0.573 in all the levels of Levene test. The findings show that both SPS and CTS did not have statistically significant differences in variance in the control and experimental groups. The fulfillment of the homogeneity assumption justifies the use of parametric statistical tests e.g. the independent-samples t-test to explore the difference in learning outcomes following the application of the PCP learning model. The differences in the mean

scores thus cannot be considered as a result of differences in variance, thus, justifying the use of paired samples T-test to carry out further analysis, the results of which are shown in Table 7 below.

Table 7 Paired samples T-Test result

Comparison		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Control Class SPS - Experiment Class SPS	-21.560	14.382	2.876	-27.497	-15.623	-7.496	24	.000
Pair 2	Control Class CTS - Experiment Class CTS	-7.840	14.616	2.923	-13.873	-1.807	-2.682	24	.013

The results of the paired-samples t-test show that there were significant differences in both SPS and CTS in the control and experiment group. The mean difference of SPS of the control and experimental groups was -21.56 and the 95% interval was -27.50 -15.62. The t-value of 0.0226 with a level of 24 and the level of significance of 0.000 indicates that the difference between the experimental and the control group is very significant. The comparison of the CTS showed that the difference between the means is -7.84 with a 95 percent interval of -13.87 -1.81. The t-value of -2.682 and significance level of $p = 0.013$ shows that there is statistically significant difference between the groups. The findings show that students who participated in the PCP learning model achieved much better SPS and CTS scores compared to those who took part in the control class. The findings provide strong empirical support to the effectiveness of the PCP learning paradigm on enhancing science process skills and cognitive abilities of creative thinking in students of primary schools.

DISCUSSION

The findings of this study suggest that the PCP learning paradigm is conceptually sound, psychometrically reliable, and pedagogically effective in enhancing primary school students' SPS and CTS. The structured steps of the PCP model progressively align with learning activities as well as SPS and CTS indicators, ensuring the simultaneous development of cognitive and procedural abilities [29]. This approach is consistent with constructivist learning theory, which emphasizes active knowledge construction through inquiry, collaboration, and reflection, as discussed in foundational studies on constructivism and student-centered learning environments [30]. Furthermore, integrating project-based learning with creative thinking strategies such as idea combination and functional transformation encourages greater student engagement in authentic scientific activities [31]. This is supported by prior research demonstrating the effectiveness of project-based and inquiry-based learning models in fostering active participation and deeper conceptual understanding in science education [32].

The results of the SEM-PLS confirm that the PCP model has strong construct validity and reliability in all dimensions that are measured. High composite reliability and Cronbach's alpha indicate the existence of internal consistency, whereas values higher than 0.50 of the AVE are used to confirm the presence of convergent validity [26]. The percentage of preparation simplicity, time management among others are significantly high, which means that the PCP approach is not only theoretically correct but also practical in classrooms. These findings align with prior studies highlighting that instructional models must integrate usability and pedagogical effectiveness to ensure sustainability [33], while maintaining practical applicability and consistent learning outcomes across diverse educational contexts [34]. Furthermore, the strong alignment of the model with student characteristics suggests that it is developmentally appropriate for elementary school contexts. This supports prior studies showing learner-centered and project-based approaches increase motivation [35] and promote deeper conceptual understanding through active engagement and contextual learning experiences among primary school students [36].

The SPS and CTS evaluation tools demonstrated excellent psychometric quality. The high reliability and convergent validity of both instruments indicate that the recorded improvements reflect genuine learning gains rather than measurement errors. This finding supports previous research emphasizing the need for robust and reliable assessment tools to evaluate higher-order skills such as scientific reasoning and creativity, which are inherently complex and difficult to measure objectively. For instance, [37] study highlights the challenges of assessing scientific reasoning due to its multifaceted nature and recommends the use of validated instruments, while study [38] focuses on the measurement of creativity and underscores the importance of reliability and validity in capturing students' creative performance accurately. The validated instruments contribute to the increased validity of the reported learning outcomes and provide a strong background to the further implementation in similar learning environments.

The inferential analysis and descriptive statistics provide significant information concerning the effectiveness of the PCP model. The experimental group showed a high SPS and CTS rating, in comparison with the control group, with less variation of scores. It is a pointer that the PCP model would improve the overall performance and at the same time promote a more fair educational outcome. The normality and homogeneity tests demonstrated that the data met the conditions of the parametric tests, therefore, increasing the statistical validity of the further researches. The paired samples t-test showed a very significant difference in favor of the experimental group that the changes experienced are as a result of PCP intervention and not random fluctuation.

The results of the present research are in line with the earlier research reports that highlight the significant improvement of SPS, including observation, measurement, inference, and communication skills, through project-based and creative learning methodologies. Specifically, study [39] demonstrates how project-based learning enhances students' practical scientific skills through hands-on investigation, while study [40] highlights the role of creative learning approaches in improving students' ability to communicate and interpret scientific findings effectively. Furthermore, the "Combine" and "Put to Another Use" phases of the PCP model particularly support the development of creative thinking processes, including fluency, flexibility, originality, and elaboration. For example, study [41] explains how combining ideas fosters flexibility and originality in problem-solving, whereas study [42] emphasizes elaboration and fluency as key outcomes of instructional strategies that encourage idea transformation and adaptation. The PCP approach advocates the combination of ideas and re-packaging of scientific outputs into new situations, hence creativity must be defined as an ability that is learnable and measurable as opposed to being an inborn tendency.

The results analysis shows that PCP learning model can be successful in bridging the gaps between scientific inquiry and creative thinking within the consistent teaching framework. This model is designed to meet current educational demands that emphasize 21st-century competencies, including problem-solving, creativity, and scientific literacy. For instance, study [43] highlights the importance of integrating scientific literacy and inquiry-based skills to prepare students for real-world problem-solving, while study [44] emphasizes creativity and innovation as essential competencies in modern education frameworks. The consistency of positive outcomes in the tests of validity, reliability, and efficacy indicates that the PCP model has a high potential in its further use in the primary scientific education. Future studies can explore its long-term implications, applicability to other fields, and applicability to non-homogeneous learner populations to increase its role in the new teaching practices. Although these results were promising, this study was confined to one region of primary schools, which can lead to generalization bias.

CONCLUSION

The results suggest that PCP learning model is a valid, reliable, and effective teaching method in improving SPS and CTS among primary school students. The sequential and structured phases of the PCP model form a good mixture of project-based learning and techniques of creative thinking that enable the students to be involved in scientific inquiry as well as improve the higher-order thinking abilities. The available empirical findings based on the assessment of validity, reliability, and efficacy portray that the PCP approach significantly improves students SPS and CTS compared to standard education, as well as creates more uniform and equal learning outcomes. The great correspondence of the model with the constructivist principles of learning also confirms its high level of theoretical

soundness and pedagogical importance in making learning experiences meaningful and student-centered in elementary scientific learning.

There are two implications of this study. The PCP learning paradigm offers educators an effective and sustainable education model that addresses the requirements of the curriculum and advances the key skills of the 21st century, such as creativity, problem-solving, and scientific literacy. Its outstanding level of usability, time management, and suitability to the student properties show that it can be readily implemented in most primary school institutions. The endorsed SPS and CTS assessment devices provide educators with reliable devices that will help to assess the higher-order learning outcomes in an objective way. The research theoretically contributes to the present knowledge of combined project-based and creative learning models by demonstrating how creativity can be developed and assessed in science education in a systematic way. The future research must examine the long-term consequences of the PCP model, its relevance in other fields of learning, and its effectiveness using various learner populations, therefore, making its contribution to modern and comprehensive teaching approaches.

REFERENCES

1. Mustafa N., Khairani A. Z., Ishak N. A. Calibration of the science process skills among Malaysian elementary students: A Rasch model analysis. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 2021, vol. 10, no. 4, pp. 1344–1351. DOI: 10.11591/IJERE.V10I4.21430.
2. Kurniawati A. Science process skills and its implementation in the process of science learning evaluation in schools. *Journal of Science Education Research*, 2021, vol. 5, no. 2, pp. 16–20. DOI: 10.21831/jser.v5i2.44269
3. Melandro S., Adonis P. D. Self- and teacher-assessment of science process skills. *Norma Light*, 2016, vol. 11, no. 1, pp. 91–108.
4. Sideri A., Skoumios M. Science process skills in the Greek primary school science textbooks. *Science Education International*, 2021, vol. 32, no. 3, pp. 231–236. DOI: 10.33828/sei.v32.i3.6
5. Idris N., Talib O., Razali F. Strategies in mastering science process skills in science experiments: A systematic literature review. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 2022, vol. 11, no. 1, pp. 155–170. DOI: 10.15294/jpii.v11i1.32969
6. Kalemkus J., Bayraktar Ş. Comparative effects of argumentation and laboratory experiments on metacognition, attitudes, and science process skills of primary school children. *Journal of Science Learning*, 2021, vol. 4, no. 2. DOI: 10.17509/jsl.v4i2.27825
7. Fahmi R. M., Jumadi J. Analysis of research trends in creative thinking skills in science learning: A systematic literature review. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 2023, vol. 9, no. 7, pp. 204–211. DOI: 10.29303/jppipa.v9i7.2742
8. Juriševič M., Žerak U. Creative potential profiles of primary school students. *Learning and Individual Differences*, 2024, vol. 113, p. 102496. DOI: 10.1016/j.lindif.2024.102496
9. Izzah S. N., Sudarmin, Wiyanto, Wardani S. Analysis of science concept mastery, creative thinking skills, and environmental attitudes after Ethno-STEM learning implementation. *International Journal of Instruction*, 2023, vol. 16, no. 3, pp. 777–796. DOI: 10.29333/iji.2023.16342a
10. Yasa A. D., Kumala F. N., Wibawa A. P., Hidayah L. Evaluation of creative thinking skills in the development of elementary science learning: A mixed-method study. *Journal of Education Research and Evaluation*, 2023, vol. 7, no. 4, pp. 559–568. DOI: 10.23887/jere.v7i4.68255
11. Fakaruddin F. J., Shahali E. H. M., Saat R. M. Creative thinking patterns in primary school students' hands-on science activities involving robotics as learning tools. *Asia Pacific Education Review*, 2024, vol. 25, no. 1, pp. 171–186. DOI: 10.1007/s12564-023-09825-5
12. OECD. PISA 2018 Results. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development, 2018.
13. Yulianti E., Rahman N. F. A., Rahmadani A., Phang F. A., Suwono H. Exploring students' creativity using STEAM-based reading texts. *Journal of Advanced Research in Applied Sciences and Engineering Technology*, 2025, vol. 44, no. 1, pp. 181–187. DOI: 10.37934/araset.44.1.181187.
14. Anggrella D. P., Sudrajat A. K. Development of an integrated project-based learning module based on black soybean ethnoscience to improve students' science process skills. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 2024, vol. 10, no. 6, pp. 3038–3045. DOI: 10.29303/jppipa.v10i6.5855
15. Kefi S. Supporting the use of basic scientific process skills with a project approach in preschool period: An action research. *Theory and Practice in Child Development*, 2023, vol. 3, no. 1, pp. 86–118. DOI: 10.46303/tpicd.2023.6

16. Syahlan I. D., Hidayat D. R., Hidayat O. S. Application of the project-based learning model in elementary schools: Obstacles and solutions of science and environment content. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 2023, vol. 9, no. 4, pp. 2060–2067. DOI: 10.29303/jppipa.v9i4.3285
17. Haryanti Y., Taruddin T., Uslan U., Ginanjar G., Azizah W. Learning science is easy and fun using project-based learning models. *International Journal of Elementary School*, 2024, vol. 1, no. 1, pp. 30–35. DOI: 10.69637/ijes.v1i1.28
18. Parmiti D. P., Rediani N. N., Antara I. G. W. S., Jayadiningrat M. G. The effectiveness of local culture-integrated science learning through project-based assessment on scientific attitudes and science process skills of elementary school students. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 2021, vol. 10, no. 3, pp. 439–446. DOI: 10.15294/JPII.V10I3.31301
19. Wu T. T., Wu Y. T. Applying project-based learning and SCAMPER teaching strategies in engineering education to explore the influence of creativity on cognition, personal motivation, and personality traits. *Thinking Skills and Creativity*, 2020, vol. 35, p. 100631. DOI: 10.1016/j.tsc.2020.100631
20. Yusri R., Yusof A. M., Sharina A. A systematic literature review of project-based learning: Research trends, methods, elements, and frameworks. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 2024, vol. 13, no. 5, pp. 3345–3359. DOI: 10.11591/ijere.v13i5.27875
21. Ariyani Y. D., Wilujeng I., Dwiningrum S. I. A. Bibliometric analysis of SCAMPER strategy over the past 20 years. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 2022, vol. 11, no. 4, pp. 1930–1938. DOI: 10.11591/ijere.v11i4.22316
22. Dick W., Carey L. The systematic design of instruction. Illinois: Addison Wesley, 2001.
23. Nieveen N. Prototyping to reach product quality. In: van den Akker J., Branch R. M., Gustafson K., Nieveen N., Plomp T. (Eds.). Design approaches and tools in education and training. Dordrecht: Springer, 1999, pp. 125–135. DOI: 10.1007/978-94-011-4255-7_10
24. Kawashima C., et al. Evaluating the impact of a short bout of stair-climbing on creative thinking in a between-subjects pretest–posttest comparison study. *Scientific Reports*, 2024, vol. 14, no. 1, pp. 1–11. DOI: 10.1038/s41598-023-50282-2
25. Sokolowski A., Li Y., Willson V. The effects of using exploratory computerized environments in grades 1 to 8 mathematics: A meta-analysis of research. *International Journal of STEM Education*, 2015, vol. 2, no. 1. DOI: 10.1186/s40594-015-0022-z
26. Hair J. F. A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM) (2nd ed.). Sage Publications, 2019.
27. Field A. Discovering statistics using IBM SPSS statistics (5th ed.). Sage Publications, 2018.
28. Pallant J. SPSS survival manual (7th ed.). McGraw-Hill Education, 2020.
29. Piaget J. Piaget's theory. In: Piaget and his school. Springer, 1976.
30. Vygotsky L. S. Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 1967, vol. 5, no. 3, pp. 6–18.
31. Zhong B., Wang Q., Chen J., Li Y. An exploration of three-dimensional integrated assessment for computational thinking. *Journal of Educational Computing Research*, 2016, vol. 53, no. 4, pp. 562–590. DOI: 10.1177/0735633115608444
32. Yang H., Yang S., Yang Y., Tan Q. Y. J. Multidimensional predictors of adolescents' nonacademic digital media use in the United States: Insights from a bioecological perspective. *Journal of Children and Media*, 2024, vol. 18, no. 2, pp. 178–197. DOI: 10.1080/17482798.2024.2334933
33. Borich G. D. Effective teaching methods: Research-based practice (8th ed.). Pearson Education, 2014.
34. Plomp T., Nieveen N. Educational design research: An introduction. *Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO)*, 2013.
35. McKinney L. Effectiveness of project-based learning in a junior high science classroom. *Interdisciplinary Journal of Environmental and Science Education*, 2023, vol. 19, no. 3, p. e2312. DOI: 10.29333/ijese/13678
36. Liline S., Tomhisa A., Rumahlatu D., Sangur K. The effect of the PjBL-HOTS learning model on cognitive learning, analytical thinking skills, creative thinking skills, and metacognitive skills of biology education students. *Journal of Turkish Science Education*, 2024, vol. 21, no. 1, pp. 175–195. DOI: 10.36681/tused.2024.010
37. Torrance E. P. Torrance tests of creative thinking: Norms-technical manual. Scholastic Testing Service, 2008.
38. Erdem A. R., Adiguzel D. C. The opinions of primary school teachers on their creative thinking skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 2019, no. 80, pp. 25–38. DOI: 10.14689/ejer.2019.80.2
39. Suryanti, Ibrahim M., Lede N. S. Process skills approach to develop primary students' scientific literacy: A case study with low achieving students on water cycle. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, 2018, vol. 296, no. 1. DOI: 10.1088/1757-899X/296/1/012030
40. Stender A., et al. Making inquiry-based science learning visible: The influence of CVS and cognitive skills on content knowledge learning in guided inquiry. *International Journal of Science Education*, 2018. DOI: 10.1080/09500693.2018.1504346
41. Welter M. M., van Jaarsveld S., Lachmann T. Problem space matters: The development of creativity and

intelligence in primary school children. *Creativity Research Journal*, 2017, vol. 29, no. 2, pp. 125–132. DOI: 10.1080/10400419.2017.1302769
42. Lin X. F., Tang D., Lin X., Liang Z. M., Tsai C. C. An exploration of primary school students' perceived learning practices and associated self-efficacies regarding mobile-assisted seamless science learning. *International Journal of Science Education*, 2019, vol. 41, no. 18, pp. 2675–2695. DOI: 10.1080/09500693.2019.1693081
43. Holmes N. G., Wieman C. E. Examining and contrasting the cognitive activities engaged in undergraduate research experiences and lab courses. *Physical Review Physics Education Research*, 2016, vol. 12, no. 2, pp. 1–11. DOI: 10.1103/PhysRevPhysEducRes.12.020103
44. Aktamıs H. The effects of STEM activities on students' STEM career interests, motivation, science process skills, science achievement, and views. *Thinking Skills and Creativity*, 2022, vol. 43, p. 101000. DOI: 10.1016/j.tsc.2022.101000

Authors

Ludfi Arya Wardana
(Indonesia, Surabaya)
Doctoral Candidate, Doctorate Program of Basic Education in Universitas Negeri Surabaya
E-mail: ludfi.23014@mhs.unesa.ac.id
ORCID ID: 0000-0002-6855-0602

Wahono Widodo
(Indonesia, Surabaya)
Professor, Doctorate Program of Basic Education in Universitas Negeri Surabaya
E-mail: wahonowidodo@unesa.ac.id
ORCID ID: 0000-0003-3636-8571

Binar Kurnia Prahani
(Indonesia, Surabaya)
PhD in science education, Associate Professor in Universitas Negeri Surabaya
E-mail: binarprahani@unesa.ac.id
ORCID ID: 0000-0002-5606-6629

Authors contribution

Ludfi Arya Wardana: Conceptualization, Methodology, Writing
Wahono Widodo: Original Draft, Investigation
Binar Kurnia Prahani: Writing, Methodology, Review & Editing

© Ludfi Arya Wardana, Wahono Widodo, Binar Kurnia Prahani, 2026

The authors declared no conflicts of interest

Экспериментальное исследование ценностного отношения подростков и молодежи к различным формам зависимого и экстремистского поведения

Н. Ф. ЯКОВЛЕВА, А. С. ИЛЬИН, Т. В. ФУРЯЕВА, Л. А. ДИДЕНКО

АННОТАЦИЯ

Введение. Выбор темы исследования обусловлен тенденциями роста проявлений зависимости от психоактивных веществ у подростков и молодых людей, риска их вовлечения в экстремистскую деятельность по пропаганде превосходства либо неполноценности граждан по признаку национальной принадлежности; осуждению политического курса страны, подрыву конституционного строя и нарушения целостности государства, актуальных как в России, так и в странах всех континентов планеты.

Цель статьи – экспериментальное изучение ценностного отношения обучающихся к зависимому и экстремистскому поведению.

Материалы и методы. В анкетировании приняли участие обучающихся общеобразовательных школ и организаций среднего профессионального образования Красноярского края Российской Федерации. Общий объем выборки респондентов составил 1919 чел., в том числе 930 обучающихся 7-9 классов, 399 чел.– 10-11 классов, 590 чел.– организаций СПО. Обработка полученного массива данных была подвергнута процедуре кластеризации, в ходе которой выделены кластеры респондентов с различным отношением к девиантному поведению (допустимым, недопустимым, равнодушным).

Результаты исследования свидетельствуют о том, что у подавляющего большинства опрошенных подростков и молодежи проявляется здоровое отношение отвержения курения, приема алкоголя, употребления и распространения наркотиков, участия в экстремистской деятельности (52-79%). Отношение одобрения девиантного поведения как допустимого зафиксировано к курению и приему алкоголя у 19-28%; к употреблению и распространению наркотиков у 5-20%). Не признают равные с россиянами права мигрантов на труд и образование от 4 до 17% обучающихся, одобряют экстремистское поведение 3-5% респондентов. Процент равнодушных как «не определившихся» с отношением к курению и приему алкоголя составляет 16-39%, к употреблению и распространению наркотиков – 14-20%. Индифферентное отношение к правам мигрантов на труд и образование проявляется у 28-38%, к экстремистской деятельности – у 22-31%.

Заключение. Данные исследования позволяют зафиксировать формирующееся отношение принятия девиантного поведения как ценности у подростков и молодежи и обеспечить раннюю его превенцию посредством дифференцированного выбора стратегий профилактики и коррекции для разных кластеров. Приведенный диагностический инструментарий изучения отношений к зависимому и экстремистскому поведению имеет прикладной характер и может использоваться в организациях общего с среднего специального образования.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

девиантное поведение, ценностное отношение подростков и молодежи, принятие, отвержение, равнодушие

Для цитирования: Яковлева Н. Ф., Ильин А. С., Фуряева Т. В., Диденко Л. А. Экспериментальное исследование ценностного отношения подростков и молодежи к различным формам зависимого и экстремистского поведения // Перспективы науки и образования. 2026. № 4. С. 355–372. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.24

Поступила: 18.02.2026 | Одобрена: 11.05.2026 | Опубликована: 31.08.2026

OPEN ACCESS

Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.

PERSPECTIVES OF SCIENCE AND EDUCATION
PSEJOURNAL.WORDPRESS.COM
SCIENTIFIC ARTICLE |

An Experimental Study of the Value Attitude of Adolescents and Youth to Various Forms of Dependent and Extremist Behavior

N. F. YAKOVLEVA, A. S. ILYIN, T. V. FURYAEVA, L. A. DIDENKO

ABSTRACT

Introduction. The choice of the research topic is due to the growing trends in the manifestations of substance dependence among adolescents and young people, the risk of their involvement in extremist activities to promote the superiority or inferiority of citizens on the basis of nationality; condemnation of the country's political course, undermining the constitutional order and violating the integrity of the state, relevant both in Russia and in countries on all continents of the planet.

The purpose of the article is an experimental study of students' value attitudes towards dependent and extremist behavior.

Materials and methods. The survey involved students from secondary schools and organizations of secondary vocational education in the Krasnoyarsk Territory of the Russian Federation. The total sample size of respondents was 1,919, including 930 students in grades 7-9, 399 in grades 10-11, and 590 in vocational education organizations. The processing of the received data set was subjected to a clustering procedure, during which clusters of respondents with different attitudes to deviant behavior (acceptable, unacceptable, indifferent) were identified.

The results of the study indicate that the vast majority of adolescents and youth surveyed have a healthy attitude of rejecting smoking, alcohol intake, drug use and distribution, and participation in extremist activities (52-79%). The approval ratio of deviant behavior as acceptable was recorded for smoking and drinking alcohol in 19-28%; for drug use and distribution in 5-20%). From 4 to 17% of students do not recognize migrants' equal rights to work and education with Russians, and 3-5% of respondents approve of extremist behavior. The percentage of people who are indifferent as "undecided" about smoking and drinking alcohol is 16-39%, and about using and distributing drugs is 14-20%. An indifferent attitude towards migrants' rights to work and education is evident in 28-38%, and towards extremist activities in 22-31%.

Conclusion. These studies make it possible to capture the emerging attitude of acceptance of deviant behavior as a value among adolescents and young people and ensure its early prevention through a differentiated choice of prevention and correction strategies for different clusters. The given diagnostic tools for studying attitudes to dependent and extremist behavior have an applied nature and can be used in organizations of general and secondary specialized education.

KEYWORDS

deviant behavior, value attitude of adolescents and youth, acceptance, rejection, indifference

For Citation: Yakovleva, N. F., Ilyin, A. S., Furyaeva, T. V., & Didenko, L. A. (2026). An Experimental Study of the Value Attitude of Adolescents and Youth to Various Forms of Dependent and Extremist Behavior. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, (4), 355–372. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.24

Received: 18 February 2026 | Approved: 11 May 2026 | Published: 31 August 2026

OPEN ACCESS

This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

ВВЕДЕНИЕ

Проблему профилактики девиантного поведения подростков и молодежи можно отнести к одной из глобальных социальных проблем человечества, с которой сталкиваются все страны мира. Профилактика правонарушений является одним из ключевых направлений деятельности ЮНЕСКО, в рамках которой создаются образовательный ресурсы, ориентированные на защиту прав человека, предотвращение распространения наркотиков, различных форм дискриминации по национальному признаку, киберпреступности и др. Девиантное поведение рассматривается как угроза национальной безопасности Российской Федерации, поскольку экстремистские проявления оказывают дестабилизирующее влияние на общественно-политическую обстановку в стране, осуществляемое посредством усиления пропаганды и вербовки российских граждан, создания законспирированных ячеек, распространения недостоверной вредоносной информации в сетях интернет. Поэтому важнейшими направлениями государственной политики в социальной сфере и в сфере образования является противодействие деструктивному распространению продукции экстремистского содержания, пропаганды насилия, расовой и религиозной нетерпимости, межнациональной розни, радикализации подростков и молодежи и их вовлечению в противоправную деятельность [1]. Не меньшую угрозу национальной безопасности России представляют различные формы зависимостей у подростков и молодежи, в том числе курение, алкоголизм и наркомания как самые распространенные. Зависимости разрушают связь с реальностью, ослабляют критическое мышление и способность молодых людей сопротивляться внешнему давлению, что создает благоприятную почву для их вовлечения в различные виды противоправного поведения.

К проблеме профилактики радикального, экстремистского и зависимого поведения обращаются российские и зарубежные социологи, психологи, педагоги, изучающие различные аспекты этого уродливого социального явления. В России в рамках социологии разворачиваются широкомасштабные исследования на больших объемах выборок, направленные на выявление социальных триггеров, обусловленных дезадаптационными процессами российского общества и «запускающих» девиантное поведение молодежи. Полученные данные о «мезофакторах» молодежных девиаций позволяют принимать обоснованные решения о профилактических мерах на уровне государства [2]. Значительное количество социологических исследований посвящено выявлению распространенности в молодежной среде курения (в том числе электронного) [3, с. 74], пагубного влияния токсикомании [4], алкоголизации [5], наркопотребления несовершеннолетних [6]. Экстремистские течения в молодежной среде изучаются в аспекте рассмотрения социогуманитарных оснований, форм, методов противодействия их распространению и анализа и эффективности [7]. В последние годы внимание социологов обращено к изучению роли виртуальной среды в формировании различных форм молодежных девиаций [8].

Зарубежные когортные социологические исследования обращаются к выявлению рисков зависимостей в молодежной среде и поиску способов их предотвращения посредством мобилизации ресурсов американского общества [9]. Впечатляют данные лонгитюдного исследования с участием более 113 тыс. подростков 15-16 лет мексиканского происхождения из 37 стран, осуществляемого в течение 30 лет и направленного на выявление факторов риска раннего употребления психоактивных веществ [10]. Проводятся исследования, ориентированные на обзор типов рискованного поведения в разных возрастных группах [11], на выявление влияния низкого социального статуса родителей на риск девиантного поведения подростков Северной Финляндии [12], на выявление демографических тенденций в отношении курения, употребления алкоголя и показателей первичной профилактики среди подростков в Исландии [13]. Широко исследуется распространенность употребления электронных сигарет среди подростков в 13 городах Восточной Европы [14]. Значение социологических исследований генезиса молодежных девиаций заключается в том, что они предоставляют данные о масштабах их распространения у представителей нового поколения различных возрастов, формах поведенческих проявлений, последствий для общества и самих носителей отклоняющегося поведения.

Российские психологические исследования направлены на изучение личностных коррелятов, индивидуальных особенностей, причин и механизмов различных форм зависимого поведения. Достаточно большой объем данных получен в результате исследований зависимости от психоактивных веществ, на основе которых сделаны выводы о главной причине их формирования – стремлению ухода подростков и молодежи от реальности для получения ярких эмоций, отсутствующих в их жизни [15]. Все больше психологических исследований обращается к изучению

игровой зависимости (лудомании), в том числе в виртуальной среде [16], в отдельный предмет исследования выделена цифровая зависимость [17]. Одним из основных предикторов криминального поведения рассматривается агрессивность, проявляющаяся в унижении человеческого достоинства людей по их национальным и социокультурным особенностям, в жестоком обращении, избиениях, различных формах насилия [18, с. 442]. В последние годы распространяется особая форма агрессивного поведения – киберагрессивность, жертвами которой становятся сотни подростков и молодых людей [19].

Зарубежные психологические исследования ориентированы на комплексные исследования медицинских аспектов последствий употребления психоактивных веществ у молодых людей, в числе которых снижение интеллектуальных способностей, снижение интереса к социально одобряемым формам деятельности, ослабление сексуальной активности [20]. Психологические аспекты зависимого поведения включают рассмотрение склонности подростков к употреблению психоактивных веществ, например, такое исследование было осуществлено на выборке африканских подростков, которое показало, что оно коррелирует с определенным набором индивидуальных личностных качеств – внушаемости, тревожности, заниженной самооценки [21] В последние годы зарубежные психологи исследуют связь между давлением со стороны сверстников и рискованным поведением учащихся средних школ (Гонконг) [22]. В исследовании связь 16-летних подростков установлена связь между уровнем образования и риском девиантного поведения (Великобритания) [23]. Исследуются достаточно уникальные аспекты правонарушений против личности, в числе которых роль восприятия подростками риска ареста за агрессивные правонарушения (США) [24]; проблемы сексуальной виктимизации и ожидания выгод от рискованного поведения среди студенток (США) [25]. Ученые обращаются к исследованиям стратегий травли, виктимизации, доминирования, на основании которых формируются криминальные молодежные сообщества (Канада) [26]. Достаточно много исследований, в которых выявляются личностные предикторы алкоголизма подростков (Испания) [27]; устанавливается связь между привязанностью подростков и молодых людей к семье и риском девиантного поведения (Англия) [28]; изучаются взаимосвязи между отношением родителей и агрессивным поведением подростков (Нидерланды) [29] и др.

Таким образом, анализ содержания российских и зарубежных психологических исследований показывает достаточную изученность причин и факторов отклоняющегося поведения подростков и молодежи (условий жизни, нарушений привязанности, влияния сверстников, социального научения в референтных группах), личностных особенностей.

Обращение к российским педагогическим исследованиям проблемы зависимого и противоправного поведения показывает, что они в основном ориентированы на поиск методов, средств, условий профилактики, осуществляемой в образовательных организациях и интернатных учреждениях для несовершеннолетних. Сложившиеся традиции профилактики основаны на таких педагогических стратегиях как взаимодействие семьи и школы [30]. коррекция вредных привычек [31], профилактика зависимого поведения [32], первичная профилактика наркомании средствами физического воспитания [33], просвещение в вопросах правовой ответственности за правонарушения [34]. Зарубежные педагоги изучают влияние «климата» образовательных учреждений на формирование просоциального поведения подростков [35], разрабатывают различные модели профилактики девиаций [36].

Проведенный проблемно-ориентированный анализ российских и зарубежных работ по проблеме девиантного поведения подростков и молодежи позволил установить, что на исследовательском поле есть незаполненные «лакуны» научного знания. Эти лакуны связаны с недостаточно изученным ценностным отношением молодых людей к различным проявлениям отклоняющегося поведения. При этом известно, что именно индивидуальные ценности, основанные на отношениях к различным сторонам объективной реальности, детерминируют и направляют человеческое поведение. Учитывая это обстоятельство, а также то, что употребление и распространение психоактивных веществ, экстремистское поведение угрожают безопасности страны, было предпринято эмпирическое исследование, направленное на восполнение недостающих аспектов обозначенной проблемы.

Целью статьи является экспериментальное изучение ценностного отношения обучающихся общеобразовательных школ и организаций среднего профессионального образования к зависимому и экстремистскому поведению.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Материалами исследования послужили законы РФ, Указы Президента РФ, изучение которых позволило определились основные направления государственной политики в области профилактики девиантного поведения подростков и молодежи. Для полноты картины предпринят анализ нормативных документов образования, в которых обозначены векторы деятельности по преодолению молодежных девиаций в рамках образовательных организаций. Обзор российских и зарубежных научных статей, монографий, диссертационных исследований предоставил данные о различных аспектах зависимого, противоправного поведения нового поколения, в том числе радикального, экстремистского и террористического. Теоретическими методами исследования выступили проблемно-ориентированный анализ, направленный на выделение актуальных аспектов, привлекающих внимание исследований; причинно-следственный анализ, в ходе которого устанавливались факторы, детерминирующие ненормативное поведение. Полученные данные систематизировались, интерпретировались, кластеризировались и обобщались.

В качестве эмпирического метода использовалось тестирование по авторским методикам, апробированным в течение трех лет в процессе пилотных исследований на выборке более 200 обучающихся общеобразовательных школ . Для настоящего исследования анкеты для обучающихся школ скорректированы с учетом реалий современной жизни, дополнительно разработана анкета для обучающихся организаций среднего профессионального образования.

Описание анкет эмпирического исследования. При разработке анкет выделен единый признак риска девиантного поведения подростков и молодежи, в качестве которого определена категория «отношение» как связующее звено между человеком и внешним миром. Ценностное отношение к различным объектам отражает их личностную значимость, проявляется в эмоциональном отношении и переживании, в поведенческой активности. Генетическая связь отношений и ценности позволяет оценить вероятность выбора решения в ситуации нравственного выбора. Вопросы анкет охватывают все аспекты ценностного отношения – мнения обучающихся, эмоциональное реагирование, выбор модели поведения, наблюдаемые проявления и включают несколько групп отношений, искажение которых может служить основой девиантного поведения. Первая группа вопросов касается отношения к курению и алкоголю, вторая – к употреблению и распространению наркотиков, третья – к правам приехавших в Россию людей другой национальности на труд, образование, сохранение национальных традиций, четвертая – к экстремистской деятельности (изготовлению и распространению «фейков», порочащих Российскую армию и военнослужащих).

Исследование осуществлялось в общеобразовательных школах и организациях среднего профессионального образования городов и поселков Красноярского края. Общий объем выборки респондентов составил 1919 чел., в том числе обучающихся 7-9 кл. (930 чел.), 10-11 кл. (399 чел.), организаций СПО (590 чел.).

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Обработка полученного массива данных была подвергнута процедуре кластеризации, в ходе которой производилось объединение однородных элементов, как сходных характеристик отношений у различных людей. Таких кластеров получилось три – отношение осознанного неприятия (недопустимое отношение к девиантному поведению), отношение принятия (допустимое отношение к девиантному поведению), отношение безразличия (равнодушное отношение к девиантному поведению).

Результаты изучения отношения респондентов к курению и употреблению алкоголя

На рисунках 1-3 приведены ответы на вопросы первой группы, отнесенные к кластеру «Осознанное неприятие девиантного поведения».

Вопрос 1. Как ты относишься к подросткам, молодым людям, курящим сигареты, курительные смеси, вейпы?

Вопрос 2. Как ты поступишь, если тебе предлагают курить сигареты, курительные смеси, вейпы?

Вопрос 3. Как ты относишься к подросткам, молодым людям, употребляющим пиво, вино, крепкий алкоголь?

Вопрос 4. Как ты поступишь, если тебе предлагают выпить пиво, вино, крепкий алкоголь?».

Как видно из данных рисунка 1, осознанное неприятие курящих (вопрос 1) выражено у почти половины обучающихся 7-9 классов, две трети подростков готовы отклонить предложение о курении (вопрос 2). Доля старшеклассников, считающих курение недопустимым, гораздо ниже (36%), но отказаться от предложения курить готовы 65%. У студентов техникумов отношение к курящим и недопустимость курения лично для себя уже гораздо ниже и колеблется в пределах 30-40%. Статистически значимого отличия отношения к алкоголю от отношения к курению не выявлено (вопросы 3 и 4). О решимости отказаться от предложения выпить алкоголь заявили 67% подростков, 43% старшеклассников, 39% студентов из организаций СПО.

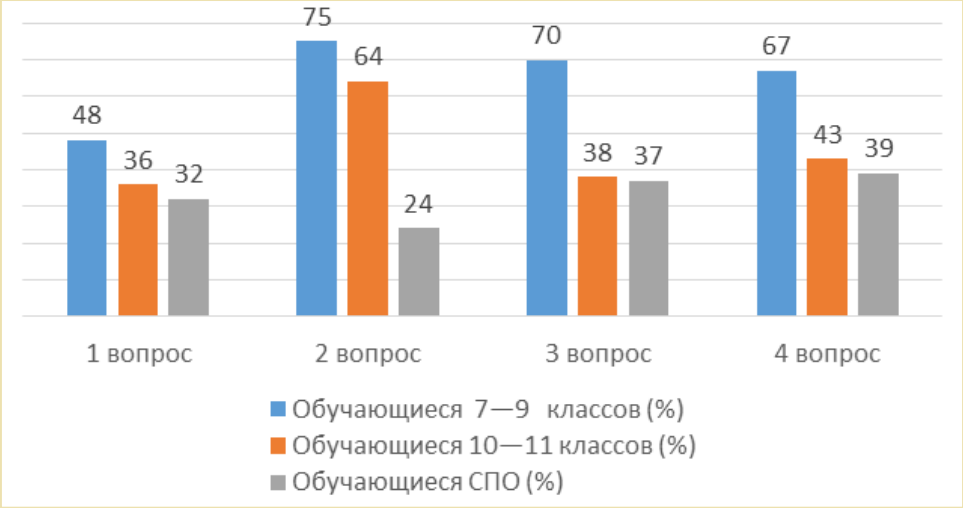


Рисунок 1 Процентная доля обучающихся, относящихся к курению, алкоголю как к недопустимому поведению

Приведем примеры ответов респондентов, свидетельствующих об осознанном неприятии: *«курить и выпивать очень вредно, лучше заниматься спортом», «курить уже не круто», «осуждаю курящих, пусть не курят в неположенных местах, в туалетах дышать нечем!», «таких нужно сразу ставить на учет в ПДН!», «я презираю пьяниц», «у меня отец пьет, это противно»*.

На рисунке 2 приведены данные, отнесенные к кластеру «Допустимое отношение к девиантному поведению».

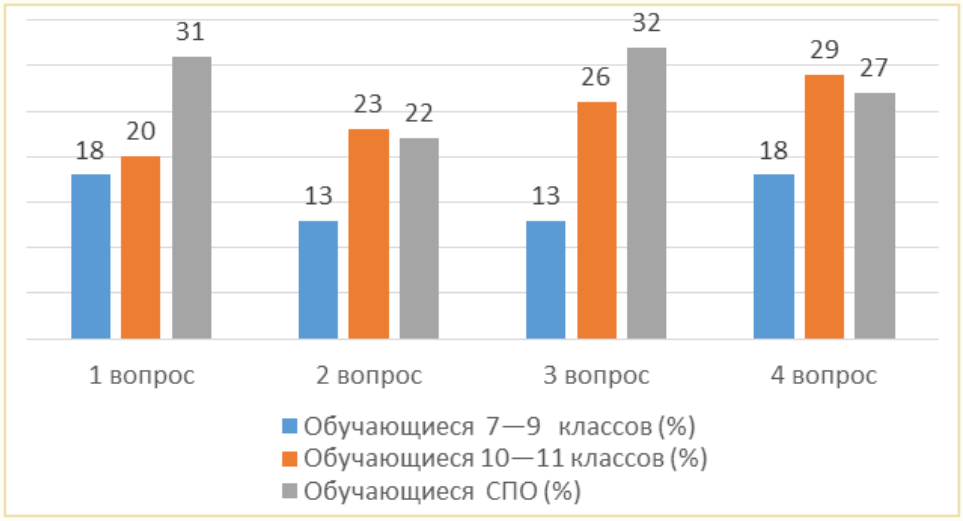


Рисунок 2 Процентная доля обучающихся, относящихся к курению, алкоголю как к допустимому поведению

Диаграмма рисунка 2 показывает, что число респондентов, лояльных к курению и алкоголю растет с увеличением возраста, равно как и готовность к их употреблению. 13% подростков, 23% десятиклассников и 32% студентов техникумов готовы принять предложение о курении. Не откажутся от предложения употребить алкоголь 18%, 29%, 27% соответственно. При этом часть опрошенных заявляют, что уже курят и выпивают. Опрошенные объясняют это тем, что *«мне нравится курить кальян, это не вредно», «по праздникам можно выпить, если в меру», «курение – это личное дело каждого», «я не курю, но других не осуждаю»*.

На рисунке 3 отображены данные, отнесенные к кластеру «Равнодушное отношение к девиантному поведению».

Из рисунка видно, что доля обучающихся с равнодушным отношением к курящим и употребляющим алкоголь составляет четверть у подростков, почти половину у старшеклассников, треть у студентов. Примеры объяснений своего отношения: *«Если они это хотят делать пусть делают, сами себе здоровье губят», «Если это касается моего друга, я попробую его остановить, остальные мне безразличны»*.

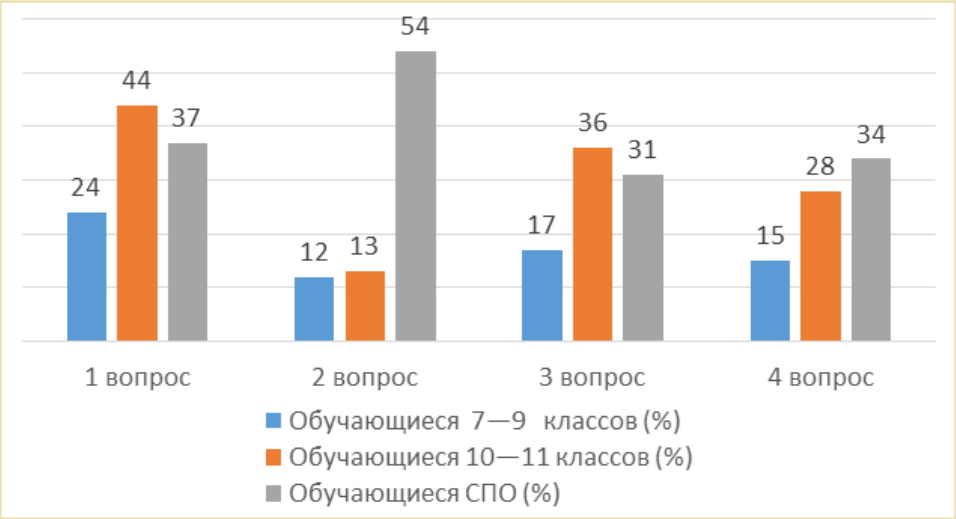


Рисунок 3 Процентная доля обучающихся, равнодушно относящихся к курению, употреблению алкоголя

Каждый пятый подросток, каждый третий старшеклассник и студент заявляют о равнодушном отношении к предложениям о курении и выпивке со стороны сверстников и взрослых, поясняя, что *«Мне никто не предлагает», «Меня это вообще не интересует»* (см. рис. 3).

Результаты изучения отношения респондентов к употреблению и распространению наркотиков

На диаграммах рисунков 4-6 приведены данные ответов на вопросы второй группы, отнесенные к кластеру «Осознанное неприятие девиантного поведения»:

Вопрос 1. Как ты относишься к людям, употребляющим наркотики?

Вопрос 2. Как ты относишься к распространителям наркотиков?

Как следует из данных рисунка 4, осознанное неприятие к употреблению наркотиков в равной степени проявляется у большинства респондентов всех трех возрастных групп (79% у подростков, 76% у старшеклассников, 70% у студентов). Ответы респондентов показывают, что они понимают всю трагичность этой зависимости и необходимость оказания помощи: *«Конечно, я их не поддерживаю, но это тоже люди, их нужно лечить»*, *«Я не осуждаю, но мне жаль ребят, употребляющих психоактивные вещества, потому что вряд ли получится их оттуда вытащить»*. Опрошенные, ответы которых на вопрос 2 об отношении к распространителям попали в кластер «Осознанное неприятие девиантного поведения», в такой же степени осознают тяжесть вреда, который они причиняют людям: *«На самом деле, это очень страшно, что такое есть в стране»*, *«Люди, распространяющие наркотики, хоть и виноваты в появлении новых наркоманов, но скорее всего они вынуждены это делать потому, что их уже подсадили на наркотик»*. *«Я это*

осуждаю, понятно, что они делают не просто так, а ради заработка», «Осуждаю очень сильно, считаю, что их нужно ловить и сажать надолго».

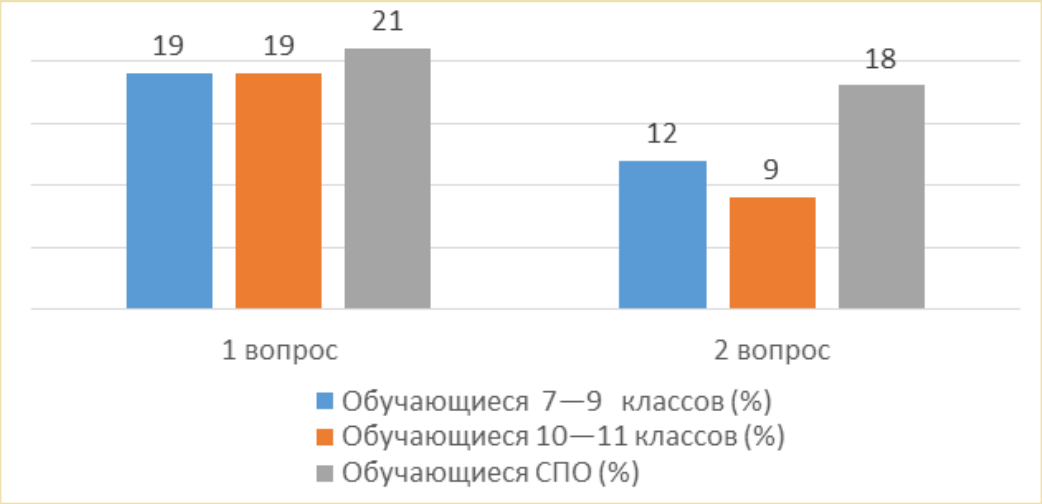


Рисунок 4 Процентная доля обучающихся,
считающих употребление и распространение наркотиков недопустимым

Встречались и очень резкие радикальные предложения: *«Таких надо сажать на пожизненное, они жить на свободе не должны, как и вообще жить»*.

Рисунок 5 иллюстрирует процент ответов, отнесенных к кластеру «Допустимое отношение к девиантному поведению».

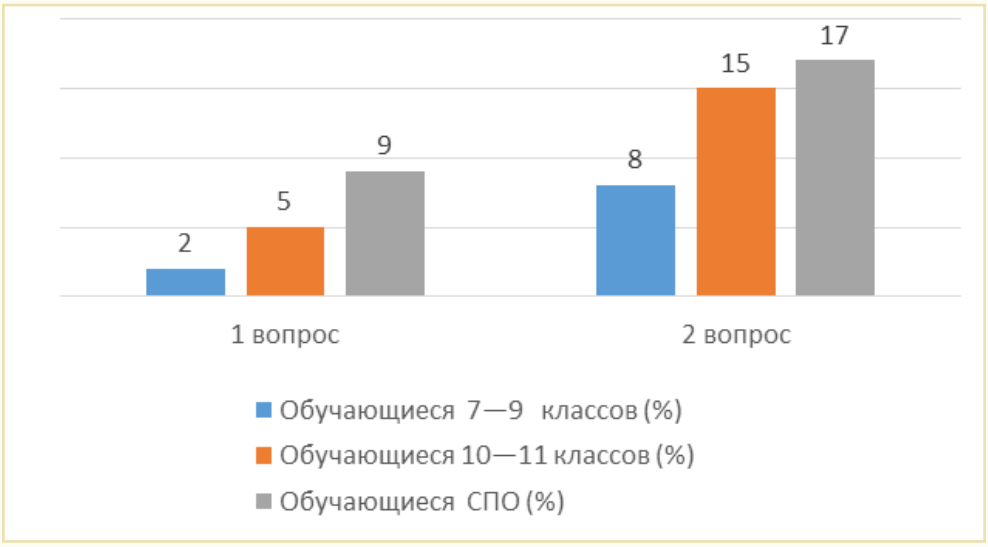


Рисунок 5 Процентная доля обучающихся,
считающих употребление и распространение наркотиков допустимым

Из данных рисунка 5 можно заключить, что только небольшая часть респондентов всех трех групп считают употребление наркотиков допустимым поведением (2% подростков, 5% старшеклассников, 9% студентов техникумов). Однако вызывают тревогу данные о лояльном отношении к распространителям: почти каждый десятый подросток, каждый шестой старшеклассник, каждый пятый студент оправдывают деятельность по распространению, объясняя это тем, что *«Мало ли что тебе предлагают, не хочешь – не бери», «Неизвестно, какая ситуация, может очень деньги нужны», «Такие же продавцы, они не виноваты», Все зависит от обстоятельств, в которых находится человек»*.

Диаграмма рисунка 6 демонстрирует процент ответов, попавших в кластер «Равнодушное отношение к девиантному поведени».

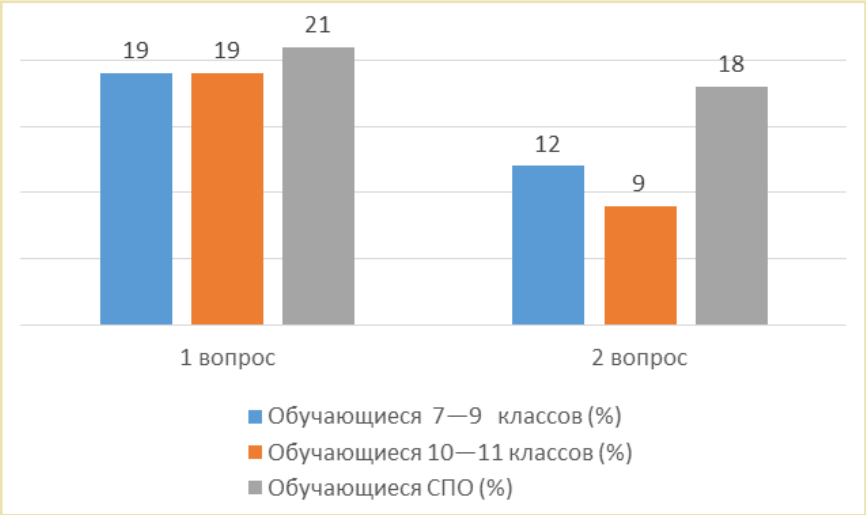


Рисунок 6 Процентная доля обучающихся, равнодушных к употреблению и распространению наркотиков

Из данных рисунка 6 видно, что примерно пятая часть опрошенных всех возрастных групп индифферентны к употреблению наркотиков по причинам: *«Ничего об этом не хочу знать, эти люди мне непонятны», «У меня нет таких знакомых», «Не из моей жизни», «У меня другие интересы»*. Равнодушие к распространителям зафиксировано у 12% подростков, 9% старшеклассников, 18% студентов техникумов. Цифровое выражение равнодушного отношения на первый взгляд представляется незначительным, но в реальности это люди, мнения которых находятся между «одобряю» и «не одобряю». Их позиция может в любой момент сместиться к «не одобряю», что желательно, или к позиции «одобряю», что неприемлемо.

Результаты изучения отношения респондентов к людям другой национальности

Вопросы данной группы направлены на выявление отношения к мигрантам и их детям, приехавшим в Россию из других стран на работу или обучение. Как правило, они испытывают социокультурные трудности, связанные с плохим владением русским языком, незнанием традиций и законов страны. На рисунках 7-9 приведены мнения респондентов по следующим вопросам:

Вопрос 1. Должны ли приезжающие в Россию люди другой национальности иметь равные с россиянами права на труд и образование?

Вопрос 2. Должны ли приезжающие в Россию люди другой национальности иметь права на сохранение своих традиций?

На рисунке 7 отображены результаты, отнесенные к кластеру «Осознанное неприятие девиантного поведения». Как видно из диаграммы рисунка 7 наиболее демократическое отношение к правам мигрантов на труд, образование и сохранение своих традиций проявили подростки 7-9 классов, в численном выражении это почти две трети опрошенных. Показатели несколько снижены у обучающихся 10-11 классов, и значительно отличаются у молодых людей организаций СПО, составляя примерно половину опрошенных. Респонденты считают, что *«Неважно какой национальности человек, главное, чтобы он владел хорошими качествами», «Мне все равно, из какой страны они приехали, если хотят трудиться честно», «Нельзя осуждать культурные традиции друг людей, если они не принижают людей других национальностей», «Конечно, пусть трудятся и учатся, если не нарушают законы»*.

Отмечая достаточно здоровое и демократичное отношение к правам и традициям людей другой национальности, необходимо привести и другие данные, попавшие в кластер «Допустимое отношение к девиантному поведению» указывающие на неприятие прав и свобод приезжих мигрантов (см. рис. 8).

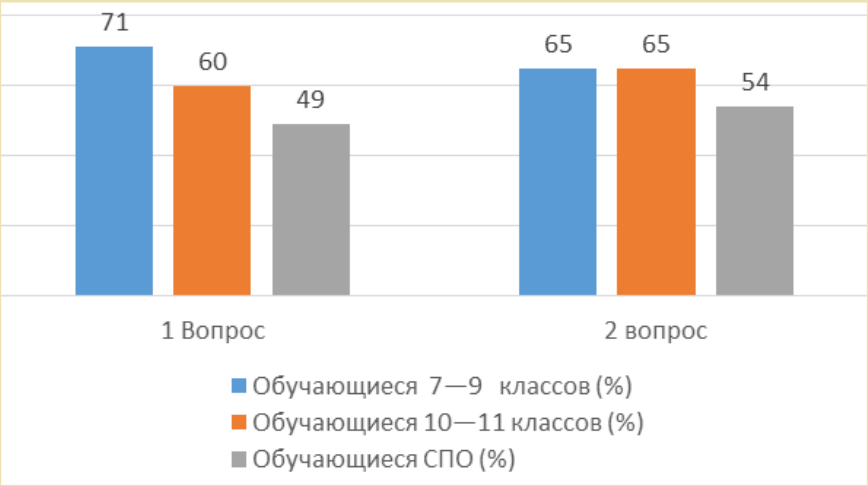


Рисунок 7 Процентная доля обучающихся, признающих равенство прав приезжающих в Россию людей другой национальности на труд и образование

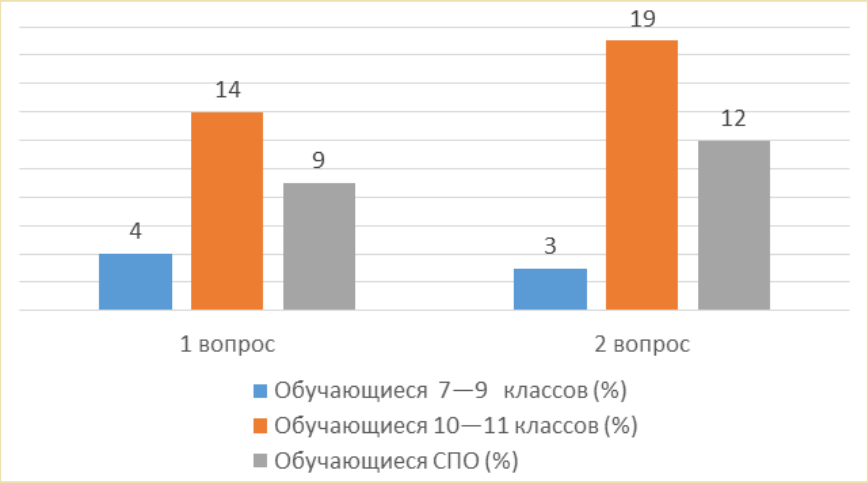


Рисунок 8 Процентная доля обучающихся, не признающих равенство прав приезжающих в Россию людей другой национальности на труд и образование

Как видно из рисунка 8, лишь небольшое число подростков 7-9 классов не признают за приезжими равные права на труд, образование и сохранение своих традиций (4% и 3% соответственно). У юношей и девушек старших классов эти показатели достигают пика (14% и 19% соответственно), и снижаются у студенческой молодежи (9%и 12%). В качестве обоснования своего отношение респонденты указывают «Они занимают рабочие места россиян», «Им дают бюджетные места в университетах, а они потом уезжают», «Среди мигрантов много преступников», «Если они нарушают наши традиции, можно осуждать и их», «Мне кажется, что мигранты используют нас в своих корыстных целях».

В кластере «Равнодушное отношение к девиантному поведению» оказались ответы довольно значительного числа респондентов (см. рис. 9).

Из диаграммы рисунка 9 видно, что каждый четвертый подросток и старшеклассник индифферентны к проблемам трудоустройства и образования, сохранению национальных традиций мигрантов в нашей стране, объясняя это тем, что «У меня нет таких одноклассников», «Я не знаю ни одного мигранта близко», «Отношусь нейтрально», «Не вижу никаких проблем, весь мир переезжает из страны в страну». Выявленные данные представляют достаточно значительный процент равнодушного отношения респондентов к правам и традициям приезжающих мигрантов, что требует углубленного анализа в связи с борьбой России за многополярный мир и усиления иммиграционных процессов.

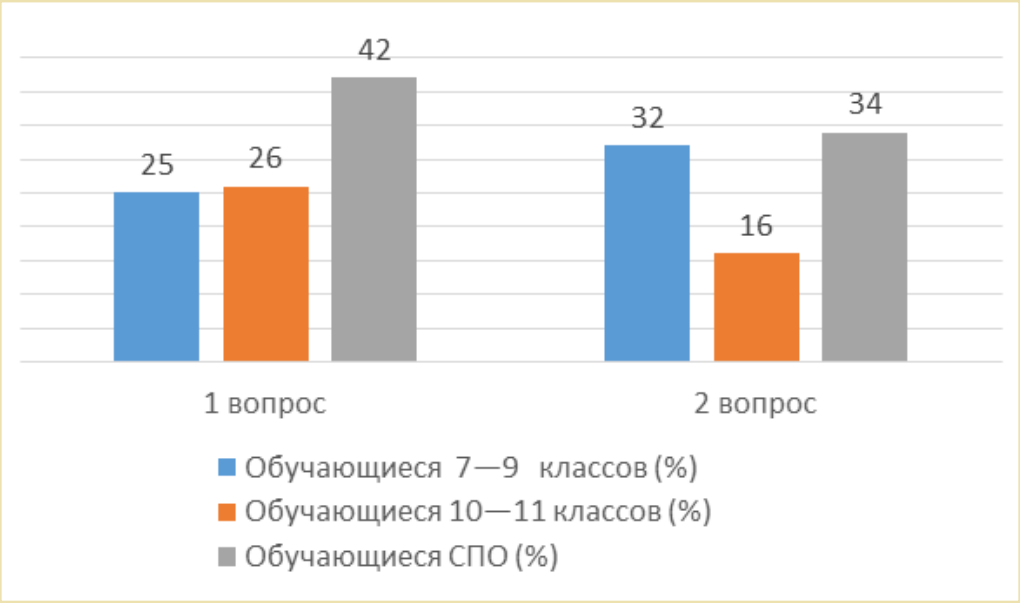


Рисунок 9 Процентная доля обучающихся, равнодушных к правам на труд и образование приезжающих в Россию людей другой национальности

Результаты изучения отношения респондентов к к экстремистской деятельности

На рисунках 10-12 приведены ответы респондентов на вопросы четвертой группы, связанной с отношением к защитникам Родины, на искажении которого базируется стремление к экстремистской деятельности, направленной на нарушение целостности Российской Федерации:

Вопрос 1. Как ты относишься к авторам сообщений и роликов, порочащих честь и достоинство Российской армии и флота?

Вопрос 2. Как ты относишься к людям, делающим в социальных сетях перепост сообщений и роликов, порочащих честь и достоинство Российской армии и флота?

Вопрос 3. Как ты относишься к утверждению, что уголовное наказание – это «пятно» на всю жизнь (не отражен на диаграмме).

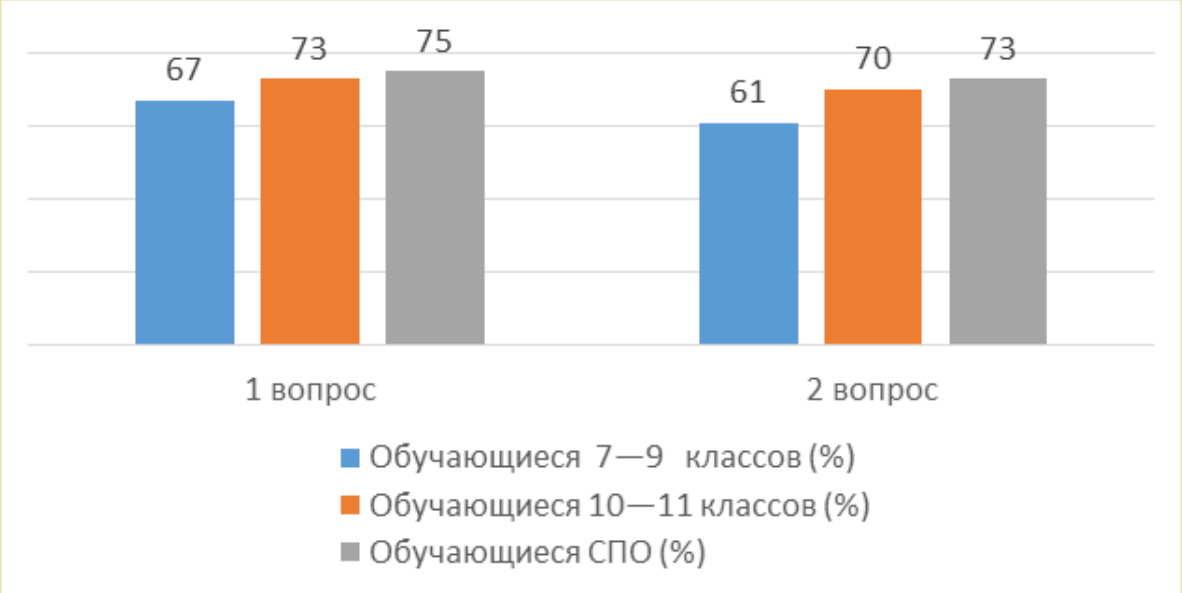


Рисунок 10 Процентная доля обучающихся, не одобряющих размещение и перепосты роликов, порочащих честь и достоинство Российской армии и флота

На рисунке 10 приведены ответы респондентов кластера ««Осознанное неприятие девиантного поведения» из которых отчетливо видно, что большая часть респондентов всех трех групп осуждает авторов размещаемых в сети сообщений и видео, порочащих честь и достоинство Российской армии и флота, а также их перепосты: «Не очень приятно такое читать», «Это предатели Родины», «Пишут те, кто ни во что не верит», «На таких людей нельзя полагаться, они всегда подведут». Безусловно, данные этого кластера свидетельствуют о здоровом патриотизме у большей части подростков и молодежи. Согласие с мнением, что «уголовное наказание – это пятно на всю жизнь» выразили две трети респондентов всех трех групп.

Однако, зафиксированы и другие мнения, свидетельствующие о положительном отношении к экстремистской деятельности, что укладывается в кластер «Допустимое отношение к девиантному поведению» (см. рис. 11).

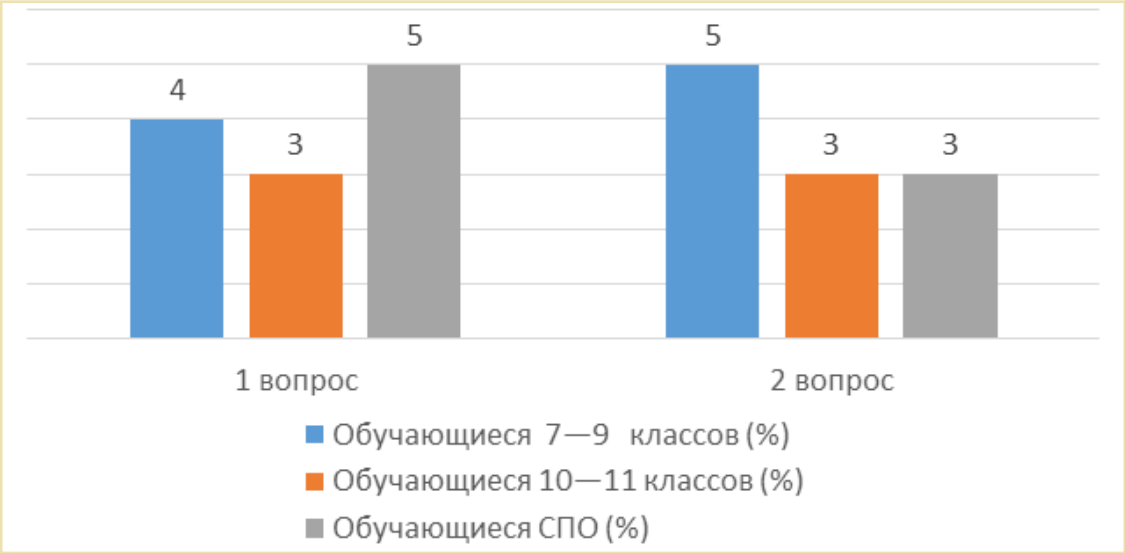


Рисунок 11 Процентная доля обучающихся, одобряющих размещение и перепосты роликов, порочащих честь и достоинство Российской армии и флота

Из диаграммы рисунка 11 следует, что лишь незначительное число подростков, старшеклассников, студентов техникумов одобряют размещение и перепост роликов, порочащих честь и достоинство Российской армии и флота (4%-5%, 3 % -3%, 5%-3% соответственно). Примеры аргументации такого отношения: «Должна быть свобода слова», «Они не порочат, а критикуют», «Бывает интересно почитать или посмотреть». Не более 5% опрошенных считают, что уголовное наказание – это пятно на всю жизнь, мотивируя это тем, что «Судимость может быть погашена», «Люди могут ошибаться, особенно в юности» и др.

В кластере «Равнодушное отношение» по данной группе вопросов представлено значительное число респондентов всех трех групп. Примерно каждый третий подросток, каждый четвертый старшеклассник и каждый пятый студент не проявляют интереса к размещению постов экстремистского содержания (см. рис. 12).

Их отношение раскрывается в мнениях «Никогда не читаю и не пересылаю, мне не интересно», «Никаким роликам не верю», «Знаю, что это могут быть фейки искуственного интеллекта, поэтому не читаю». Не выразили своего отношения к мнению о том, что уголовное наказание – это пятно на всю жизнь, примерно 20% опрошенных, объясняя тем, что «Я ничего об этом не знаю», «Не понимаю вопроса» и др.

Интерпретация равнодушного отношения респондентов к изготовлению и размещению «фейков» также может быть двоякой. С одной стороны, хорошо, что достаточно большое количество представителей нового поколения не заражены вирусом экстремизма, с другой – равнодушие может смениться как отрицанием, так и одобрением.

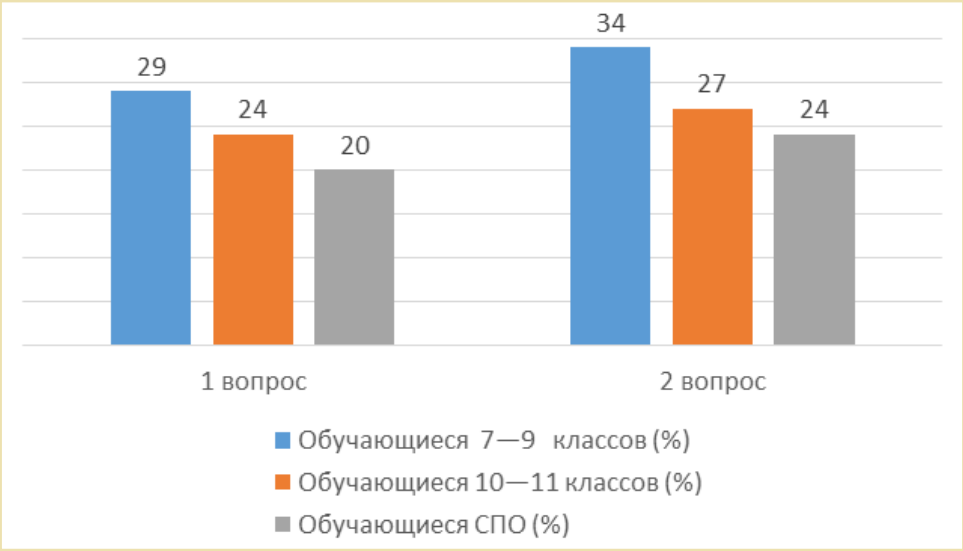


Рисунок 12 Процентная доля обучающихся равнодушных к размещению и перепостам роликов, порочащих честь и достоинство Российской армии и флота

Полученные данные обработаны методом кластеризации, в ходе которой выделены три кластера отношений к девиантному поведению: одобряющее, отвергающее, равнодушное (см. табл. 1).

Таблица 1 Кластеризация данных об отношении обучающихся общеобразовательных школ и техникумов к девиантному поведению

Кластер отношения	Отношение к курению, употреблению алкоголя			Отношение к употреблению и распространению наркотиков			Отношение к правам мигрантов на труд и образование в России			Отношение к проявлениям экстремистского поведения		
	7-9 классы	10-11 классы	Техни-кумы	7-9 классы	10-11 классы	Техни-кумы	7-9 классы	10-11 классы	Техни-кумы	7-9 классы	10-11 классы	Техни-кумы
Отвергающее (недопустимое поведение)	65%	45%	33%	79%	76 %	67%	4%	17%	10%	64%	72%	74%
Одобряющее (допустимое поведение)	19%	25%	28%	5%	10%	20%	68%	63%	52%	5%	3%	4%
Равнодушное (отношение не сформировано)	16%	30%	39%	16%	14%	20%	28%	20%	38%	31%	25%	22%

Систематизированные данные таблицы 1 содержат сведения об отношении подростков и молодежи к различным формам девиантного поведения и имеют научную новизну, поскольку не исследовались ранее. Они свидетельствуют о том, что у подавляющего большинства опрошенных подростков и молодежи проявляется здоровое отношение отвержения экстремистской деятельности как недопустимого поведения (64-74%). Большинство отпрошенных признают равенство прав мигрантов с правами россиян на труд и образование (52-68%). Значительное число подростков и молодежи не одобряют употребление и распространение наркотиков (67-79%).) Зафиксировано более лояльное отношение к курению и приему алкоголя, отрицательное отношение к которым сформировано менее чем у половины обучающихся 10-11 классов и у трети студентов техникумов.

Отношение принятия как допустимого девиантного поведения установлено к курению и приему алкоголя (19-28%), к употреблению и распространению наркотиков (5-20%). Не признают равные с россиянами права мигрантов на труд и образование от 4 до 17% обучающихся. Одобряющее отношение к экстремистскому поведению установлено лишь у 3-5% респондентов.

Научный интерес представляет анализ показателя «равнодушное отношение к девиантному поведению», означающий, что его носители не имеют определенного мнения и позиции и находятся в зоне риска вовлечения в различные формы зависимого и противоправного поведения. Процент «не определившихся» с отношением к курению и приему алкоголя составляет 16-39%, к употреблению и распространению наркотиков – 14-20%. Статистически значимы количественные данные об индифферентном отношении к правам мигрантов на труд и образование (28-38%), к экстремистской деятельности (22-31%).

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Полученные экспериментальные данные об отношении к курению и употреблению алкоголя показывают достаточно лояльное отношение подростков и молодежи, что согласуется с выявленной тенденцией увеличения их распространения в молодежной среде [3, с. 74]. Мы разделяем мнение о том, что информирование о вреде наркотиков является достаточно эффективной стратегий ранней профилактики несовершеннолетних [10], но лишь в отношении подростков и молодежи с положительным и равнодушным к ним отношением. По мнению авторов, респонденты с устойчивым негативным отношением к употреблению наркотиков могут сами стать акторами активной профилактики.

Результаты исследования в некоторой степени опровергают точку зрения о том, что основными патогенными факторами зависимого поведения являются неблагополучие в семье [12], наличие определенных личностных черт [21], низкий уровень образования[23]. В настоящем исследовании такой взаимосвязи не выявлено, так как среди носителей положительного отношения к химической зависимости было немало успешных в учебе и спорте подростков из вполне благополучных семей. Эта информация является основанием для смещения ракурса рассмотрения риска девиантного поведения и поиска новых его факторов.

Авторы работы разделяют точку зрения ученых об эффективности сложившихся в российской науке традициях профилактики противоправного, в том числе экстремистского поведения, основанных на взаимодействии семьи и школы [30], просвещении в вопросах правовой ответственности за правонарушения [34], включении обучающихся в различных формы просоциального поведения. Однако, следует подчеркнуть, что в большинстве случаях работа проводится с подростками, уже находящимися в конфликте с законом. Предлагаемая в работе стратегия изучения не проявлений, а отношения к девиантному поведению, позволяет зафиксировать ранние стадии его формирования. Такой подход в корне меняет выбор стратегических направлений деятельности, и позволяет индивидуализировать профилактику и коррекцию для групп подростков и молодежи с разным типом отношений к зависимому и экстремистскому поведению.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование теоретических аспектов проблемы девиантного поведения подростков и молодежи показало, что достаточно изученными его областями являются проявления различных форм зависимостей у подростков и молодежи, микро, мезо-факторов его детерминации, в числе которых дезадаптационные процессы российского общества, «запускающие» девиантное поведение молодежи и их личностная предрасположенность. Сопоставление изученных и неисследованных сторон проблемы показало, что наименее изученным следует признать отношения подростков и молодежи к проявлениям различных форм девиантного поведения – противоправного и зависимого, что послужило основанием выбора темы исследования.

Экспериментальное изучение проявления отношений подростков и молодежи, кластеризация полученных данных предоставляет новые научные факты о ценностном отношении к различным аспектам отклоняющегося поведения. Практическая значимость заключается в том, что вместо традиционной дифференциации подростков группы риска по возрасту, можно использовать кластеризацию по их отношению к девиациям. Это позволит индивидуализировать и объективировать отбор содержания, форм, методов профилактических и коррекционных мероприятий. Например, для обучающихся с отношением неприятия девиантного поведения можно использовать стратегии просветительской деятельности, в которой они как убежденные его противники,

будут работать со сверстниками группы риска. Обучающимся с отношением принятия девиаций необходимы стратегии психолого-педагогической коррекции и педагогической поддержки. Представителей категории «равнодушных» нужно включать в мероприятия, которые помогут им самоопределиться, например, в волонтерскую деятельность по оказанию помощи сверстникам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации по причине отклоняющегося поведения.

ФИНАНСИРОВАНИЕ

Исследование выполнено по проекту «Концепция и кластерная модель профилактики и коррекции девиантного поведения подростков и молодежи на основе междисциплинарного подхода», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ, в рамках государственного задания № 073-00048-25-03.

ЛИТЕРАТУРА

1. Указ Президента РФ от 02.07.2021 N 400 "О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации".
2. Позднякова М. Е., Брюно В. В. Девиантное поведение населения как отражение дезадаптационных процессов в российском обществе (по материалам государственной статистики) // Вестник Института социологии. 2023. Том 14. № 4. С. 306–330. DOI: 10/19181/vis.2023.14.4.17
3. Позднякова М.Е., Брюно В.В. Развитие прикладных социологических исследований девиантного поведения в России // Социологические исследования. 2025. № 1. С. 70-84. DOI: 10.31857/S0132162525010072
4. Ларина Е.В. Современные аспекты проблемы токсикомании в России // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. 2024. № 2. С. 106-121. DOI: 10.15593/2224-9354/2024.2.8
5. Ларина Е.В. Алкоголизация несовершеннолетних как социальная проблема // Общество. Среда. Развитие. 2023, № 2. С. 41-45. DOI:10.53115/19975996_2023_02_041–045
6. Тарасенко Г.М. Социальные девиации современной российской молодежи: наследие прошлого и приобретение современности // Вестник Самарского муниципального института управления. 2024. № 4. С. 59-65.
7. Андрианова Р.А., Вихрян А.П., Зубок Ю.А. и др. Социогуманитарные основы противодействия экстремизму в молодежной среде: монография. М.: Изд-во: РУДН. 2022. 305 с.
8. Брюно В. В. Роль виртуальной среды в формировании девиантного поведения подростков и молодёжи // Социальная коммуникация в современном российском обществе: сборник докладов Всероссийской научно-практической конференции. Москва: РОС; ФНИСЦ РАН. 2023. Т. 3. С. 313-319. DOI: 10.19181/sbornik.978-5-89697-412-3.2023
9. Tinner L., Kelly C., Caldwell D. et al. Community mobilisation approaches to preventing adolescent multiple risk behaviour: a realist review. Systematic Reviews. 2024. Vol. 13 (1). No. 75. URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38409098/ (дата обращения: 17 ноября 2025 года). https://doi.org/10.1186/s13643-024-02450-2
10. Atherton, O.E., Conger, R.D., Ferrer, E., Robins, R.W. Risk and protective factors for early substance use initiation: A longitudinal study of Mexican-origin youth. Journal of Research on Adolescence. 2016. No. 26. P. 864-879. https://doi.org/10.1111/jora.12235
11. Willoughby T. et al. Is adolescence a time of heightened risk taking? An overview of types of risk-taking behaviors across age groups // Developmental Review. 2021. Vol. 60(1). URL: https://www.researchgate.net/publication/353608402_Is_adolescence_a_time_of_heightened_risk_taking_An_overview_of_types_of_risk-taking_behaviors_across_age_groups
12. Marttila-Tornio, K., Männikkö, N., Ruotsalainen et al. Lower parental socioeconomic status in childhood and adolescence predicts unhealthy health behaviour patterns in adolescence in Northern Finland Scand. Journal of Caring Sciences. 2020. No 35. P. 742-752. DOI: 10.1111/scs.12888
13. Kristjansson, A. L., Sigfusdottir, I.D., Thorlindsson et al. Population trends in smoking, alcohol use and primary prevention variables among adolescents in Iceland from 1997 to 2014. Addiction Jourrnal. 2016. Vol. 111. No. 4, P. 645-652. https://doi.org/1111/add.13248
14. Kristjansson, A. L., Mann, M. J., Sigfusson, J. et al. Prevalence of e-cigarette use among adolescents in 13 Eastern European towns and cities. Public Health. 2017. No. 147. P. 66-68. https://doi.org/:10.1016/j.puhe.2017.02.005
15. Басалаева Н.В., Захарова Т.В. Проявление зависимого поведения у подростков // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №76-2. С. 267-268. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/proyavlenie-zavisimogo-povedeniya-u-podrostkov (дата обращения: 03.12.2025).
16. Бубнов Ю. М. Компьютерная лудомания как социальная проблема XXI века // Социологический альманах. 2022. №13. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kompyuternaya-ludomaniya-kak-sotsialnaya-problema-xxi-veka (дата обращения: 06.11.2025).
17. Шейнов В.П., Карпиевич В.А. Личностные корреляты цифровой зависимости // Системная психология и социология. 2025. № 1 (53). С. 58-69.
18. Позднякова М.Е., Брюно В.В. Агрессивное поведение детей и подростков как предиктор девиантного и криминального поведения: средовые и личностные факторы // Россия реформирующаяся: ежегодник. Вып.

21. М.: ФНИСЦ РАН. 2023. С. 407-447.
19. Позднякова М.Е., Брюно В.В. Подростки и их родители в российском цифровом пространстве: проблема киберагрессии // Россия реформирующаяся: ежегодник. Вып. 22. М.: ФНИСЦ РАН. 2024. С. 202-228.
20. Tinner L, Caldwell D, Hickman M. et al. Examining subgroup effects by socioeconomic status of public health interventions targeting multiple risk behaviour in adolescence. BMC Public Health. 2018. Vol. 18, No. 1. P.1180.
21. Maepa M., Ntshalintshali T. Family Structure and History of Childhood Trauma: Associations With Risk-Taking Behavior Among Adolescents in Swaziland. Public Health. 2020. Vol. 8. https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.563325
22. Loke A.Y., Mak Y.W,. Wu C.S.T. The association of peer pressure and peer affiliation with the health risk behaviors of secondary school students in Hong Kong. Public Health. 2016. V.137. P. 113–23. https://doi.org/10.1016/j.puhe.2016.02.024
23. Wright C, Kipping R, Hickman M, et al. Effect of multiple risk behaviours in adolescence on educational attainment at age 16 years: a UK birth cohort study. BMJ Open. 2018. Vol. 8. No. 7. DOI: 10.1136/bmjopen-2017-020182
24. Altikriti, S., Nedelec, J.L., Silver, I. The role of arrest risk perception formation in the association between psychopathy and aggressive offending. Youth Violence and Juvenile Justice. 2021. Vol. 19. No. 4. P. 402-422. DOI: 10.1136/bmjopen-2017-020182
25. Carlson, G. C., Duckworth, M. P. Sexual victimization and benefit expectations of risky behavior among female college students. Journal of Interpersonal Violence. 2019. Vol. 34. pp. 1543-1562. DOI: 10.1177/0886260516651626
26. Farrell, A. H., Dane, A. V. Bullying, victimization, and prosocial resource control strategies: differential relations with dominance and alliance formation. Evolutionary Behavioral Sciences. 2020. No. 14. P. 270-283. DOI: 10.1037%2Febs0000178
27. Martínez-Montilla, J. M., Mercken, L., Lima-Serrano M. et al. Why are Spanish adolescents binge drinkers? Focus group with adolescents and parents. International Journal of Environmental Research and Public Health. 2020. No. 17. P. 3551. DOI: 10.3390/ijerph17103551
28. Reniers, R. L., Beavan, A., Keogan, L., et al. Is it all in the reward? Peers influence risk-taking behaviour in young adulthood. British Journal of Psychology. 2017. Vol. 108. P. 276-295. https://doi.org/10.1111/bjop.1219 5
29. Lasota A. The relationship between parenting styles and prosocial antisocial behavior of adolescents. Conference: 18th European Conference on Developmental Psychology, Utrecht. Netherlands. 2017. DOI: 10.13140/RG.2.2.16669.82404
30. Шубакин А.А. Роль семьи в предупреждении и профилактике правонарушений среди несовершеннолетних // Наука. Образование. Современность / Science. 2024. №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-semi-v-preduprezhdenii-i-profilaktike-pravonarusheniy-sredi-nesovershennoletnih (дата обращения 07.11.2025).
31. Сердюков, А.И. Вредные привычки и борьба с ними // Вопросы науки 2022: потенциал науки и современные аспекты: сборник научных трудов по материалам XXVI Международной научно-практической конференции/ Анапа, 2022. С. 41-46.
32. Рожков, М.И. Профилактика наркомании у подростков: учеб.-метод. пособие / М.И. Рожков, М. А. Ковальчук. Москва: ВЛАДОС. 2018. 198 с.
33. Профилактика наркомании у молодежи методами и средствами физического воспитания / С. Ж. Бозтаева, С. Д. Ажибаева, М. М. Иралина и др. // Актуальные научные исследования в современном мире. 2020. № 4 (57). С. 13-16.
34. Научно-прикладные и методические аспекты межведомственного взаимодействия при организации профилактической работы с несовершеннолетними: проблемы и перспективы: сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции. 2025. Казань: Изд-во «Познание» Казанского инновационного университета. 102 с.
35. Luo Y, Ma T, Deng Y. School climate and adolescents' prosocial behavior: the mediating role of perceived social support and resilience. Frontiers in Psychology. 2023. Vol. 14. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1095566
36. Alfgeir L. Kristjansson, Michael J. Mann et al. Development and Guiding Principles of the Icelandic Model for Preventing Adolescent Substance Use. Health Promotion Practice January. 2020. Vol. 21. No. 1. P. 62-69. DOI: 10.1177/1524839919849032

REFERENCES

1. Decree of the President of the Russian Federation dated 07.02.2021 N 400 "On the National Security Strategy of the Russian Federation".
2. Pozdnyakova M. E., Bruno V. V. Deviant Behavior of the population as a reflection of maladaptation processes in Russian society (based on state statistics). *Perspectives of Bulletin of the Institute of Sociology*, 2023, vol. 14, no. 4, pp. 306-330. DOI:10/19181/vis.2023.14.4.17
3. Pozdnyakova M. E., Bruno V. V. Development of applied sociological research of deviant behavior in Russia. *Perspectives of Sociological research*, 2025. no. 1, pp. 70-84. DOI: 10.31857/S0132162525010072
4. Larina E.V. Modern aspects of the problem of substance abuse in Russia. *Perspectives of Bulletin of the Perm National Research Polytechnic University. Socio-economic sciences*, 2024, no. 2, pp. 106-121. DOI: 10.15593/2224-9354/2024.2.8
5. Larina E.V. Alcoholism of minors as a social problem. *Perspectives of Society. Wednesday. Development,* 2023, no. 2, pp. 41-45. DOI: 10.53115/19975996_2023_02_041–045
6. Tarasenko G.M. Social deviations of modern Russian youth: legacy of the past and acquisition of modernity. *Perspectives of Bulletin of the Samara Municipal Institute of Management,* 2024, no. 4, pp. 59-65.
7. Andrianova R. A., Vikhryan A. P., Zubok Yu.A. et al. Socio-humanitarian foundations of countering extremism among young people: a monograph. Moscow, Publishing house RUDN University, 2022, 305 p. (in Russ.)
8. Bruno.V. The role of the virtual environment in the formation of deviant behavior of adolescents and youth. *2023 Perspectives of Social communication in modern Russian society: collection of reports of the All-Russian Scientific*

and Practical Conference. Moscow, 2023. vol. 3, pp. 313-319, DOI: 10.19181/sbornik.978-5-89697-412-3.2023
9. Tinner L., Kelly S., Caldwell D., et al. Community mobilisation approaches to preventing adolescent multiple risk behaviour: a realist review. *Perspectives of Systematic reviews*, 2004, vol. 13(1). DOI: 10.1186/s13643-024-02450-2
10. Atherton O.E., Conger R.D., Ferrer E., Robins R.V. Risk and protective factors for early substance use initiation: A longitudinal study of Mexican-origin youth. *Perspectives of Journal of Adolescent Research,* 2016, no. 26, pp. 864-879. DOI: 10.1111/jora.12235
11. Willoughby T. et al. Is adolescence a time of heightened risk taking? An overview of types of risk-taking behaviors across age groups. *Review of development,* 2021, vol. 60, no. 1. Available at: https://www.researchgate.net/publication/353608402_Is_adolescence_a_time_of_heightened_risk_taking_An_overview_of_types_of_risk-taking_behaviors_across_age_groups (accessed 12 November 2025).
12. Marttila-Tornio, K., Miannikke, N., Ruotsalainen et al. Lower parental socioeconomic status in childhood and adolescence predicts unhealthy health behaviour patterns in adolescence in Northern Finland. Scand. *Perspectives of Journal of Caring Sciences*, 2020, no. 35, pp. 742-752. DOI: 10.1111/scs.12888
13. Kristjansson A. L., Sigfusdottir I.D., Population trends in smoking, alcohol use and primary prevention variables among adolescents in Iceland from 1997 to 2014. *Perspectives of Journal of Drug Addiction*, 2016, vol. 111, no. 4, pp.645-652. DOI: 1111/add.13248
14. Kristjansson A. L., Mann M. J., Sigfusson J. a et al. Prevalence of e-cigarette use among adolescents in 13 Eastern European towns and cities. *Perspectives of Public health*, 2017, no. 147, pp. 66-68. DOI: 10.1016/j.puhe.2017.02.005
15. Basalaeva N.V., Zakharova T.V. The manifestation of dependent behavior in adolescents. *Perspectives of problems of modern pedagogical education*, 2022, vol. 76, no. 2, pp. 267-268. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/proyavlenie-zavisimogo-povedeniya-u-podrostkov ((accessed 13 November 2025)).
16. Bubnov V. M. Computer audience as a social problem of the 21st century. *Perspectives of Sociological Journal*, 2022, vol. 13. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kompyuternaya-ludomaniya-kak-sotsialnaya-problema-xxi-veka ((accessed 2 November 2025)).
17. Sheinov V.P., Karpievich V.A. Personal correlates of digital addiction. *Perspectives of systems psychology and sociology*, 2025. vol. 1, no. 53, pp. 58-69.
18. Pozdnyakova M.E., Bruno V.V. Aggressive behavior of children and adolescents as a predictor of deviant and criminal behavior: environmental and personal factors. *Perspectives of Reforming Russia: Yearbook*, 2023, vol. 21, 2023. pp. 407-447.
19. Pozdnyakova M.E., Bruno V.V. Teenagers and their parents in the Russian digital space: the problem of cyber aggression. *Perspectives of Reforming Russia: Yearbook*, 2024, vol. 22, pp. 202-228.
20. Tinner L., Caldwell D., Hickman M. and others. Examining subgroup effects by socioeconomic status of public health interventions targeting multiple risk behaviour in adolescence. *Perspectives of BMC Public Health*, 2018, vol. 18, no. 1, p.1180.
21. Maepa M., Ntschalintshali T. Family Structure and History of Childhood Trauma: Associations With Risk-Taking Behavior Among Adolescents in Swaziland. *Perspectives of Public Health*, 2020, vol. 8. DOI: /10.3389/fpubh.2020.563325
22. Loke A.Y., Mak Y.W, Wu C.S.T. The association of peer pressure and peer affiliation with the health risk behaviors of secondary school students in Hong Kong. *Perspectives of Public health*, 2016, no. 137, pp.113-23. DOI:10.1016/j.puhe.2016.02.024
23. Wright S., Kipping R., Hickman M. et al. Effect of multiple risk behaviours in adolescence on educational attainment at age 16 years: a UK birth cohort study. *Perspectives of BMJ Open*, 2018, vol. 8, no. 7. DOI:10.1136/bmjopen-2017-020182
24. Altikriti, S., Nedelec, J.L., Silver, I. The role of arrest risk perception formation in the association between psychopathy and aggressive offending. *Perspectives of Youth Violence and Juvenile Justice*, 2021, vol. 19, no. 4, pp. 402-422. DOI: 10.1177/15412040211029991
25. Carlson G. S., Duckworth M. P Sexual victimization and benefit expectations of risky behavior among female college students. *Perspectives of Journal of Interpersonal Violence*, 2019, vol. 34, pp. 1543-1562. DOI: 10.1177/0886260516651626
26. Farrell A. H., Dane A.V. Bullying, victimization, and prosocial resource control strategies: differential relations with dominance and alliance formation. *Perspectives of Evolutionary Behavioral Sciences*, 2020, no. 14, pp. 270-283. DOI: 10.1037%2Febs0000178
27. Martinez-Montilla J. M., Merken L., Lima-Serrano M. et al. Why are Spanish adolescents binge drinkers? Focus group with adolescents and parents. *Perspectives of International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2020, vol. 17, no 10, pp. 35-51. DOI: 10.3390/ijerph17103551
28. Rainier R. L., Bevan A., Keoghan L. and others. Is it all in the reward? Peers influence risk-taking behaviour in young adulthood. *Perspectives of British Journal of Psychology,* 2017, vol. 108, pp. 276-295. DOI: 10.1111/bjop.1219 5
29. Lasota A. The relationship between parenting styles and prosocial antisocial behavior of adolescents. *2017 18th European Conference on Developmental Psychology, Utrecht. Netherlands.* 2017. DOI:10.13140/RG.2.2.16669.82404
30. Shubakin A.A. The role of the family in the prevention and prevention of delinquency among minors. *Perspectives of Science. Education. Persistence / Science*, 2024, no. 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-semi-v-preduprezhdenii-i-profilaktike-pravonarusheniy-sredi-nesovershennoletnih (accessed 7 November 2025).
31. Serdyukov, A.I. Average primary diseases and their struggle. *Perspectives of Voprosy Nauki*, 2022, XXVI International Scientific and Practical Conference. Anapa, 2022, pp. 41-46.
32. Rozhkov, M.I. Prevention of drug addiction in adolescents: metodical manual. Moscow, Vlados Publ, 2018. 198 p. (in Russ.)
33. Boztaeva S. Zh., Azhibayeva S. D. , Iralina M. M. Prevention of drug addiction among young people by methods and means of physical education et al. *Perspectives of Actual Scientific Research in the Modern World*, 2020, vol. 4,

no. 57, pp. 13-16.
34. Scientific, practical and methodological recommendations of interdepartmental interaction in the organization of analytical work with the authors: problems and prospects. *2025 3-th All-Russian scientific and practical conference*. Kazakhstan, 2025, 102 c. (in Russ.)
35. Luo Yi, Ma T, Deng Y. School climate and adolescents' prosocial behavior: the mediating role of perceived social support and resilience. *Perspectives of Fronties in Psychology*, 2023, vol. 14. Available at: https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2023.1095566/full (accessed 12 November 2025).
36. Alfgeir L. Kristjansson, Michael J. Mann et al. Development and guiding principles of the Icelandic model of prevention of substance use by adolescents. *Perspectives of Health Promotion Practice*, 2020, vol. 21, no. 1, pp. 62-69. DOI: 10.1177/1524839919849032

Авторы

Яковлева Наталья Федоровна
(Россия, Красноярск)
Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры универсальных педагогических компетенций и управления социальными системами
Красноярский государственный педагогический университет им. В.А. Астафьева
E-mail: natalia_mclaren@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-9568-4024

Диденко Людмила Анатольевна
(Россия, Красноярск)
Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
Красноярский государственный педагогический университет им. В.А. Астафьева
E-mail: didenko.56@mail.ru
ORCID ID: 0000-0001-8870-1829

Ильин Андрей Сергеевич
(Россия, Красноярск)
Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
Красноярский государственный педагогический университет им. В.А. Астафьева
E-mail: andrei_ilin_88@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-1910-8244

Фуряева Татьяна Васильевна
(Россия, Красноярск)
Профессор, доктор педагогических наук, зав. кафедрой социальной педагогики и социальной работы
Красноярский государственный педагогический университет им. В.А. Астафьева
E-mail: tat.fur130@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-7709-1102

Authors

Natalia F. Yakovleva
(Russia, Krasnoyarsk)
Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Universal Pedagogical Competencies and Social Systems Management
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.A. Astafyev
Email: natalia_mclaren@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-9568-4024

Lyudmila A. Didenko
(Russia, Krasnoyarsk)
Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.A. Astafieva
Email: didenko.56@mail.ru
ORCID ID: 0000-0001-8870-1829

Andrey S. Ilyin
(Russia, Krasnoyarsk)
Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.A. Astafieva
Email: andrei_ilin_88@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-1910-8244

Tatyana V. Furyaeva
(Russia, Krasnoyarsk)
Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Social Pedagogy and Social Work
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.A. Astafieva
Email: tat.fur130@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-7709-1102

Вклад авторов

Яковлева Н. Ф.: концептуализация, методология, руководство исследованием, создание рукописи и ее редактирование
Диденко Л. А.: проведение исследования, верификация данных, визуализация, создание черновика рукописи
Ильин А. С.: проведение исследования, администрирование данных, формальный анализ
Фуряева Т. В.: концептуализация, проведение исследования

Authors contribution

Natalia F. Yakovleva: Conceptualization, Methodology, Writing - Review & Editing, Supervision
Lyudmila A. Didenko: Validation, Investigation, Resources, Writing - Original Draft, Visualization
Andrey S. Ilyin: Investigation, Data Curation, Formal analysis
Tatyana V. Furyaeva: Conceptualization, Investigation

© Яковлева Н. Ф., Фуряева Т. В., Ильин А. С., Диденко Л. А., 2026

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

© Natalia F. Yakovleva, Lyudmila A. Didenko, Andrey S. Ilyin, Tatyana V. Furyaeva, 2026

The authors declared no conflicts of interest

Генеалогический метод в формировании семейной идентичности студентов с использованием UCaaS-платформы

Т. Л. ЧЕРНЫШЕВА

АННОТАЦИЯ

Введение. Являясь основой государства, семья аккумулирует в себе культуру нации, отображает народные традиции. Поэтому укрепление семьи – это важнейшая функция государства, транслируемая организациями высшего образования с целью формирования у студентов семейной идентичности, основанной на совокупности семейных ценностей.

Цель исследования – на основе проведенного анализа мнения студентов обосновать целесообразность генеалогического метода формирования семейной идентичности и предложить его реализацию на цифровой UCaaS-платформе.

Материалы и методы. Комплексное исследование было проведено на базе Новосибирского государственного технического университета (Российская Федерация) с применением метода опроса посредством группового очного анкетирования. В исследовании приняли участие 218 студентов. Особую значимость обнаружил ассоциативный тест, проявивший место семейных ценностей в сознании большинства студентов. Данные были визуализированы посредством методов круговых и столбчатых диаграмм.

Результаты исследования. С семьей как социальной группой студенты ассоциировали себя чаще всего (45%), однако среди важнейших жизненных задач на первое место у них вышли связанные с профессиональной реализацией задачи. Три наиболее часто встречающихся ассоциации со словом счастье – это «смех», «друзья», «достаток». Среди факторов – условий счастья «семья» оказалась на третьем месте (28 голосов) при 49 голосах за «социальные контакты» и 33 голосах за «достаток». Студенты обнаружили низкий уровень сформированности семейной компетентности, при этом они посчитали информацию об истории своей семьи наиболее важной для самоидентификации.

Выводы. Очевидно противоречие между наличием осознания принадлежности к родительской семье, запросом у студентов на информацию об истории своей семьи для создания и поддержания идентичности, и низким уровнем навыков, необходимых для создания и сохранения своей «взрослой» семьи. Предложены новые социализирующие социокультурные активности, которые могут осуществляться с помощью онлайн платформы, способной объединить представителей различных сегментов аудитории с целью реализации генеалогического метода по формированию семейной идентичности студентов университета. Функции объединения семейными ценностями становятся гораздо более оптимально осуществимыми вследствие использования инновационных коммуникационных средств, которые создают мультиканальность воздействия на студентов, а также снижают нагрузку на преподавательский состав.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

семейная идентичность, семейные ценности, социализация, третья миссия университета, генеалогический метод, рекурсивный механизм, трансфер ценностей, UCaaS-платформа

Для цитирования: Чернышева Т. Л. Генеалогический метод в формировании семейной идентичности студентов с использованием UCaaS-платформы // Перспективы науки и образования. 2026. № 4. С. 373–394. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.25

Поступила: 22.02.2026 | Одобрена: 13.05.2026 | Опубликована: 31.08.2026

OPEN ACCESS

Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.

PERSPECTIVES OF SCIENCE AND EDUCATION
PSEJOURNAL.WORDPRESS.COM
SCIENTIFIC ARTICLE |

The Genealogical Method in the Formation of Students' Family Identity Using the UCaaS Platform

T. L. CHERNYSHEVA

ABSTRACT

Introduction. Being the state basis, the family accumulates the culture of the nation, reflects folk traditions. Therefore, strengthening the family is the most important function of the state, transmitted by higher education organizations in order to form a family identity among students based on a set of family values.

The purpose of the study is to substantiate the expediency of the genealogical method of family identity formation based on the analysis of students' opinions and to propose its implementation on the digital UCaaS platform.

Materials and methods. A comprehensive study was conducted on the basis of Novosibirsk State Technical University using the survey method through a group face-to-face survey. A total of 218 students participated in the study. Of particular importance was the association test, which revealed the place of family values in the minds of most students. The data was visualized using pie and bar chart methods.

The results of the study. Students associated themselves with family as a social group most often (45%), however, among the most important life tasks, professional tasks came out in the first place. The three most common associations with the word happiness are «laughter», «friends», and «prosperity». Among the factors of happiness, «family» came in third place (28 votes) with 49 votes for «social contacts» and 33 votes for «prosperity». The students found a low level of family competence, while they considered information about their family history to be the most important for self-identification.

Conclusions. There is an obvious contradiction between the students' awareness of belonging to the parental family, the students' request for information about their family history in order to create and maintain an identity, and the low level of skills needed to create and preserve their «adult» family. New socializing sociocultural activities are proposed, which can be carried out using an online platform capable of uniting representatives of various audience segments in order to implement a genealogical method for the formation of family identity of university students. The functions of uniting family values become much more optimally feasible due to the use of innovative communication tools that create a multi-channel impact on students, as well as reduce the burden on teaching staff.

KEYWORDS

family identity, family values, socialization, the university's third mission, genealogical method, recursive mechanism, value transfer, UCaaS platform

For Citation: Chernysheva, T. L. (2026). The Genealogical Method in the Formation of Students' Family Identity Using the UCaaS Platform. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, (4), 373–394. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.25

Received: 22 February 2026 | Approved: 13 May 2026 | Published: 31 August 2026

OPEN ACCESS

This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

ВВЕДЕНИЕ

Мировые проблемы семьи находятся в поле зрения Генеральной Ассамблеи ООН и Экономического и Социального Совета ООН (ЭКОСОС), Фонда ООН в области народонаселения (ЮНФПА) и Детского фонда ООН в области народонаселения (ЮНИСЕФ). Субъектная характеристика семьи в аспекте прав человека находит отражение в докладах Генерального секретаря ООН, докладах Управления Верховного комиссара ООН по правам человека, резолюциях Генеральной Ассамблеи ООН, документах Совета по правам человека ООН.

В 1983 г. ЭКОСОС по рекомендации своей Комиссии социального развития поставил перед Генеральным секретарем ООН тезис о необходимости информирования общественности о нуждах семьи и путях их удовлетворения [1; 2]. Генеральная Ассамблея (ГА) ООН включила в свою повестку пункт «Семьи в процессе развития», выступив с инициативой о расширении глобальной осведомленности по вопросам семьи. Формулировкой темы года «Семья: ресурсы и ответственность в изменяющемся мире» было подчеркнута важность вопросов семьи в контексте диалога об устойчивом развитии, сочетающем три компонента: рост экономики, разрешение социальных проблем и бережное отношение к окружающей среде. Текст резолюции ГА ООН по году семьи отобразил отсутствие общего, разделяемого всеми членами ООН понимания того, что такое семья, однако закрепил тезис о том, что семья является базовой единицей общества, имеющей разные формы и выполняющей различные функции в различных обществах. В нем указывается, что семье необходимы защита и содействие в соответствии с такими документами, как Всеобщая декларация прав человека, Международные пакты о правах человека 1966 г., Декларация о социальном прогрессе и развитии, Конвенция о предотвращении всех форм дискриминации в отношении женщин.

Официальный старт году семьи в 1994 г. был дан на сорок восьмой сессии ГА ООН в декабре 1993 г. Были запланированы мероприятия в 157 странах на местном, региональном и национальном уровнях, при этом каждая страна руководствовалась собственными приоритетами в связи с проведением года, например, такими, как расширение и воссоединение семей, репродуктивное здоровье, усыновление, отношения между людьми различных поколений, обеспечение занятости членов семьи, права детей в семье и обществе, модели потребления. Проведение года повлияло на деятельность министерств, национальных центров по наблюдению за проведением политики в области семьи, исследовательских институтов. Активизировалось международное сотрудничество. Кульминацией стала международная конференция по вопросам семьи в октябре 1994 г. в Нью-Йорке. Итоги года отражены в докладе Генерального секретаря ООН [3].

К основным результатам года Б. Бутрос-Гали отнес интегрирование вопросов семьи в процесс развития, признание того факта, что многие ключевые вопросы, несмотря на разнообразие форм и функций семьи, являются общими для различных стран и регионов. Генеральный секретарь отметил, что проведение года эффективно способствовало не только поощрению поддержки семьи как основной ячейки общества, но и процессу реализации на уровне семьи таких концепций, как права человека, равенство полов, равенство прав и обязанностей каждого из членов семьи, роль отца в семье, а также охрана интересов ребенка и воспитание детей. Определились вопросы первостепенной важности, к которым отнесены поддержка социальной функции семьи, особенно в области воспитания и ухода за детьми, социализации, передачи ценностей и культуры, условий жизни, помощи нуждающимся семьям [3].

С 1994 года сложилась традиция отмечать каждое десятилетие международного года. Год семьи и его юбилеи включают конференции, публикации, информационные кампании при поддержке органов и организаций, входящих в систему ООН для формирования общего видения семейной политики. В 2014 г. организации системы ООН отметили двадцатилетие международного года семьи проведением сессии Совета по правам человека, дня Генеральной Ассамблеи ООН с включенной семейной повесткой [4; 5]. На 27-й сессии Совета по правам человека (СПЧ) столкнулись позиции двух блоков: составляющего страны, отстаивающие традиционную форму семьи (Россия, ряд стран Южной и Восточной Европы, многие страны Африки и Азии) и представляющего страны, выступающие за альтернативную семью (многие страны Западной Европы и Латинской Америки, США). Итоги заседания СПЧ подтвердили первенство стран традиционного понимания семьи, которое определило итоговые документы [5].

В декабре 2014 г. по инициативе Беларуси возникла идея создать группу друзей семьи (The Group of the Friends of the Family (GoFF)), прерогативой которой стала защита модели естественной семьи и пропаганда традиционных семейных ценностей в современном мире [6]. В заявлении группы государств друзей семьи при ее учреждении отмечалась необходимость учета интересов семьи в Повестке дня Организации Объединенных Наций в области развития на период после 2015 года. В 2024 году отмечалось 30-летие Международного года семьи. «Семьи и изменение климата» – тема, призванная повысить осведомленность людей о том, как изменение климата влияет на семьи и какую роль семьи играют в борьбе с изменением климата [7]. Впервые на международном уровне был обозначен ценностный подход в обсуждении проблем, связанных с семьей, что получило отражение в международных актах ООН, подготовленных к подведению итогов 30-летия международного года семьи.

В противовес 10-летию защиты прав разного рода меньшинств в аспекте семейной жизни, результатом 30-летия Международного года семьи стало утверждение важности традиционной многопоколенной расширенной семьи в деле устойчивого развития как источника моральных ценностей, транслирующего этические нормы и ценности будущим поколениям. Семьи – это составные части общества и представляют собой социальную и культурную значимость. На международном уровне впервые получила отражение позиция государств по вопросу традиционной семьи и семейных ценностей. Группа друзей семьи отметила, что именно традиционная семья, основанная на браке между мужчиной и женщиной, гарантирует социализацию, передачу ценностей и воспитание в духе ответственности. Был отмечен вклад России, где 2024 год был объявлен Годом семьи, призванным подчеркнуть курс на сохранение традиционных ценностей и дискуссию со странами – приверженцами однополых браков, «солидарной» беременности и смены пола для детей. ООН призывает усилить поддержку семей во всем их разнообразии [5]. На 57-й сессии Совета ООН по правам человека (СПЧ), прошедшей в Женеве в октябре 2024 г. было провозглашено, что каждый человек имеет право на выбор партнера для создания семьи и юридическое ее признание независимо от сексуальной ориентации и гендерной идентичности. По словам Верховного комиссара ООН по правам человека Нады-аль-Нашиф, международное право в области прав человека признает семью в качестве «естественной и основной ячейки общества», роль которой в поддержке как отдельных членов, так и общества в целом колоссальна [8]. В качестве тренда в духе Группы друзей семьи можно отметить и первые реформы избранного президента США. В конце января 2025 г. Дональд Трамп подписал указ, запрещающий федеральное финансирование медицинских процедур, связанных с изменением пола у несовершеннолетних, и поручил принять меры для предотвращения проведения подобных операций [9; 10]. Действительно, настало время серьезных инициатив в области семейной политики во всем мире, где с каждым годом утрачивают свою актуальность семейные ценности, растет количество разводов. Сегодня самые тревожные показатели демонстрируют такие страны, как Португалия, где доля расторжений браков достигает 94%, Испания – 85%, Люксембург – 79%. Можно констатировать кризис семьи в Европе [11].

Согласно данным Росстата, в среднем в 2023 году в России на 1000 свадеб приходилось 900 разводов [12]. За первые три месяца 2024 года было зарегистрировано 685 браков, а количество разводов составило 713 [13]. Основными причинами разводов являются финансовые проблемы, отсутствие взаимопонимания и верности в союзах. О семейном неблагополучии свидетельствует также статистика по количеству абортов и самоубийств. Эксперты заявляют, что в 2022 году россиянки избавились примерно от 1 млн 795 тысяч нерожденных детей. Рост относительно 2021 года достиг 60% [14]. В 2023 году, по свидетельству Татьяны Голиковой, число абортов в стране сократилось на 2% [15]. Однако дело в том, что в России реальное количество абортов втрое выше официальных цифр [16]. За последние годы рост детских суицидов в стране составил 35% [17]. Среди основных причин – конфликты с родителями, учителями и сверстниками. Эксперты оценивают масштабы демографической ямы, в которой находится Россия, и прогнозируют значительное снижение населения России к 2030 году [18].

Государственная политика в сфере семьи включает в себя меры, сфокусированные на защите семьи как основы российского общества, восстановлении семейных ценностей, повышении роли семьи и родительства в жизни общества, предотвращении семейного неблагополучия, повышении качества жизни семей. Безусловно, эта инициатива не могла не отразиться на реализации третьей миссии российскими университетами, направленной на воспитание общества посредством вовлечения в социально-культурные инициативы. И прежде всего это касается процессов социализации самого главного сегмента внутренней общественности университетов – студентов

[19]. Очевидна необходимость обратить повышенное внимание на формирование у студентов семейной идентичности, на трансфер ценностей, способствующих созданию крепкой семьи, что в будущем безусловно скажется на демографической политике страны.

ОБЗОР ИСТОЧНИКОВ

Автор теории социализации А.В. Мудрик обращает внимание на то, что социализацию студентов и, более конкретно, их воспитание в среде вуза, поскольку речь идет не о стихийном, а о контролируемом и управляемом процессе [20], целесообразно осуществлять с помощью современных инновационных технологий. Автоматизация воспитательного процесса, внедрение облачных технологий, искусственного интеллекта и аналитики данных могут уменьшить нагрузку на преподавательский состав, повысить уровень воздействия на студентов, для которых мир цифровых технологий стал за последнее десятилетие увлекательным и близким. В условиях неопределенности on-line-формат предоставляет университету возможность быть более гибким и прозрачным [21]. Этот тренд отображен в научной литературе.

О феномене сетевого образования рассуждает N. Jin [22]. На необходимость каналов гибридных коммуникаций для качественного осуществления образовательно-воспитательного процесса указывает M. Xiaona [23]. Тот университет, по мнению исследователей F. Yu и Y. Lu, будет считаться инновационным, где используются передовые сетевые методики, создаются интерактивные онлайн-курсы, проводятся креативные онлайн-мероприятия [24]. О роли интерактивных инструментов в укреплении командообразования персонала и студентов университета пишет Y. Qinan [25], о важности нравственного воспитания посредством цифровых средств – G. Zhang [26]. На актуальность объединения всех образовательных ресурсов университета в единую цифровую образовательную среду указывают M.L. Levitsky, V.V. Grishkun, O.Yu. Zaslavskaya [27]. Возможности платформы UCaaS (Unified communications as a service) рассматриваются применительно к образовательно-воспитательному процессу вуза в исследовании Т.Л. Чернышевой о преимуществах унифицированных коммуникаций при реализации третьей миссии университета [21]. В нем обосновывается тезис о том, что UCaaS-платформа позволяет перезапустить процессы взаимодействия с общественностью университета, используя гибридную коммуникацию. Поскольку студенты находятся в поиске своего жизненного предназначения, то социализирующие активности вуза должны быть направлены на осознание и интериоризацию наиболее важных экзистенциальных ценностей – своего рода, места и страны проживания, которые составляют ядро национальной и региональной культуры. Социализация должна быть сфокусирована на формировании идентичности студентов.

Согласно определению М.В. Заковоротной, идентичность – это некое позиционирование индивида, представление об отличиях от других индивидов и групп, уникальных моделях реагирования на влияния извне, собственных ценностных ориентирах [28]. С.Л. Рубинштейн называл идентичность стержневым параметром, характеризующим самосознание человека. Оно включает в себя самопознание на основе результатов собственной деятельности; наблюдение за собственными состояниями, мыслями, переживаниями; самоконтроль; самооценку, самопринятие и самоуважение [29]. Все эти составляющие зависят от представления о себе как члене определенных социальных групп – профессиональных, корпоративных, сетевых, политических. Выбор индивидом групп, к которым он хотел бы принадлежать, обусловлен ценностями, которые содержатся в его сознании. На основе характеристик социальной группы, к которой индивид принадлежит, И. Гофман выделяет социальную идентичность и по контрасту ей идентичность личную – как совокупность уникальных признаков, сформированных неповторимой комбинацией событий в истории жизни индивида, и «Я» – идентичность как субъективное ощущение индивидом своеобразия собственной жизненной ситуации [30].

В зависимости от принадлежности к различным сообществам Э. Эриксон выделяет следующие основные виды идентичностей: этническая, религиозная, политическая, сетевая, гендерная, семейная, профессиональная и корпоративная [31]. В случае ненахождения индивидом приоритетных для него групп, то есть нерезультативной социализации, имеет место кризис идентичности – потеря целостности, непрерывности и тождественности индивида, приводящая к низкой самооценке и утрате веры в свою роль. Наблюдается несогласованность составляющих личности, что вызывает импульсивное и ситуативное поведение. Иногда складывается «негативная

идентичность», при которой индивид начинает выполнять социально опасную роль. Важнейшим видом идентичности является семейная идентичность, которую необходимо формировать у студентов как потребность в отнесении себя не только к родительской семье, являющейся первичной средой социализации человека, но и к репродуктивной семье, то есть потребность в создании и сохранении своей «взрослой» семьи. Сформированная семейная (генеалогическая) идентичность – это субъективное ощущение семьи, ситуации, в которой она находится, ее особенностей. Важно транслировать студентам совокупность отличающих семью от других социальных групп атрибутов, закладывающих механизмы социализации и ориентации индивида в социуме. Семейную идентичность В.А. Ядов, О.В. Литвинова считают основной точкой опоры в системе отношений индивида с миром [32; 33]. Одним из ключевых ресурсов становления семейной идентичности М.В. Городилина видит историческую память поколений, заложенную в роду систему семейных ценностей [34].

Интеграция семейных ценностей в сознание молодых людей является стратегически важной задачей, требующей комплексного и поступательного решения. Приходится констатировать, что целенаправленно семейные ценности у студентов высших учебных заведений не формируются, поскольку подразумевается, что это прерогатива семьи и школы. При этом только в 2024 году в средней школе начали вводить курсы по семьеведению, что не носит пока повсеместный характер [35].

Семьи же, в которых воспитываются потенциальные студенты университета, зачастую не отличаются гармоничными отношениями, и поэтому вряд ли становятся образцом для подражания. Сложные отношения внутри нуклеарной семьи, а также между поколениями родственников, нарушают родственные отношения, что препятствует сохранению памяти семьи. Утрачивается психологическая близость, не соблюдаются семейные традиции. Н.В. Розенберг [36], М.К. Карпова, В.И. Евдокимов [37] обнаруживали негативное влияние на процесс первичной социализации современных аудиовизуальных средств массовой коммуникации, которые сегодня являются главными проводниками идей, традиций и ценностей [15; 16]. Таким образом, сохранение преемственности опыта поколений и трансфер семейных ценностей в рамках семьи и средней школы ставятся под вопрос, а они необходимы для роста семейной идентичности. Л.А. Часовская называет семейные ценности устойчивыми во времени, поэтому они служат дорожными знаками социокультурного пространства, позволяя человеку ориентироваться в ценностно-маркированном пространстве жизни [38].

В практическом смысле ценности рассматриваются как набор правил, представляющих собой знаково-смысловое пространство возможностей и ограничений, которые накладываются на мысли и поступки индивидов. Ценности позволяют установить отличия между добром и злом и селективно воспроизводить желаемое поведение и ограничивать воспроизводство нежелательного поведения. Нельзя не учитывать, что годы студенчества – это релевантное время для создания собственной взрослой семьи либо подготовки к этому важнейшему жизненному делу. Ю.Р. Вишневский и М.Г. Ячменева, выявляя отношение современных студентов к семейным ценностям, определяют новые тенденции в представлениях о супружеских отношениях. Это приемлемость «пробных браков», гражданских браков без официальной их регистрации, жизни без детей, ориентация на позднее вступление в официальный брак при внезапном появлении наследников [39]. Студенты сегодня ценят личную свободу, индивидуальную профессиональную реализацию, гедонизм, отсутствие обязательств. Исследуя ценности современной студенческой молодежи, исследователи Е.С. Сахарчук с соавт. делают вывод о преимущественно эгоцентрических интересах и индивидуалистических ориентирах у студентов. При этом идея общественной пользы находится на периферии сознания [40]. Очевидно, что при данных трендах перспективы существования российской семьи в будущем весьма неопределенные. Отсутствие внимания к формированию семейной идентичности у студентов представляется угрожающим фактором для сохранения целостности национального самосознания. Необходимы новые социализирующие технологии, которые при субъектно-субъектном взаимодействии поспособствуют выработке ценностно-ориентированного мировоззрения у студентов, и как по форме, так и по содержанию предоставят возможность манифестации семейных ценностей, и опосредованно – ценностей национальных.

Согласно выводу М.В. Городилиной семейная идентичность выполняет функцию социального познания [41]. Владение информацией о преемственности и тождестве с представителями предшествующих поколений семьи помогает индивиду обрести одновременно как гордость за свой род, так и уверенность в себе как представителе рода, сформировать самооценку и обрести опору в настоящем и уверенность в будущем. Соотнесение приоритетов своих предков с

собственными приоритетами, существующими на данный момент, открывает горизонты в аудите круга собственных интересов и способов восприятия мира, в переоценке тех жизненных сценариев, которыми руководствовались предшественники в свете знания результатов, которыми они увенчались. Семейная идентичность за счет создания коллекции уникальных воспоминаний формирует у студентов социально-психологическую безопасность, инициирует стремление к восстановлению эмоциональных связей внутри семьи и объединению поколений, поиск новых смыслов. В связи с этим определение социализирующих мероприятий, направленных на формирование семейных ценностей в рамках генеалогического подхода, представляется актуальной задачей воспитательной службы университета.

О любви к родному пепелищу и отеческим гробам говорил еще А.С. Пушкин, считавший, что именно память о предках позволяет человеку сохранять человеческое достоинство [42]. По мысли А.И. Ильина, Пушкин почувствовал связь человека с прообразами, которые содержатся в недрах семьи и рода, где и происходит формирование в индивиде патриота и гражданина [43]. Рассуждения о целях генеалогии содержатся уже в трудах М.В. Ломоносова (выявление происхождения русского народа) [44], Н.М. Карамзина (изучение российских родословных для сохранения памяти о выдающихся людях) [45], В.Р. Татищева (постижение логики политических процессов) [46], М.М. Щербатова (создание базы источников для изучения истории российского государства) [47]. В первой половине XIX века появились труды С.Б. Веселовского [48], П.В. Хавского [49] и М.С. Гастева [50], разработавших методики составления родословных и определивших основные линии родства. О воспитательном значении создания генеалогического дерева как методологического подхода, который предполагает исследование ценностей рода сквозь призму формирования, развития и трансляции родовой традиции, включенной в историко-культурный контекст, упоминал в своих «Лекциях по русской генеалогии» историк-архивист Л.М. Савелов – основатель научной генеалогии в России. Ему принадлежит идея о диалектике личности – семьи – рода – племени – государства как высшей формы общежития. Личность, по его мнению, – это та первичная ячейка, которая формирует в дальнейшем правила и нормы семьи, совокупность которых образует государство. Множество ментальностей семей формируют менталитет нации, то есть ее духовную жизнь. Отдельно взятая семья – это прототип нации [51]. Осознавал ценность генеалогических знаний в воспитательном смысле Д.С. Лихачев, называя историческую память преодолением времени и смерти. Продолжая мысли Пушкина, он считал, что узнавание и принятие предков рождает чувство собственного духовного достоинства [52]. О роли генеалогии в формировании архетипов, передаваемых из поколения в поколение, а, следовательно, транслирующих традиции в культуре, упоминали Г. Винокур (формирование структуры мировоззрения) [53], М. Каган (закрепление духовного опыта человечества) [54], И. Касавин (созидание структуры деятельности более поздних поколений) [55]. Исследователь Е.А. Тарасова называет генеалогию ипостасью культурологии, выявляя культурные феномены, которые формируются в рамках родовой традиции в пространстве эволюции конкретного рода и оказывают колоссальное влияние на его ценности [56]. В.А. Климов анализирует генеалогический аспект социализации поколений, делая акцент на вкладе рода в развитие духовных и культурных ценностей России. «Генеалогическое знание выполняет важную конституирующую роль в культурной и социально-политической сферах общественной жизни…давая ощущение живой связи нынешних и ушедших из жизни людей, соединяет прошлое с настоящим и перекидывает мостик в будущее» [57]. О семейном бессознательном как о конституирующем миросозерцание личности ранее говорили К. Юнг (концепции бессознательных ролей в семье, семейных сценариев и травм) [58], М. Мид (неосознаваемые установки взрослых по отношению к детям) [59], К. Хюбнер (миф как система мышления и опыта) [60]. Семейная история, подобно мифу, связывает воедино разрозненные элементы окружающего мира и объясняет место и назначение в этом мире человека, формирует его ценности, а семейное духовное и материальное наследие созидает преемственность и объединяет поколения разных эпох.

Исследователи E. Jurczyk Romanowska, A. Tufekcic [61], K. Kearins, K. Hooper [62] констатируют, что генеалогия находится на передовых позициях интереса зарубежных исследований. M. Song затрагивает вопросы взаимодействия родственников друг с другом в процессе составления генеалогического древа [63]; M. Robb – этики генеалогических исследований [64]; S.M. Moore – эмоционального состояния задействованных в процесс исследования семейной истории субъектов [65]; K.M. Jorgensen – значимости и роли местных артефактов [66], и т.д. Внимание исследователей E.L. Shaw, D.J. Donelly, G. Boadu, R. Burke, R.J. Parkes (подтверждение данных с помощью ДНК-профилей) [67], C.A. Theunissen (роль результатов ДНК-тестов в изменении семейной

идентичности) [68], C. Gomes, S.P. Diez, A.M. Lopez-Parra, E. Arroyo (вклад маркеров родословной в наследование Y-хромосомы) [69], L. Prignano, M. Serva (значение реконструкции генеалогического древа по имеющимся генетическим расстояниям) [70] фокусируется на связи генеалогии и генетических тестов. Синергия генеалогии и педагогики стала предметом исследования И.Н. Извекова, рассматривавшего проблемы формирования генеалогической культуры как важного компонента воспитания старшеклассников [71]. Однако для вузовской образовательно-воспитательной практики, обладающей спецификой, необходима разработка алгоритма своеобразного сотрудничества со студентами при использовании генеалогического метода как перспективной развивающей семейную идентичность технологии, а также социализирующих социально-культурных активностей, в которые целесообразно вовлекать студентов при его использовании.

Цель исследования – обосновать целесообразность применения генеалогического метода для формирования семейной идентичности студентов и предложить цифровую UCaaS – платформу в качестве площадки для его реализации. Подтверждение гипотезы о воспитательном потенциале генеалогического метода обусловливает постановку следующих задач:

- провести анализ выбора студентами ряда детерминант, свидетельствующих о наличии или отсутствии сформированности у них семейной идентичности;
- определить навыки, составляющие семейную компетентность и выявить уровень владения студентами тем или иным навыком, способствующим созданию и сохранению семьи;
- обосновать целесообразность применения генеалогического метода для формирования семейной идентичности;
- предложить алгоритм построения генеалогического древа;
- выявить канал, посредством которого целесообразно осуществление социализирующих активностей, связанных с построением генеалогического древа.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

В работе были использованы эмпирический и компетентностный подходы для обоснования генеалогического метода в определении навыков, составляющих семейную компетентность, и выявлении социально-культурных технологий ее формирования. Педагогической целью явилось формирование навыков, позволяющих студентам создавать и сохранять семью, а это такие компетенции, как умение договариваться, идти на компромисс, слушать и слышать близкого человека, нести за него ответственность. Генеалогический метод для формирования семейной идентичности у студентов был выбран эмпирически, поскольку он реализуется в социокультурной деятельности, приводящей к осознанию высокой ценности родственных связей. Поскольку студентам для построения генеалогического древа необходимо осуществить ряд действий, то можно говорить также о деятельностном подходе. Совокупность видов деятельности, которые предполагает построение генеалогического древа - поиск и аккумуляция информации о происхождении, преемстве и родстве семей, отслеживание родословных и семейных историй – была с большим интересом воспринята студентами третьего курса направления «Менеджмент» факультета бизнеса еще и по причине того, что она потенциирует навыки управления. Это планирование и организация, нетворкинг, построение взаимоотношений, работа в команде, убедительная коммуникация, умение видеть взаимосвязи объекта со внутренней и внешней средой, способность генерировать решения. В процессе реализации обусловленных методом активностей студенты смогли проявить лидерские способности и усилить их. Они почувствовали себя значимым звеном в цепи поколений своего рода, прирастив знания о нем. Посредством реализации генеалогического метода на практике утверждается идея о том, что предшествующие поколения являются неотъемлемой частью современников, что они – постоянные участники эстафеты по передаче как генетически заложенных предрасположенностей к определенным видам деятельности, болезней, типов реакций, так и приобретенных поведенческих особенностей в процессе собственной социализации.

Изучение истории семьи позволяет студенту на основании сведений о месте жительства, семейном укладе, специфике деятельности предков, оставленных ими реликвий получить представление о системе ценностей, переходящих из поколения в поколение посредством традиций

и обычаев, оставленных письменных источников и артефактов. Эта информация переходит во внутренние структуры поведения индивида, укрепляя осознание своей принадлежности к семье. Таким образом происходит интериоризация семейного опыта. Узнав историю своего происхождения, студент получает возможность ответить на вопросы «Кто я?», «Каково мое призвание?», крайне важные для самоопределения. Комплексное исследование, направленное на обоснование целесообразности применения генеалогического метода для формирования семейной идентичности у студентов университета, проведено на базе Новосибирского государственного технического университета с применением метода опроса посредством группового очного анкетирования. В исследовании приняли участие в общей сложности 218 студентов третьего и четвертого курса направления «Менеджмент» факультета бизнеса, и учебных групп студентов третьего курса гуманитарного факультета, факультета летательных аппаратов, энергетики, мехатроники и автоматизации, а также механико-технологического и физико-технического факультетов. Численный состав групп – 24, 27, 29, 28, 30, 25, 24, 31 человек.

Задания предлагались студентам с интервалом в одну неделю с целью получения верифицированных ответов, поскольку касались плоскости одной и той же тематики. В связи с этим число респондентов этапов исследования менялось незначительно (от 216 до 220). Каждый раз анкета содержала один закрытый вопрос и предложение ранжировать варианты ответа согласно степени значимости для респондента. Данные обрабатывались и визуализировались с помощью метода столбчатых и круговых диаграмм. Данные ассоциативного теста представлены в виде лексико-семантических групп 1, 2 и 3 приоритетов смыслового поля лексемы «счастье». Элементы групп – ассоциации, связанные с данной лексемой, организованные по принципу частотности употребления студентами в ходе теста. По Ф. Филину, одна категориальная сема объединяет слова – существительные с общим основным компонентом значения [72]. Лексико-семантические группы визуализированы в виде облаков тегов, где важность слова отмечена размером шрифта.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

На первом этапе определения приоритетов в выборе социальных групп, к которым студенты испытывают принадлежность, был задан вопрос, к каким сообществам они больше всего ощущают привязанность на данный момент: «государство», «этническая группа», «родительская семья», «спортивная команда или другая команда по определенному хобби», «студенческая группа», «социальная сеть». Семью на первое место поставили 45% респондентов, социальную сеть – на второе место (27%), студенческую группу – на третье место (16%), 12% выбрали другие группы. Данные свидетельствуют о том, что молодые люди прежде всего ассоциируют себя с родительской семьей, и она имеет для них значимость. Педагогической задачей является формирование у студентов потребности создать собственную взрослую семью.

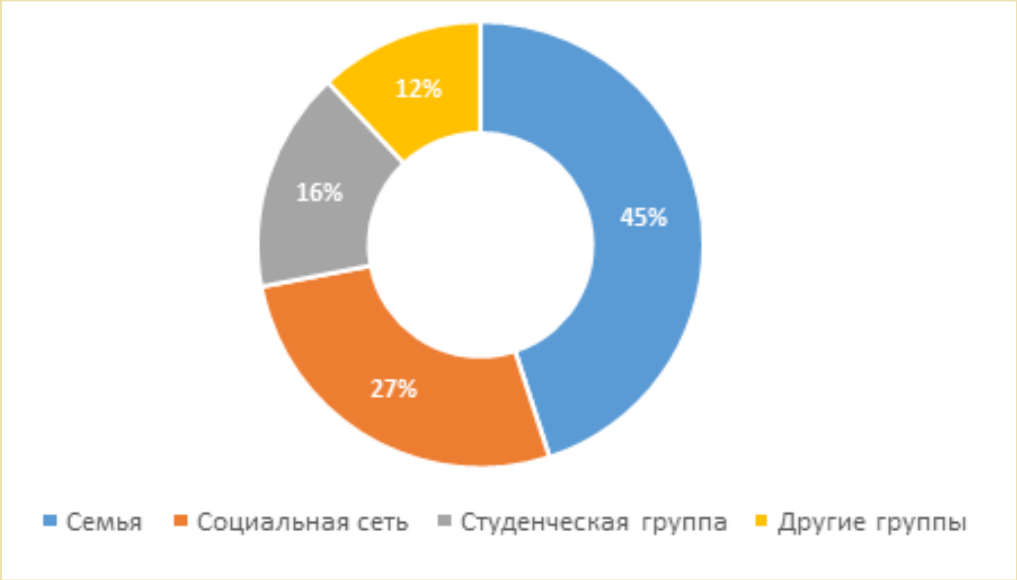


Рисунок 1 Приоритеты студентов в выборе социальных групп при самоидентификации (n = 218)

Второй этап исследования фокусировался на выявлении предпочтений студентов в очередности прохождения важнейших жизненных задач. Они были распределены студентами следующим образом: 1) выбрать профессию; 2) окончить учебу; 3) найти постоянное место работы; 4) расширить круг общения; 5) найти интересные занятия – хобби; 6) преуспеть в карьере; 7) достичь финансового благополучия; 8) вступить в брак; 9) родить детей. Очевидно, что создание семьи не входит в круг первостепенных задач для студентов. В первую очередь они стремятся состояться в профессиональном плане.

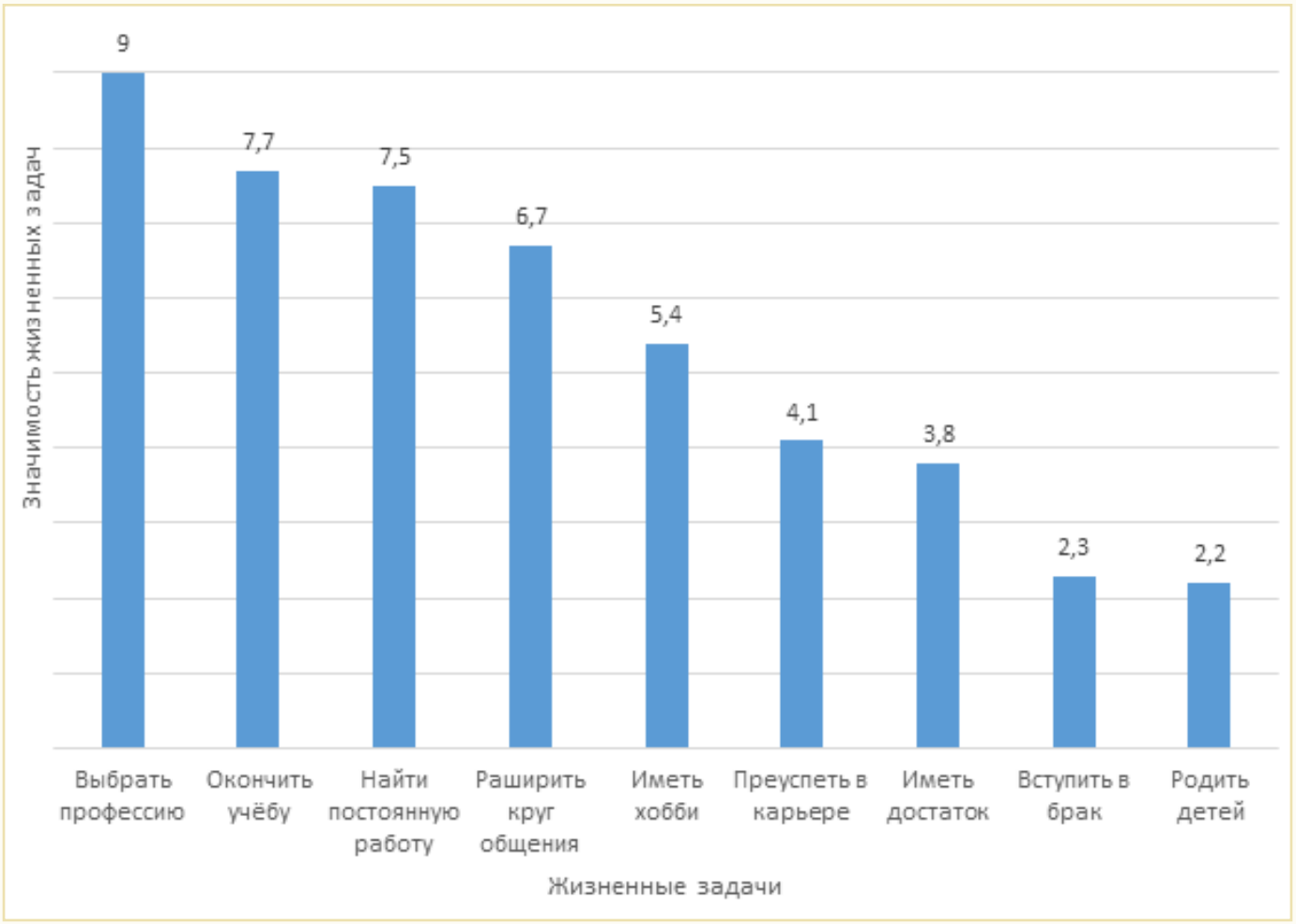


Рисунок 2 Очередность значимости жизненных задач у студентов (n = 216)

На третьем этапе студентам необходимо было спонтанно, не задумываясь, записать три ассоциации к слову «счастье». Исследование было направлено на выявление частоты встречаемости среди «счастливых» ассоциаций феноменов, лежащих в поле семейной жизни в их сознании. Важно было выяснить, насколько часто будут звучать такие ассоциации, как «дом», «ребенок», «любовь», «доверие», «понимание» и т. д. Среди ассоциаций, названных в самом начале, участвующие в опросе 218 студентов десять раз совпали в своем выборе лексемы «смех» (упоминалась наибольшее число раз), затем следовали «праздник», «красота», «улыбки» и «работа» (упоминались семь раз), пять раз были названы «любимый человек», «лето», «путешествие», «друзья», «надежда» и «подарок», три раза – «любовь», «море», «деньги», «понимание», «собака», «карьера». Среди лексем, упомянутых студентами во вторую очередь, первенствует лексема «друзья» (встречается десять раз), восемь раз были названы «море» и «заработок», пять раз – «романтический ужин», «шашлык», «благополучие», «работа» и «достаток», три раза «шампанское», «яхта», «сад», «тепло», «машина», «доверие», «сон», «кошка», два раза было упомянуто «здоровье». В пуле ассоциаций третьего выбора наиболее упоминаемым оказался «достаток» (восемь раз), на втором месте – «веселье», «здоровье», «дом» (пять раз), на третьем – «солнце», «еда», «отдых», «успех», «отель», «вино», «триумф», «салют» (три раза).

По итогам ассоциативного теста следует сделать вывод о доминировании коммуникативных составляющих в осознании студентами феномена счастья, о чем свидетельствует цепочка лексем «смех» – «друзья» – «достаток». Актуальна аура праздника, подчеркиваемая такими атрибутами, как «отдых», «салют»», «шампанское», «романтический ужин» и т. д. Характерно, что лексемы «любимый человек», «понимание», «доверие», «дом» и «любовь» чаще всего в анкетах встречались в контексте праздничных атрибутов и маркеров приятного общения. Показательно также преобладание материального достатка, которое подтверждается частотой упоминания лексем «деньги», «заработок», «работа» и «карьера». Преимущественно гедонистический характер ассоциаций студентов говорит о понимании счастья как удовольствия, которое достигается с помощью успешной социальной адаптации.

Назначение четвертого этапа исследования – это определение факторов – условий счастья с целью подтвердить или поставить под сомнение данные ассоциативного теста. «Семья» как фактор оказалась на третьем месте (28 голосов) при 49 голосах за «социальные контакты» и 33 голосов за «достаток». «Гармония с самим собой и окружающими» получила 15 голосов. Результат подкрепил данные приоритетов ассоциаций со словом «счастье».

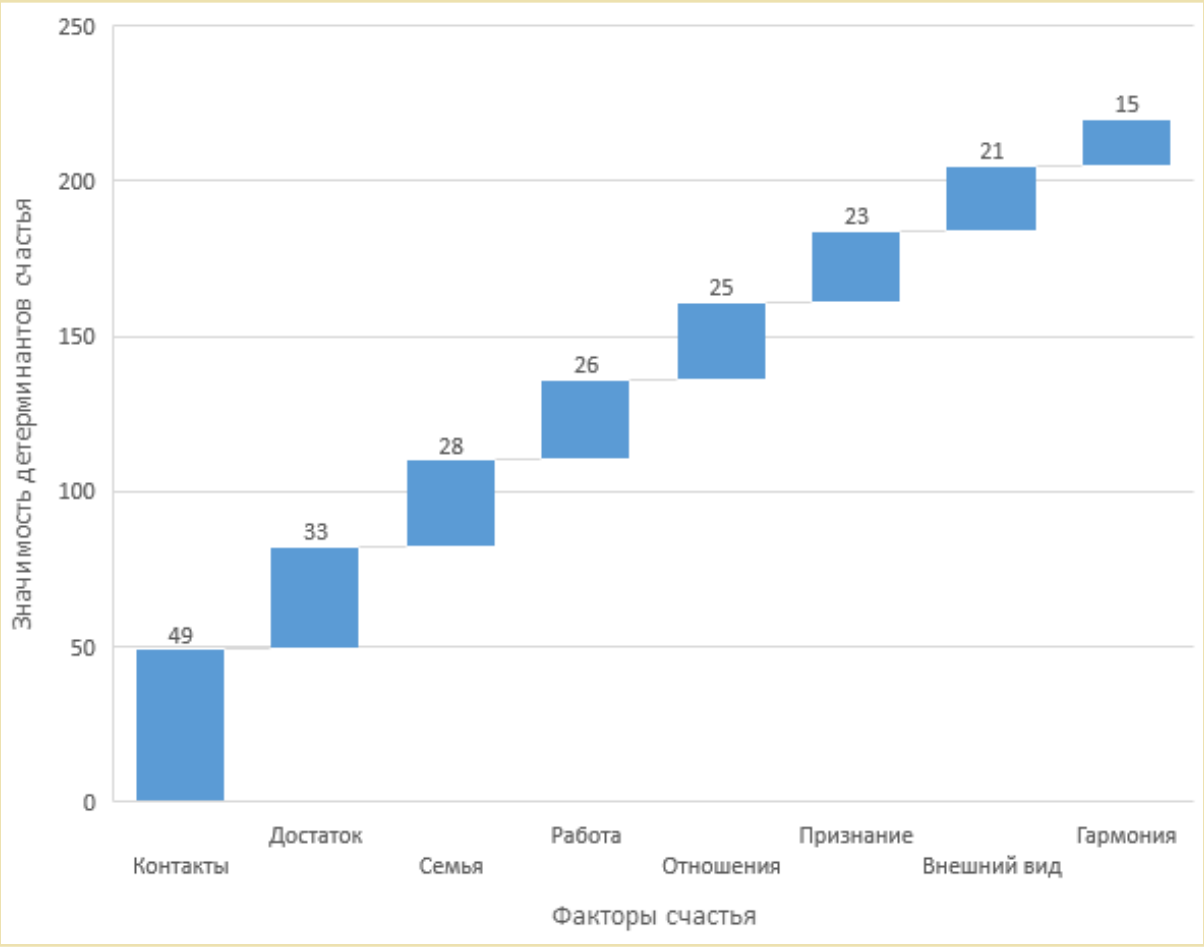


Рисунок 3 Факторы счастья в представлении студентов (n = 220)

Далее (пятый этап) следовало распределить по возрастанию значимости виды информации, которые студенты считают актуальными для определения собственной жизненной позиции, самоидентичности. Цифровые данные на графике представлены в виде соотношения количества ответов, данных студентами, к общему количеству участников опроса. Гипотеза о важности собственной родословной для определения студентами своей идентичности подтвердилась, также обнаружен интерес к информации о результатах оценки собственной личности окружающими, о состоянии физического и психологического здоровья. Примечательно, что этот интерес также может быть удовлетворен как раз в ходе исследования истории семьи.

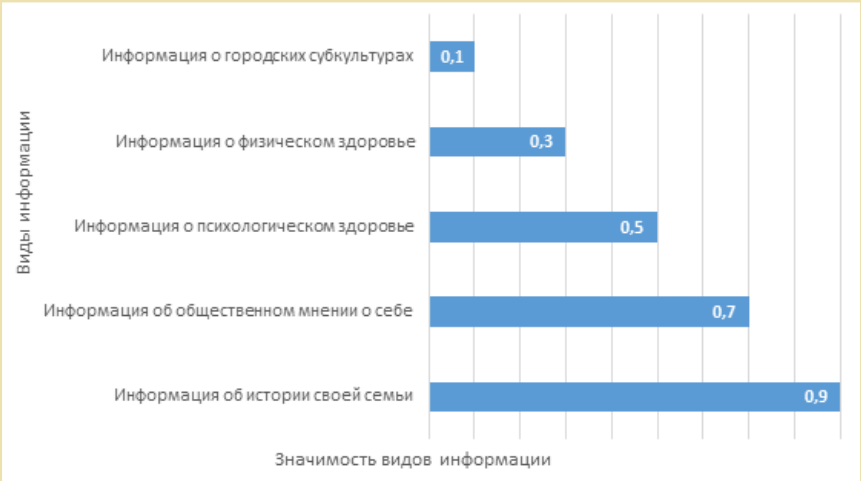


Рисунок 4 Виды информации, актуальной для самоидентичности (n = 217)

Задача шестого этапа заключалась в определении уровня семейной компетентности студентов. Были предложены соответствующие каждому из представленных навыков конкретные кейсы, и студентам следовало выбрать адекватный путь выхода из ситуации с помощью выбора ответа из четырех альтернатив. Выше трех баллов не получила ни одна из компетенций, особенно слабо сформированными оказались «ответственность за ближнего» и «принятие недостатков ближнего», что как раз и перекликается с эгоистичным стремлением к получению удовольствия и нежеланием совместно трудиться над укреплением отношений.

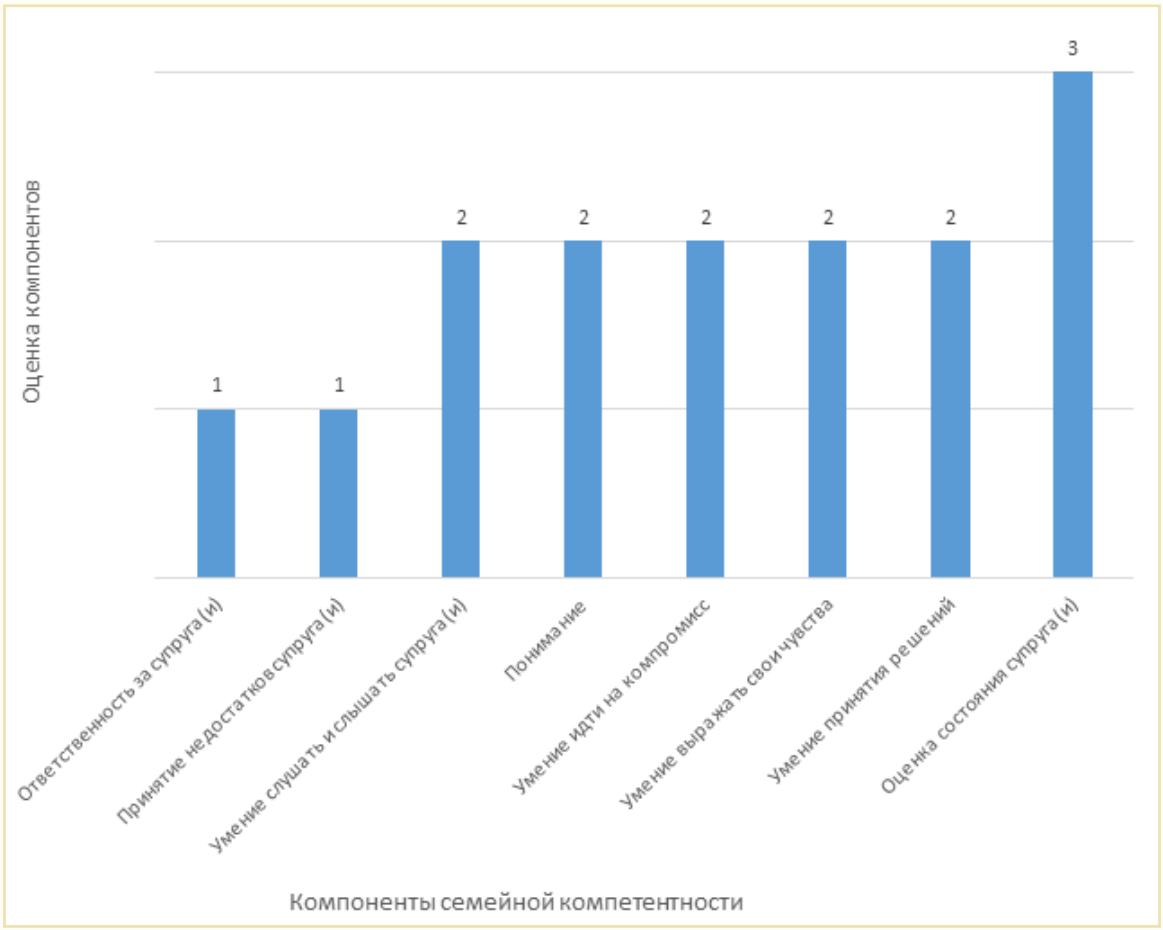


Рисунок 5 Оценка сформированности составляющих семейной компетентности студентов (n = 218)

На завершающем этапе студентам был задан вопрос «Посредством каких форм взаимодействия с наставником Вы бы предпочли заниматься составлением родословного древа?». Студенты отдали предпочтение формату, предполагающему сочетание off-line и on-line встреч. Было продемонстрировано стремление к дистанционному обучению и совместному выполнению проектов.

Рисунок 6 Форматы работы над созданием родословного древа (n = 220)

Проведенные исследования привели к выводу о готовности студентов заниматься реконструкцией своей семейной истории для формирования собственной идентичности, что позволит актуализировать в их сознании традиционные семейные ценности, такие как любовь, уважение, верность, ответственность за благополучие членов семьи, доверие, понимание, дом, дети. Они являются надсистемными, то есть находятся над конструкцией индивидуальных ценностей конкретной семьи и рода, они словно рекурсивно вплетаются в них. Уже само привлечение внимания к теме родословной, семьи, семейных ценностей создает определенный вектор мыслительного процесса индивида. Усвоение ценностей посредством культивирования семейных реликвий, семейных занятий, соблюдения традиций, имеет ярко выраженный рекурсивный характер. Осмысленное регулярное воспроизводство традиций становится привычкой, а впоследствии превращается в ритуал. Рекурсивным характером обладают сами семейные традиции, которые воспроизводятся из поколения в поколение. Посредством повторения воспринимаемых как ценные действий налаживается связь между представителями разных поколений. Ретранслируется привычная лексика, повторяются излюбленные стихи, пословицы, прибаутки, колыбельные и сказки, построенные на основании важнейших механизмов для воспроизведения ценностей – подражания, копирования и имитации. С помощью генеалогического метода индивиду предлагается действовать по аналогии, соответствуя социокультурной реальности своего рода. Так, посредством воспроизведения ценностей рода, вырабатывается базовая модель поведения современной семьи.

По К. Ушинскому, ценности способствуют достижению высших жизненных целей [73]. В. Бернацкий и Л. Мосиенко констатируют, что сегодня у множества молодых людей наблюдается некий инфантилизм [74], проявляющийся в трудности целеполагания, невозможности вовремя осуществить адекватный выбор собственного трудового предназначения, спутника жизни, правильного типа реакции в той или иной ситуации, поэтому диагностика и переосмысление семейной (родовой) системы ценностей позволит действовать согласно этим ценностям или, в случае их негативного характера, осознанно выбрать другой путь. На базе выявленных ценностей формулируется миссия семьи, ее видение, куда интегрируется цель жизни конкретного индивида. Происходит осознание обучающимся того, как получаемые в вузе знания могут помочь в формировании желаемого им образа жизни, какие социально значимые качества и полезные навыки необходимо для этого сформировать.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

В настоящий момент в образовательно-воспитательных организациях групповая трансляция ценностей доминирует, однако она должна в гораздо большей мере быть совмещена с индивидуальной, наставнической поддержкой. Традиционная система трансляции ценностей воздействует

сразу же через различные механизмы на все каналы восприятия знаково-смысловой информации – визуальный, аудиальный, кинестетический и формирует внутреннее знаково-смысловое ценностное пространство. Три важнейшие определяющие этот процесс вещи – это личность транслирующего, уровень сознания воспринимающего, его готовность воспринять ценности, а также внешняя среда духовного пространства, где осуществляется данный процесс. Очевидно, что абсолютно эффективных и универсальных моделей и методов трансляции ценностей не существует. Преимущество генеалогического метода в том, что он апеллирует к глубоко личному пласту человеческого сознания, поэтому его интеграция в процессы, направленные на поиск платформы личной идентичности, возрастает по мере взросления человека и роста осмысленности им своего существования. Личная идентичность рекурсивно прошита в семейной идентичности, а семейная – в гражданской. Ценности и традиции страны сказываются на укладе семьи, влияя на личность, и при этом идет обратный процесс – влияние личности распространяется на семью и государство.

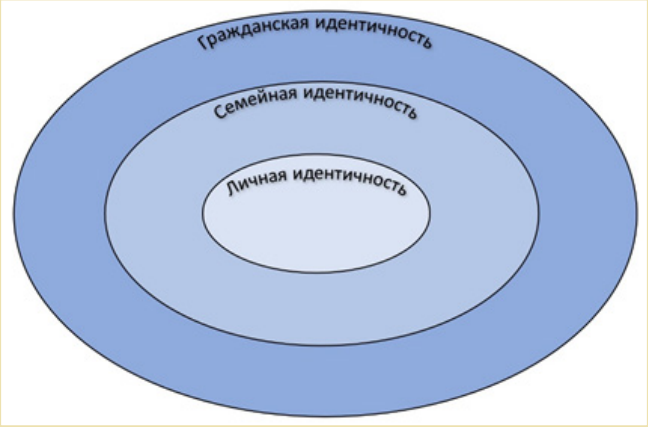


Рисунок 7 Связь личной, семейной и гражданской идентичности индивида (разработано автором)

Итак, центральной социально-культурной технологией для формирования семейной идентичности в рамках генеалогического метода является составление родословного древа. Данная деятельность однозначно концентрирует внимание индивида на первооснове своего «Я», на осознании собственной «Я»-концепции. Даже в случае невозможности реконструкции своей семейной истории хотя бы на глубине двух-четырех поколений, индивид так или иначе будет находиться в поисках своего семейного идеала, он постарается отыскать основу для самопозиционирования даже в крупицах информации, которая появится у него в результате ретроспективного анализа. Информационное поле с тегами «семья», «род», «традиции», «ценности», «реликвии», в котором он будет находиться, подспудно начнет формировать мировоззрение с акцентом на семейную идентичность.

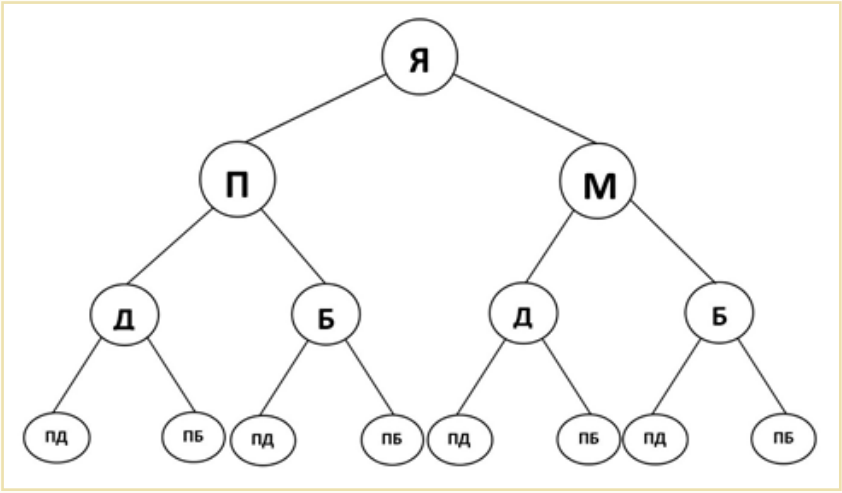


Рисунок 8 Схема генеалогических связей

Составление родословного дерева генерирует другие сопутствующие социализирующие активности, которые способствуют трансферу семейных ценностей и, следовательно, формированию семейной идентичности. Прописать миссию семьи возможно только предварительно обсудив реестр общих семейных ценностей, находясь при этом на связи и в сотрудничестве с другими представителями рода. Только в процессе совместного рассмотрения они постепенно обретают статус руководства к действию и формулируются как общественно важное предназначение семьи. С учетом этой роли так же совместно может быть создана семейная геральдика. Осуществление столь многочисленных коммуникаций невозможно только off-line, поскольку родственники, например, могут проживать в разных городах страны и за ее границей. Для этих целей необходимо задействовать коммуникационную on-line платформу, которая позволяет проводить встречи двух и более человек дистанционно, принимая в их процессе взаимовыгодные решения. При составлении древа определяющими активностями являются интервью с родственниками, выявление родовых ценностей, моделирование миссии и видения своего рода.

Рисунок 9 Сопровождающие составление генеалогического древа социокультурные социализирующие активности (разработано автором)

Многие из данных активностей могут координироваться с помощью гаджетов. Например, в процессе генеалогического тура молодые люди для сохранения и передачи информации активно используют цифровые инструменты, на что обращают внимание H. Kennedy – Eden и Ul. Gretzel [75]. G. Zhang отмечает, что цифровые инструменты во многом способны служить формированию ценностей и социально-значимых личностных качеств [26] за счет своей интерактивности, наглядности, зрелищности и мобильности – тех характеристик, которые стали привычными и важными для студентов. Для реализации масштабных воспитательно-просветительских про-

ектов, по мнению M.L. Levitsky с соавт., высшему образованию целесообразно объединять разрозненные информационно-коммуникационные ресурсы университета в единую цифровую образовательную среду [27]. Единая цифровая образовательная среда обеспечивает подачу материалов с точки зрения единой воспитательной стратегии, пронизывающей как методы и организационные формы работы со студентами, так и оценивание достигнутых ими результатов. Корпоративный портал университета становится единой точкой доступа к различным сервисам для студентов, педагогов и экспертов из разных сфер знания, на нем размещается система электронных курсов с единой стратегией к подготовке студентов. За счет возможности использования цифровых инструментов разных видов (аудио и видеотрансляции для демонстрации уникального контента, использования интерактивных досок, чатов, видеоконференцсвязи) меняются виды деятельности, происходит постоянное обновление контента с учетом потребностей обучающихся. Получение знаний и навыков происходит в новой и интересной для студентов форме. Унифицированные коммуникации как сервисы на единой платформе UCaaS (Unified communications as a service) позволяют создать единое вузовское коммуникативное пространство для совместной деятельности [21]. Именно поэтому данная цифровая экосистема отвечает задачам реализации генеалогического метода формирования семейной идентичности, предполагающего прежде всего внутрисемейный нетворкинг и сотрудничество. Поиск родственников студентами университета так или иначе вовлекает новую аудиторию в его орбиту. Эта задача осуществляется на гораздо более высоком уровне с привлечением новых технологий эффективного информационного взаимодействия между университетом и всеми сегментами его аудитории, что и способна обеспечить единая UCaaS платформа для проведения различного рода встреч с многочисленными адресатами. Доступ к средствам унифицированных коммуникаций предоставляется в формате облачной услуги. Подобное облако сегодня востребовано для реализации цифровой трансформации и гибридной модели работы, позволяя использовать единое окно управления для всех каналов коммуникации вуза. Это виртуальная площадка университета для проведения целого спектра мероприятий для широкой аудитории его внутреннего и внешнего контуров [21]. Унифицированные коммуникации позволяют студентам вместе с наставником работать над своими генеалогическими проектами в on-line режиме посредством совместного использования файлов и экрана; управления контактами и вызовами; распознавания, получения отдаленного доступа к различным ресурсам друг друга. Для формирования семейной идентичности у студентов могут использоваться все сервисы UCaaS, к которым относятся аудио и видеоконференции, вебинары, чаты, SMS и MMS; электронная и голосовая почта; виртуальное пространство для проведения массовых мероприятий; виртуальное пространство для создания совместных проектов и обучающих курсов. Эти ресурсы дают возможность проводить встречи и другие мероприятия совершенно разных форматов: on-line-конференции для обсуждения с родственниками семейных ценностей, миссии, видения будущего семьи; онлайн-презентации промежуточного и финального вариантов генеалогического древа – все эти форматы позволяют оперативно проинформировать, обучить, продемонстрировать.

Вклад автора в развитие научных исследований по данной тематике обнаруживается в предложении педагогической технологии, способствующей формированию семейной идентичности у студентов, а именно технологии реконструкции генеалогического древа. Сделанные в результате данного исследования выводы находятся в русле научных интересов M.Robb (генеалогический подход к изучению опыта отцовства и его трансфера из поколения в поколение) [76]; Ch. Sleeter (генеалогический подход к практикам поддержания и развития семейных отношений) [77]; L. Meyer (генеалогический подход к исследованию жизненных событий семьи, которые могут контрастировать с семейными мифами) [78]; I. Parowicz (генеалогическая память) [79]; I. Jarvis (историческая травма) [80] и S.M. Moore (этические проблемы в ходе изучения семейных историй) [81]. Дальнейшее развитие темы видится в плоскости исследования особенностей сформированных студентами семейных историй, трансфера семейных ценностей, непосредственно реализации генеалогического метода на практике с применением UCaaS-платформы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование позволило ответить на ряд поставленных вопросов о самоидентификации студентов университета. «Семья» является лидирующей социальной группой, к которой студенты испытывают принадлежность. Речь идет о семье, где они родились и выросли, то есть о семье родительской. При этом выявленные предпочтения студентов по очередности прохождения

жизненных этапов (прежде всего для них важны выбор профессии, расширение круга общения и успех в карьере), уровень выраженности навыков, составляющих семейную компетентность (принятие недостатков супруга(и) и ответственность за него (нее) оказались развиты у студентов в меньшей степени), а также ассоциативный тест (доминируют «смех», «праздник», «красота») свидетельствуют о значительных трудностях в формировании семейной идентичности. Подтвердилась гипотеза о противоречии между осознанием студентами принадлежности к родительской семье, наличием интереса к информации об истории своего рода и дефицитом навыков, необходимых для создания и сохранения «взрослой» семьи. Создание своей собственной «взрослой» семьи студенты откладывают на период достижения финансового благосостояния и продвижения по карьерной лестнице; счастье у студентов в большей мере ассоциируется с друзьями, материальным благополучием и удовольствием, чем с семьей. Такие необходимые для сохранения семьи компетенции как умение слушать и слышать, а также грамотно поддерживать диалог при выражении своих чувств и мыслей, выражены очень слабо. Генеалогический метод потому является продуктивной технологией формирования семейной идентичности у студентов университета, что и алгоритм действий в его рамках, и сам контент связаны с семьей и семейными ценностями. Информация об истории семьи добывается в результате нахождения и установления контактов, а также совместной деятельности. В рамках исследования студентам были предложены виды активностей, которые включает генеалогический метод в рамках комплексной образовательно-воспитательной программы, и коммуникационный канал, посредством которого целесообразно осуществлять деятельность, связанную с реализацией генеалогического метода. Вывод о рекурсивном характере трансфера семейных ценностей сделан на основе алгоритма реконструкции родословного древа и спутных ей социокультурных активностей, которые также приведены и систематизированы. Определена роль семьи и семейной идентичности в контуре «личность – семья – государство»: семейные ценности оказывают влияние как на личную идентичность, так и становятся базисом для идентичности гражданской. Функции объединения семейными ценностями становятся гораздо более оптимально осуществимыми вследствие использования инновационных коммуникационных средств, осваиваемых в ходе цифровой трансформации университетов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Резолюции и решения Экономического и Социального Совета. Официальные отчеты, 1985 г. Нью-Йорк: Организация Объединенных Наций, 1986. 70 с. URL: https://docs.un.org/ru/E/1985/85 (дата обращения: 15.10.25)
2. United Nations. Social Development including questions relating to the world social situation and to youth, ageing, disabled persons and the family. International Year of the Family. Report of the Secretary-General. URL: https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n93/438/00/pdf/n9343800.pdf (дата обращения: 20.10.25)
3. Объединенные нации. Цифровая библиотека. Observance of the International Year of the Family. Report of the Secretary-General. URL: https://digitallibrary.un.org/record/199755?v=pdf (дата обращения: 20.10.25)
4. Организация Объединенных наций. Генеральная Ассамблея. Резолюция, принятая Генеральной Ассамблеей 19 декабря 2011 года. Подготовка к празднованию и празднование двадцатой годовщины проведения Международного года семьи. URL: https://docs.un.org/ru/A/RES/66/126 (дата обращения: 21.10.25)
5. Организация Объединенных наций. Представитель России напомнил делегатам Генеральной Ассамблеи ООН о традиционных семейно-нравственных ценностях URL: https://news.un.org/ru/story/2014/12/1254101?ysclid=mi63xrkwb181381331 (дата обращения: 22.10.25)
6. Министерство иностранных дел Республики Беларусь. О создании в ООН группы друзей семьи. URL: https://mfa.gov.by/press/news_mfa/d157dfb1c01e128d.html?ysclid=mi65zvsunw239684950 (дата обращения: 22.10.25)
7. Организация Объединенных наций. 30 лет Международному дню семей: семьи и изменение климата. Цели устойчивого развития. URL: https:news.un.org/ru/story/2024/05/1452246?ysclid=mi4socoxn6176278581 (дата обращения: 23.10.25)
8. Организация Объединенных наций. ООН призывает усилить поддержку семей во всем их разнообразии URL: https://news.un.org/ru/story/2024/09/1456651?ysclid=mi10hfrj48832281863 (дата обращения: 23.10.25)
9. Protecting Children from Chemical and Surgical Mutilation. The White House. URL: https://www.whitehouse.gov/presidential-actions/2025/01/ (дата обращения: 23.10.25)
10. Трамп запретил финансирование операций по смене пола у детей. РИА Новости. URL: https://ria.ru/20250129/tramp-1996020679.html?ysclid=mi5redzv5k821672380 (дата обращения: 23.10.25)
11. Браки и разводы в России. URL: https://www.tadviser.ru/ (дата обращения: 09.09.25)
12. Почему в России увеличилось число разводов. URL: https://63.ru/text/family/2023/10/03/ (дата обращения: 02.10.25)

13. Статистика разводов в России и мире. URL: https://ks-yanao.ru/ (дата обращения: 05.10.25)
14. Медики подсчитали сколько абортов делается в России. URL: https://www.mk.ru/social/2023/10/01/ (дата обращения: 02.10.25)
15. В ФОМС сообщили о сокращении числа абортов, проводимых за счет средств фонда. URL: https://interfax.ru/ (дата обращения: 12.10.25)
16. Сколько абортов делают в России. URL: https://msk1.ru/text/politics/2023/11/11/ (дата обращения: 11.10.25)
17. Россия лидирует по детским суицидам Режим доступа: URL: https://www.uralinform.ru/news/society/ (дата обращения: 11.10.25)
18. Росстат оценил динамику численности населения России к 2030 году. URL: https://www.rbc.ru/economics/11/10/2023/ (дата обращения: 11.10.25)
19. Чернышева Т.Л. Третья миссия университета. Доминанта воспитательной функции: монография. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2020, 303 с.
20. Мудрик А.В. Социализация человека. Москва: Изд-во МПСИ; 2010, 623 с. 21. Чернышева Т.Л. Роль платформы унифицированных коммуникаций в реализации третьей миссии современным университетом // Перспективы науки и образования. 2024. № 4 (70). С. 678–695. https://doi.org/10.32744/pse.2024.4.42
21. Jin N. The Impact of Education Informationization on College Education//Advances in Economics, Business and Management Research. Proceedings of 8th International Conference on Education and Management (ICEM 2018). Shenyang, China, 2018. Vol. 75. P. 546-549. https://doi.org/10.2991/icem-18.2019.143 (In Eng.).
22. Xiaona M. Informatization Strategies of Education and Teaching Management in the Era of Cloud Computing and Big Data. ECNCT 2020. Chengdu, China, Journal of Physics: Conference Series. 2021. P. 1-5. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1738/1/0120501 (In Eng.).
23. Yu F., Lu Y. Research on Informatization Mode of Higher Education Management and Student Cultivation Mechanism in the Internet Era. Applied Mathematics and Nonlinear Sciences. 2024. Vol. 9. No. 1. P. 1-16. https://doi.org/10.2478/amns2024-0404 (In Eng.).
24. Qinan Y. Research on informatization reform of university educational administration system Education, Science, Technology, Innovation and Life. Information and Knowledge Management. 2023. Vol. 4. No. 4, P. 15-19. https://doi.org/10.23977/infkm.2023.040403 (In Eng.).
25. Zhang G. Research on the Informatization construction of University student management from the perspective of "Three-aspects Education". Proceedings of the 3rd International Conference on Education, Knowledge and Information Management (ICEKIM 2022). Harbin, China, 2022. P. 124-134. https://www.proceedings.com/content/067/067529webtoc.pdf
26. Levitsky M.L., Grishkun V.V., Zaslavskaya O.Yu. Trends and features of the informatization of higher education modern stage. Journal of Informatization in Education. 2022. Vol. 19. No. 4. P. 285-299. https://doi.org/10.22363/2312-8631-2022-19-4-285-299(In Eng.).
27. Заковоротная М.В. Идентичность человека. Социально-философские аспекты: дис. ... докт. филос. наук: 09.00.11. Ростов-на-Дону, 1999. 370 с. 29. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Санкт-Петербург: Питер, 2012, 288 с.
28. Гоффман И. Представление себя другим в повседневной жизни. Москва: Канон-пресс-Ц: Кучково поле, 2000, 304 с.
29. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Москва: Прогресс, 1996, 342 с.
30. Ядов В.А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности личности // Мир России. 1995. № 3-4. С.58-181.
31. Литвинова О.В. Проблема формирования семейной идентичности как фактор неконфликтного взаимодействия между поколениями в семье // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2014. № 36. С. 219-223. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problema-formirovaniya-semeynoy-identichnosti/ (дата обращения: 20.09.25)
32. Городилина М. В. Семейная идентичность современной молодежи в контексте биографической памяти поколений: автореф. дисс. канд. псих. наук: 19.00.05. Москва, 2019. 20 с.
33. Семьеведение в российских школах в 2024 году: что за урок, чему будут учить детей, темы. URL: https://lenta.ru/articles/2024/09/06/ (дата обращения: 07.09 2025)
34. Розенберг Н.В. Влияние средств массовой информации на образ жизни молодежи // Наука. Общество. Государство. 2015. № 1. С. 134-141. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie/ (дата обращения 22.09.2025)
35. Карпова М.К., Евдокимов В.И. Роль СМИ в трансформации социокультурных ценностей современной молодежи//Наука. Общество. Государство. 2019. №7/2 (26). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-smi-v-transformatsii-sotsiokulturnyh-tsennostey-sovremennoy-molodezhi (дата обращения 15.05. 2025)
36. Часовская Л.А. Семья как фактор формирования ценностных ориентаций подрастающего поколения: автореф. дис. канд. социол. наук: 22.00.06. Ставрополь, 2004. 22 с.
37. Вишневский Ю.Р., Ячменева М.В. Отношение студенческой молодежи к семейным ценностям (на примере Свердловской области) // Образование и наука. 2018. № 20 (5). С. 125-141. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-5-125-141
38. Сахарчук Е.С., Киселева И.А., Баграмян Э.Р. Сахарчук А.Л. Аксиология образования: идеалы и объединяющие ценности в социальном воспитании современной студенческой молодежи // Образование и наука. 2023. № 25 (3). С. 67-96. https: //doi.org/10.17853/1994-5639-2023-3-67-96
39. Городилина М.В. Диалог с историей своей семьи: зарубежный опыт исследования//Педагогика и психология образования. 2017. № 2. С. 110-119. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/dialog-s-istoriey-svoey-semi-zarubezhnyy-opyt-issledovaniya?ysclid=m92fsor04t180876320 (дата обращения 19.05.2025)
40. Пушкин А.С. Собрание сочинений в десяти томах. Москва: Правда, 1981, т. 6, с. 39-40.
41. Ильин И.А. Собрание сочинений в десяти томах. Москва: Русская книга, 1993-1999, т. 1993, с. 167-168.
42. Ломоносов М.В. Краткий российский летописец с родословием. Москва: Типография Московского

университета, 1760.
43. Карамзин Н.М. История Государства Российского. Санкт-Петербург: Типография Эдуарда Праца, 1842-1844.
44. Татищев В.Н. История Российская с самых древнейших времён неусыпными трудами через тридцать лет собранная и описанная Покойным Тайным Советником и Астраханским Губернатором Василием Никитичем Татищевым. Москва: Императорский Московский университет, 1768.
45. Щербатов М.М. История российская от древнейших времен. СПб., 1790, т. 7, ч. 1.
46. История и генеалогия: С. Б. Веселовский и проблемы генеалогических исследований: сб. ст. Москва: АН СССР, Ин-т истории СССР, 1977, 285 с.
47. Курсакова Е.Н., Цыб С.В. К вопросу об исследовании русской хронологии П. В. Хавским // Известия Алтайского государственного университета. Серия: История, Политология. 2014. № 4/2(84). С. 142-146. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-issledovanii-russkoy-hronologii-p-v-havskim?ysclid=m907568z2z274363791 (дата обращения: 20.08.2025)
48. Гастев М.С. Материалы для полной и сравнительной статистики Москвы: духовно-просветительское издание. Москва: Университетская типография, 1841, 358 с.
49. Савелов Л.М. Лекции по русской генеалогии, читанные в Московском археологическом институте преподавателем института Л. М. Савёловым. Первое полугодие, 1908, 115 с.
50. Лихачев Д.С. Раздумья. Москва: Детская литература, 1991, с. 273. 53. Винокур Г.О. История русского литературного языка. Москва: Либроком, 2009, 253 с.
51. Каган М.С. Философская теория ценности. Санкт-Петербург: Петрополис, 1997, 205 с.
52. Касавин И.Т. Познание в мире традиций. Москва: Наука, 1990, 204 с. 56. Тарасова Е.А. Генеалогия как сфера культурологии // Вестник Вятского государственного университета. 2010. № 3. С. 114-116. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/genealogiya-kak-sfera-kulturologii (дата обращения: 24.05.2025).
53. Климов В.А. Путь к истокам (о воспитательном значении генеалогии)// Известия Саратовского университета. Серия: Социология. Политология. 2016. № 16 (3). С. 282-286. https://doi.org/10.18500/1818-9601-2016-16-3-282-286
54. Юнг К. Психология бессознательного. Москва: Когито-Центр, 2010, 352 с. 59. Мид М. Культура и мир детства. Москва: Наука, 1988, 429 с.
55. Хюбнер К. Истина мифа. Москва: Республика, 1996, 448 с.
56. Jurczyk Romanowska E., Tufekcic A. The development of genealogy in Europe, based on the examples of Poland, Italy, Turkey and Bosnia and Herzegovina // European Journal of Education Articles. 2018. Vol. 1. No. 3. P. 177. https://doi:10.26417/958ems84r
57. Kearins K. and Hooper K. Genealogical method and analysis//Accounting, Auditing and Accountability Journal. 2002. Vol.15. No.5. P. 733-757. https://doi.org/10.1108/09513570210448984
58. Song M. Research Collaboration: What it means to Work with Someone // Genealogy. 2024. Vol. 8. No. 1. P. 22. https://doi.org/10.3390/genealogy8010022
59. Robb M. Hidden from Family History: The Ethics of Remembering // Genealogy. 2024. Vol. 8. No. 2. P. 51. https://doi.org/10.3390/
60. Moore S. M. Family History Research and Distressing Emotions // Genealogy. 2023. Vol. 7. No. 2. P. 26. https://doi.org/10.3390/genealogy7020026
61. Jorgensen K. M. The meaning of local knowledges: Genealogy and organizational analysis//Scandinavian Journal of Management. 2002. Vol. 18. No. 1. P. 29-46. https://doi.org/10.1016/SO956-5221(00)00037-3
62. Shaw E.L., Donelly D.J., Boadu G., Burke R., Parkes R.J. DNA Testing and Identities in Family History Research // Genealogy. 2024. Vol. 8. No. 2. P. 75. https://doi.org/10.3390/genealogy8020075
63. Theunissen C.A. The Effects of DNA Test Results on Biological and Family Identities//Genealogy. 2022. Vol. 6. No. 1. P. 17. https://doi.org/10.3390/genealogy6010017
64. Gomes C., Diez S. P., Lopez-Parra A.M., Arroyo E. Genealogy: The Tree Where History Meets Genetics // Genealogy. 2021. Vol. 5. No. 4. P. 98. https://doi.org/10.3390/genealogy5040098
65. Prignano L., Serva M. Genealogical trees from genetic distances // The European Phisical Journal B: Condensed Matter and Complex Systems. 2009. Vol. 69. No. 3. P. 455-463. https://doi.org/10.1140/epjb/e2009-00176-5
66. Извеков И.Н. Формирование генеалогической культуры старшеклассников в целостной образовательной среде семьи и школы: дис. доктора пед. наук: 13.00.01. Сочи, 2011. 443 с.
67. Филин Ф.П. О лексико-семантических группах слов. Очерки по теории языкознания. М., 2003, с. 33.
68. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Москва: Фаир-Пресс, 2004, 574 с.
69. Бернацкий В.О., Мосиенко Л.И. Концепт «инфантильная молодежь» в контексте диалога семьи и общества // Вестник Омского университета. 2019. № 24 (1). С. 61-63. https://doi.org/10.1140/epjb/e2009-00176-5
70. Kennedy – Eden H., Gretzel Ul. My heritage in my pocket: mobile device and app use by genealogy tourists // Information Technology and Tourism. 2021. № 23 (4). С. 327-350. https://doi.org/10.1007/s40558-021-00206-5
71. Robb M. Fathers and Forefathers: Men and Their Children in Genealogical Perspective // Genealogy. 2020. Vol. 4. No. 2. P. 65. https://doi.org/10.3390/genealogy4020065
72. Sleeter Ch. Critical Family History: An Introduction // Genealogy. 2020. Vol. 4. No. 2. P.64. https://doi.org/10.3390/genealogy4020064
73. Meyer L. Family History: Fact versus Fiction // Genealogy. 2020. Vol. 4. No. 2. P.44. https://doi.org/10.3390/genealogy4020044
74. Parowicz I. Genealogical Memory and its Function in Bridging the «Floating Gap» // Genealogy. 2024. Vol. 8. No. 1. P. 1. https://doi.org/10.3390/genealogy8010001
75. Jarvis P. Ancestral Selfies and Historical Traumas. Genealogy. 2022. Vol. 6. No. 1. P. 1. https://doi.org/10.3390/genealogy6010001
76. Moore S.M. Ethical Dilemmas and Family History: A Psychological Approach//Genealogy. 2023. Vol. 7. No. 3. P. 67. https://doi.org/10.3390/genealogy7030067

REFERENCES

1. Economic and Social Council resolutions and decisions. Official Records, 1985. New York: United Nations, 1986. 70 p. Available at: https://docs.un.org/ru/E/1985/85 (accessed 15 October 2025) (In Russ.)
2. The United Nations. Social Development including questions relating to the world social situation and to youth, ageing, disabled persons and the family. *International Year of the Family. Report of the Secretary-General.* Available at: https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n93/438/00/pdf/n9343800.pdf (accessed 20 October 2025) (In Eng.)
3. The United Nations. Digital library. Observance of the International Year of the Family. *Report of the Secretary-General*. Available at: https://digitallibrary.un.org/record/199755?v=pdf (accessed 20 October 2025) (In Eng.)
4. The United Nations. The General Assembly. Resolution adopted by the General Assembly on December 19, 2011. *Preparation for the celebration and celebration of the twentieth anniversary of the International Year of the Family*. Available at: https://docs.un.org/ru/A/RES/66/126 (accessed 21 October 2025) (In Russ.)
5. The United Nations. The Russian representative reminded the delegates of the UN General Assembly about traditional family and moral values. Available at: https://news.un.org/ru/story/2014/12/1254101?ysclid=mi63xrkwb181381331 (accessed 22 October 2025) (In Russ.)
6. The Ministry of Foreign Affairs of the Republic of Belarus. About the creation of a group of family friends at the United Nations. Available at: https://mfa.gov.by/press/news_mfa/d157dfb1c01e128d.html?ysclid=mi65zvsunw239684950 (accessed 22 October 2025) (In Russ.)
7. The United Nations. 30th anniversary of the International Day of Families: families and Climate Change. *Sustainable Development Goals*. Available at: https://news.un.org/ru/story/2024/05/1452246?ysclid=mi4socoxn6176278581 (accessed 23 October 2025) (In Russ.)
8. The United Nations. The UN calls for increased support for families in all their diversity. Available at: https://news.un.org/ru/story/2024/09/1456651?ysclid=mi10hfrj48832281863 (accessed 23 October 2025) (In Russ.)
9. Protecting Children from Chemical and Surgical Mutilation. The White House. Available at: https://www.whitehouse.gov/presidential-actions/2025/01/ (accessed 23 October 2025) (In Eng.)
10. Trump has banned the financing of sex reassignment surgery in children. RIA News. Available at: https://ria.ru/20250129/tramp-1996020679.html?ysclid=mi5redzv5k821672380 (accessed 23 October 2025) (In Russ.)
11. Marriages and divorces in Russia. Available at: https://www.tadviser.ru/ (accessed 9 September 2025) (In Russ.)
12. Why has the number of divorces increased in Russia. Available at: https://63.ru/text/family/2023/10/03/ (accessed 2 October 2025) (In Russ.)
13. Statistics of divorces in Russia and the world. Available at: https://ks-yanao.ru/ (accessed 5 October 2025) (In Russ.)
14. Medics have calculated how many abortions are performed in Russia. Available at: https://www.mk.ru/social/2023/10/01/ (accessed 2 October 2025) (In Russ.)
15. Federal Mandatory Medical Insurance Fund reported a reduction in the number of abortions carried out at the expense of the fund. Available at: https://interfax.ru/ (accessed 12 October 2025) (In Russ.)
16. How many abortions are performed in Russia. Available at: https://msk1.ru/text/politics/2023/11/11/ (accessed 11 October 2025) (In Russ.)
17. Russia is a leader in child suicides. Available at: https://www.uralinform.ru/news/society/ (accessed 11 October 2025) (In Russ.)
18. The Federal State Statistics Service estimated the dynamics of the Russian population by 2030. Available at: https://www.rbc.ru/economics/11/10/2023/ (accessed 11 October 2025) (In Russ.)
19. Chernysheva T.L. The Third Mission of the University: Technologies for the Formation of Thinking in Modern Students. Novosibirsk, NSTU Publishing House, 2020. 355 p. (in Russ.)
20. Mudrik A.V. Human socialization. Moscow, MUPSS Publ. house, 2010. 623 p. (in Russ.)
21. Chernysheva T.L. The role of the unified communications platform in the implementation of the third mission by a modern university. *Perspectivess of Science and Education*, 2024, vol. 4, no. 70, pp. 678–695. DOI: 10.32744/pse.2024.4.42 (In Russ.).
22. Jin N. The Impact of Education Informationization on College Education. Advances in Economics, Business and Management Research. *Proceedings of 8th International Conference on Education and Management (ICEM 2018)*. Shenyang, China, 2018, vol. 75, pp. 546-549. DOI: 10.2991/icem-18.2019.143 (In Eng.).
23. Xiaona M. Informatization Strategies of Education and Teaching Management in the Era of Cloud Computing and Big Data. *ECNCT 2020. Chengdu, China, Journal of Physics: Conference Series 1738 012050*, 2021, pp. 1-5, DOI: 10.1088/1742-6596/1738/1/012050 1 (In Eng.).
24. Yu F., Lu Y. Research on Informatization Mode of Higher Education Management and Student Cultivation. Mechanism in the Internet Era. *Applied Mathematics and Nonlinear Sciences*, 2024, vol. 9, no. 1, pp. 1-16. DOI: 10.2478/amns2024-0404 (In Eng.).
25. Qinan Y. Research on informatization reform of university educational administration system Education, Science, Technology, Innovation and Life. *Information and Knowledge Management*, 2023, vol. 4, no. 4, pp. 15-19. DOI: 10.23977/infkm.2023.040403 (In Eng.)
26. Zhang G. Research on the Informatization construction of University student management from the perspective of "Three-aspects Education". *Proceedings of the 3rd International Conference on Education, Knowledge and Information Management (ICEKIM 2022)*. Harbin, China, 2022, pp. 124-134. Available at: https://www.proceedings.com/content/067/067529webtoc.pdf (accessed 17 February 2024). (In Eng.)
27. Levitsky M.L., Grishkun V.V., Zaslavskaya O.Yu. Trends and features of the informatization of higher education modern stage. *Journal of Informatization in Education*, 2022, vol. 19, no. 4, pp. 285-299. DOI: 10.22363/2312-8631-2022-19-4-285-299 (In Eng.).
28. Zakovorotnaya M.V. Human identity. Socio-philosophical aspects. Dr. Philos. Sci. Diss. Rostov-on-Don, 1999. 370 p. (In Russ.)

29. Rubinshteyn S.L. Being and consciousness. Saint – Petersburg, Piter Publ., 2012. 288p. (In Russ.)
30. Goffman I. Presenting yourself to others in everyday life. Moscow, Canon Press-C: Kuchkovo field, 2000. 304p. (In Russ.)
31. Ericson E. Identity: youth and crisis. Moscow, Progress Publ., 1996. 342 p. (In Russ.)
32. Yadov V.A. Social and socio-psychological mechanisms of formation of a person's social identity. *The World of Russia*, 1995, no. 3-4, pp. 158-181. Available at: https://mirros.hse.ru/article/view/5493 (accessed 15 March 2024) (In Russ.)
33. Litvinova O.V. The problem of family identity formation as a factor of non-conflict interaction between generations in the family. *Personality, family and society: issues of pedagogy and psychology*, 2014, no. 36, pp. 219-223. Available at:https://cyberleninka.ru/article/n/problema-formirovaniya-semeynoy-identichnosti/ (accessed 15 March 2024) (In Russ).
34. Gorodilina M. V. Family identity of modern youth in the context of biographical memory of generations. Abstract of Cand. Psychol. Sci. Diss. Moscow, 2019. 20 p. (In Russ.)
35. Family studies in Russian schools in 2024: what kind of lesson, what will be taught to children. Available at: https://lenta.ru/articles/2024/09/06/ (accessed 7 September 2025)
36. Rozenberg N.V. The influence of mass media on the lifestyle of young people. *Science. Society. State,* 2015, no. 1, pp. 134-141. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie/ (In Russ.)
37. Karpova M.K., Evdokimov V.I. The role of the media in the transformation of socio-cultural values of modern youth. *Science. Society. State,* 2019, vol. 7, no. 2(26) Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-smi-v-transformatsii-sotsiokulturnyh-tsennostey-sovremennoy-molodezhi (accessed 15 March 2024) (In Russ.)
38. Chasovskaya L.A. Family as a factor in the formation of value orientations of the younger generation. Abstract of Cand. Social Sci. Diss. Stavropol, 2004. 22 p. (In Russ.)
39. Vishnevskiy Iu.R., Yachmeneva M.V. Students' attitude to family values (on the example of the Sverdlovsk region). *The Education and Science Journal*, 2018, vol. 20, no. 5, pp. 125-141. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-5-125-141 (In Russ.)
40. Sakharchuk E.S., Kiseleva I.A., Bagramyan E.R., Sakharchuk A.L. The axiology of education: ideals and unifying values in the social education of modern students. *The Education and Science Journal*, 2023, vol. 25, no. 3, pp. 67-96. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-3-67-96 (In Russ.)
41. Gorodilina M.V. Dialogue with the history of own family: a foreign research experience. *Pedagogy and psychology of education*, 2017, no. 2, pp. 110-119. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/dialog-s-istoriey-svoey-semi-zarubezhnyy-opyt-issledovaniya?ysclid=m92fsor04t180876320 (accessed 19 May 2024) (In Russ.)
42. Pushkin A.S. Collected works in ten volumes. Moscow, Pravda Publ., 1981, vol. 6. pp. 39-40. (In Russ.)
43. Il'in I.A. Collected works in ten volumes. Moscow, Russraya kniga Publ., 1993-1999. Vol. 1993. pp. 167-168. (In Russ.)
44. Lomonosov M.V. A brief Russian chronicler with a pedigree. Moscow, Printing House of Moscow University Publ., 1760. (In Russ.)
45. Karamzin N.V. The History of the Russian State. Saint-Petersburg, Printing house of Eduard Prats, 1842-1844. (In Russ.)
46. Tatishev V.N. Russian history from the most ancient times, collected and described by the Late Privy Councilor and Astrakhan Governor Vasily Nikitich Tatishchev with tireless efforts thirty years later. Moscow, Imperatorskiy Moskovskiy Universitet Publ., 1768. (In Russ.)
47. Scherbatov M.M. Russian history from ancient times. Saint-Petersburg, 1790. (In Russ.)
48. History and genealogy: S. B. Veselovsky and the problems of genealogical research: collection of articles. Moscow, Academiya nauk SSSR, Institut istorii SSSR, 1977. 285 p. (In Russ.)
49. Kursakova E.N., Tsyb S.B. On the question of the study of Russian chronology by the study of Russian chronology by P.V. Proceedings of the Altay State University. Series: History, Political Science, 2014, vol. 4/2, no. 84, pp. 142-146. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-issledovanii-russkoy-hronologii-p-v-havskim?ysclid=m907568z2z274363791(accessed 20 August, 2024) (In Russ.)
50. Gastev M.S. Materials for complete and comparative statistics of Moscow: a spiritual and educational publication. Moscow, University Printing House, 1841. 358 p. (In Russ.)
51. Savelov L.M. Lectures on Russian genealogy, delivered at the Moscow Archaeological Institute by the Institute's lecturer L. M. Savelov. *The first half of the year,* 1908, 115 p. (In Russ.)
52. Likhachev D.S. Razdumya. Thoughts. Moscow, Detskaya literature Publ., 1991. 318 p. (In Russ.)
53. Vinokur G.O. The history of the Russian literary language. Moscow, Librokom Publ., 2009. 253 p. (In Russ.)
54. Kagan M.S. The philosophical theory of value. Saint-Petersburg, Petropolis, 1997. 205 p. (In Russ.)
55. Kasavin I.T. Learning about the world of traditions. Moscow, Nauka Publ., 1990. 204 p. (In Russ.)
56. Tarasova E.A. Genealogy as a field of cultural studies. *Bulletin of Vyatka State University*, 2010, no. 3, pp. 114-116. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/genealogiya-kak-sfera-kulturologii (accessed 24 May 2024) (In Russ.)
57. Klimov V.A. The path to the origins (on the educational significance of genealogy). *Proceedings of the Saratov University. Series: Sociology. Political Science*, 2016, vol. 16, no. 3, pp. 282-286. Available at: https://doi: 10.18500/1818-9601-2016-16-3-282-286 (accessed 25 April, 2024 (In Russ).
58. Yung K. Psychology of the unconscious. Moscow, Kogito-Centr Publ., 2010. 352 p. (In Russ.)
59. Mid M. Culture and the world of childhood. Moscow, Nauka Publ., 1988. 429 p. (In Russ.)
60. Khubner K. The truth of the myth. Moscow, Respublika Publ., 1996. 448 p. (In Russ.)
61. Jurczyk Romanowska E., Tufekcic A. The development of genealogy in Europe, based on the examples of Poland, Italy, Turkey and Bosnia and Herzegovina. *European Journal of Education Articles,* 2018, vol. 1, no. 3, pp. 177. DOI: 10.26417/958ems84r
62. Kearins K. and Hooper K. Genealogical method and analysis. *Accounting, Auditing & Accountability Journal,* 2002, vol. 15, no. 5, pp. 733-757. DOI: 10.1108/09513570210448984

63. Song M. Research Collaboration: What it means to Work with Someone. *Genealogy*, 2024, vol. 8, no. 1, pp. 22. DOI: 10.3390/genealogy8010022
64. Robb M. Hidden from Family History: The Ethics of Remembering. *Genealogy*, 2024, vol. 8, no. 2, p. 51. DOI: 10.3390/genealogy8020051
65. Moore S.M. Family History Research and Distressing Emotions. *Genealogy,* 2023, vol. 7, no. 2, p. 26. DOI: 10.3390/genealogy7020026
66. Jorgensen K.M. The meaning of local knowledges: Genealogy and organizational analysis. *Scandinavian Journal of Management*, 2002, vol. 18, no.1, pp. 29-46. DOI: 10.1016/SO956-5221(00)00037-3
67. Shaw E.L., Donelly D.J., Boadu G., Burke R., Parkes R.J. DNA Testing and Identities in Family History Research. *Genealogy,* 2024, vol. 8, no. 2, p. 75. DOI: 10.3390/genealogy8020075
68. Theunissen C.A. The Effects of DNA Test Results on Biological And Family Identities. *Genealogy,* 2022, vol. 6, no. 1, p. 17. DOI: 10.3390/genealogy6010017
69. Gomes C., Diez S.P., Lopez-Parra A.M., Arroyo E. Genealogy: The Tree Where History Meets Genetics. *Genealogy,* 2021, vol. 5, no. 4, p. 98. DOI: 10.3390/genealogy5040098
70. Prignano L., Serva M. Genealogical trees from genetic distances. *The European Phisical Journal B: Condensed Matter and Complex Systems*, 2009, vol. 69, no. 3, pp. 455-463. DOI: 10.1140/epjb/e2009-00176-5
71. Izvekov I.N. Formation of the genealogical culture of high school students in an integrated educational environment of family and school. Dr. Ped. Sci. Diss. Sochi, 2011. 443 p. (In Russ.)
72. Filin F.P. On lexico-semantic groups of words. Essays on the theory of linguistics. Moscow, Nauka Publ., 1982. p. 33. (In Russ.)
73. Ushinsky K.D. A person as a subject of education. The experience of pedagogical anthropology. Moscow, Fair – Press Publ., 2004. 574 p. (In Russ.)
74. Bernatsky V.O., Mosienko L.I. The concept of "infantile youth" in the context of a dialogue between family and society. *Bulletin of Omsk University*, 2019, vol. 24, no. 1, pp. 61-63. DOI: 10.1140/epjb/e2009-00176-5 (In Russ.)
75. Kennedy – Eden H., Gretzel Ul. My heritage in my pocket: mobile device and app use by genealogy tourists. *Information Technology and Tourism*, 2021, vol. 23, no. 4, pp. 327-350. DOI: 10.1007/s40558-021-00206-5
76. Robb M. Fathers and Forefathers: Men and Their Children in Genealogical Perspective. *Genealogy,* 2020, vol. 4, no. 2, p. 65. DOI: 10.3390/genealogy4020065
77. Sleeter Ch. Critical Family History: An Introduction. *Genealogy,* 2020, vol. 4, no. 2, pp. 64. DOI:10.3390/genealogy4020064
78. Meyer L. Family History: Fact versus Fiction. *Genealogy*, 2020, vol. 4, no. 2, pp. 44. DOI: 10.3390/genealogy4020044
79. Parowicz I. Genealogical Memory and its Function in Bridging the «Floating Gap». *Genealogy*, 2024, vol. 8, no, 1, p. 1. DOI:10.3390/genealogy8010001
80. Jarvis P. Ancestral Selfies and Historical Traumas. *Genealogy,* 2022, vol. 6, no.1, p. 1. DOI: 10.3390/genealogy6010001
81. Moore S.M. Ethical Dilemmas and Family History: A Psychological Approach. *Genealogy*, 2023, vol. 7, no. 3, p. 67. DOI: 10.3390/genealogy7030067

Авторы

Чернышева Татьяна Леонидовна
(Россия, г. Новосибирск)
Доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры маркетинга и сервиса факультета бизнеса
Новосибирский государственный технический университет
E-mail: tablack@mail.ru
ORCID ID: 0000-0001-5637-3074

Authors

Tatyana L.Chernysheva
(Russia, Novosibirsk)
Associate Professor, Cand. Sci. (Philol.), Associate Professor, Department of Marketing and Service, Faculty of Business
Novosibirsk State Technical University
Email: tablack@mail.ru
ORCID ID: 0000-0001-5637-3074

Вклад авторов

Чернышева Т. Л.: концептуализация, методология, верификация данных, формальный анализ, проведение исследования, создание черновика рукописи, создание рукописи и её редактирование, визуализация

Authors contribution

Tatyana L. Chernysheva: Conceptualization, Methodology, Validation, Formal analysis, Investigation, Writing - Original Draft, Writing - Review & Editing, Visualization

© Чернышева Т. Л., 2026

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

© Tatyana L. Chernysheva, 2026

The authors declared no conflicts of interest

Исследование специфики реализации образовательной инклюзии в вузах Казахстана и Мексики

А. Д. КАРИЕВ, Х. Г. ВАРГАС-ЭРНАНДЕС, И. У. ШАРОФУТДИНОВ, Г. Б. ТОРЕМУРАТОВА

АННОТАЦИЯ

Введение. Включение в систему высшего образования основывается на концепции ЮНЕСКО «Образование для всех», направленной на обеспечение равного доступа к образованию для каждого обучающегося. Для успешной реализации данной парадигмы необходимы данные не о среднем уровне понимания процессов обеспечения образовательной инклюзии в университетах, а важно изучение индивидуального аспекта социально-педагогической практики — реального опыта преподавателей в конкретных условиях и университетах. В этой связи реализуется сотрудничество между Казахским национальным педагогическим университетом имени Абая (Казахстан) и Технологическим институтом имени Хосе Марио Молины Паскеля и Энрикеса (Мексика). Выявление сходств и различий в позициях по вопросам социально-педагогических барьеров, с которыми сталкиваются лица с ограниченными возможностями здоровья в университетах, способствует определению стратегических направлений потенциальной инклюзивной политики, объединяющей образовательные и методические ресурсы казахстанских и мексиканских ученых и преподавателей.

Целью данной работы является выявление специфики реализации образовательной инклюзии в университетах Казахстана и Мексики для развития сотрудничества в совершенствовании инклюзивных практик.

Материалы и методы. Для изучения проблемы была разработана анкета и проведено анкетирование 343 преподавателей Казахского национального педагогического университета имени Абая (Казахстан) и Технологического института имени Хосе Марио Молины Паскеля и Энрикеса (Мексика). Для интерпретации результатов анкетирования использовались количественные и качественные методы. Ответы на вопросы анкеты были получены в период с февраля по ноябрь 2025 года и оценивались либо как положительные, свидетельствующие о тенденции к снижению социально-педагогических барьеров в сфере инклюзии, либо как отрицательные, указывающие на наличие данных барьеров. Методом сбора информации выступили открытые вопросы, что позволило в дальнейшем проследить динамику общественного мнения относительно приоритетности подходов в инклюзивном образовательном процессе. Были использованы методы обобщения и группировки данных опроса, а также статистические методы их анализа.

Результаты. Математическая обработка данных показала наличие статистически значимых различий по второму вопросу («Число студентов с особыми образовательными потребностями в вашем университете больше или меньше 100?») ($\varphi_{эмп}$ = 2,33), четвертому («Какую поддержку, по вашему мнению, нуждаются студенты с особыми потребностями?») ($\varphi_{эмп}$ = 2,201), пятому («Предоставляет ли ваш университет рекомендации и методические указания, охватывающие вопросы обучения таких студентов, и в какой форме?») ($\varphi_{эмп}$ = 2,284) и тринадцатому вопросу («Достаточны ли современные технологии, используемые в вашем университете, для инклюзивного обучения?») ($\varphi_{эмп}$ = 2,709). Данное исследование является одним из примеров, который может способствовать достижению общих целей другими университетами и развитию партнерства для обмена подходами и практиками с целью совершенствования совместной деятельности. Впервые были изучены и проанализированы аспекты инклюзивности в системе высшего образования Казахстана и Мексики. На основе опроса преподавателей высших учебных заведений двух стран описаны основные социально-педагогические барьеры, с которыми сталкиваются студенты с ограниченными возможностями здоровья в университетах.

Заключение. Сопоставление различных точек зрения преподавателей относительно социально-педагогических барьеров в процессе реализации образовательной инклюзии в университетах Казахстана и Мексики способствует пониманию степени доступности образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья в исследуемых странах, что уточняет ключевые положения предлагаемого соглашения о партнерстве между университетами и может служить основой для последующих специализированных исследований.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

инклюзия, инклюзивное образование, высшее образование, студенты, лица с особыми образовательными потребностями

Для цитирования: Кариев А. Д., Варгас-Эрнандес Х. Г., Шарофутдинов И. У., Торемуратова Г. Б. Исследование специфики реализации образовательной инклюзии в вузах Казахстана и Мексики // Перспективы науки и образования. 2026. № 4. С. 395–410. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.26

Поступила: 23.02.2026 | Одобрена: 12.05.2026 | Опубликована: 31.08.2026

OPEN ACCESS

Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.

PERSPECTIVES OF SCIENCE AND EDUCATION
PSEJOURNAL.WORDPRESS.COM
SCIENTIFIC ARTICLE |

A Study of the Specifics of Implementing Educational Inclusion in Universities in Kazakhstan and Mexico

A. D. KARIYEV, J. G. VARGAS-HERNANDEZ, I. U. SHAROFUTDINOV, G. B. TOREMURATOVA

ABSTRACT

Abstract. Inclusion in the higher education system is based on the UNESCO concept of "Education for All", aimed at ensuring equal access to education for each student. For the successful implementation of this paradigm, data are needed not on the average understanding of the processes of ensuring educational inclusion in universities, but it is important to study the individual aspect of social and pedagogical practice - the real experience of teachers in specific circumstances and universities. In this regard, cooperation is being implemented between the Abai Kazakh National Pedagogical University (Kazakhstan) and the José Mario Molina Pasquel y Enríquez Technological Institute (Mexico). Finding common and different positions on issues of social and pedagogical barriers faced by persons with disabilities in universities helps to identify strategic directions for potential inclusive policies that unite the educational and methodological resources of Kazakh and Mexican scientists and teachers.

The purpose of this article is to identify the specifics of implementing educational inclusion in universities of Kazakhstan and Mexico in order to develop cooperation in improving inclusive practices.

Materials and Methods. To study the problem, a questionnaire was developed and a survey was conducted among 343 teachers of the Abai Kazakh National Pedagogical University (Kazakhstan) and the José Mario Molina Pasquel y Enríquez Technological Institute (Mexico). Quantitative and qualitative methods were used to interpret the questionnaire results. Responses to the questions proposed in the questionnaire were received between February and November 2025 and were assessed either as affirmative, indicating a tendency to reduce socio-pedagogical barriers in the field of inclusion, or as negative, showing the presence of these barriers. The method of collecting information is an open question. Thus, it is possible to further trace the dynamics of the community of opinions regarding the priority of approaches in the inclusive educational process. We used generalization and grouping of survey data, as well as statistical methods for their analysis.

Results of the study. Mathematical processing of the data showed the presence of a statistically significant difference regarding the second question ("Is the number of students with special educational needs at your university more or less than 100?") (φ^*_{emp}=2.33), the fourth ("In your opinion, what kind of support for students with special needs do students need?") (φ^*_{emp}=2.201), the fifth ("Does your university provide you with recommendations and guidelines that cover the issues of teaching such students and in what form?") (φ^*_{emp}=2.284) and the thirteenth question ("Are the modern technologies used at your university sufficient for inclusive learning?") (φ^*_{emp}=2.709). This study is one of the examples that will help other universities achieve common goals and build partnerships to exchange approaches and practices in order to improve joint activities. For the first time, aspects of inclusiveness in the higher education system of Kazakhstan and Mexico were studied and analyzed. Based on a survey of teachers from higher education institutions in the two countries, the main social and pedagogical barriers faced by students with disabilities in universities are described.

Conclusion. Comparison of different opinions of teachers regarding social and pedagogical barriers in the process of implementing educational inclusion in universities in Kazakhstan and Mexico facilitates understanding of the degree of accessibility of education for individuals with disabilities in the countries under study, which specifies the main provisions of the proposed partnership agreement between universities and can become a source for subsequent specialized research.

KEYWORDS

inclusion, inclusive education, higher education, students, individuals with special educational needs

For Citation: Kariyev, A. D., Vargas-Hernandez, J. G., Sharofutdinov, I. U., & Toremuratova, G. B. (2026). A Study of the Specifics of Implementing Educational Inclusion in Universities in Kazakhstan and Mexico. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, (4), 395–410. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.26

Received: 23 February 2026 | Approved: 12 May 2026 | Published: 31 August 2026

OPEN ACCESS

This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

INTRODUCTION

In higher education, inclusion is based on the UNESCO principle of "Education for All" and the provision that all students should have the same conditions for receiving a quality education. According to the logic of UNESCO experts and sociologists such as K. M. Gbebe (2023), inclusive education helps to eliminate discrimination on any grounds, including gender and health status. The UNESCO concept separates vulnerable categories of the population, while guaranteeing equal access to education for both students with disabilities and students with special needs [1].

In higher education, inclusion is associated with the creation of an economically sustainable system for the inclusion of people with disabilities in the full process of service and production. M.B. Carstensen, P. Emmenegger (2023) confirm this statement by the fact that the global transition to an economy based on knowledge available to all ultimately contributed to financial and economic indicators, which also affects the social integration of people with different needs and capabilities [2].

Strategic design of a higher education ecosystem that promotes learning and scientific development should be based on the characteristics and socio-cultural differences of interacting cultural spaces, including the emotional and cultural intelligence of teachers, as pointed out by K. C. Nwosu, V. P. Wahl (2022) and other researchers [3].

Inclusive education for the development of economic, cultural, technical and scientific knowledge, skills, competencies and abilities helps to form socially significant attitudes in young people. As K. Bitar and F. Hoosen (2023) argue, the problem is not in the attitudes that the younger generation forms, but in the quality of these attitudes [4]. Developing this idea, many researchers study the difficulties that persons with disabilities face in the education system, designating these difficulties as “barriers”.

Thus, A.T. Fajzrakhmanova (2014) identifies the main groups of barriers faced by students with relevant academic needs: 1) physical, which include inadequate infrastructure of educational institutions; organization of education for students with disabilities and special needs; socio-psychological, which covers interpersonal relationships between individuals with disabilities with principals, teachers and classmates; cognitive, including difficulties in mastering educational material at the same speed, content and sequence [5]. L. Hopkins (2011) identifies barriers in the following groups: 1) physical; 2) behavioral; 3) social; 4) cultural; 5) political [6]. A. Moriña (2017) identifies “the fear of disclosing one’s disability, doing twice as much to advance half as much” as the main barriers [7].

Social and pedagogical barriers faced by individuals with disabilities influence their behavior and have unexpected manifestations. Thus, in the work of L. Mullins and M. Preyde (2013) ten students with “hidden disabilities” participated, and the following barriers were identified: negative social culture, organizational aspects and the desire for physical manifestation of their disability in order to reduce the number of questions from the population about the reality of their disability [8]. Hadjikakou and D. Hartas (2008) also studied the issue of inclusion of students with hidden disabilities. The study revealed a dilemma for students – to disclose or not to disclose the fact of having a disability [9]. A study by J. M. Martin (2010) shows that 54 students with hidden disabilities responded that they need to hide their illness, since their previous experience of disclosure caused them harm [10].

At the same time, teachers can reduce the level of social and pedagogical barriers, in particular, R.K. Haitembu and R. Maarman note that it is necessary to form the worldview of teachers directly in their perception of the social identity and non-identity of students [11]. Thus, the decisive role of the teacher in reducing the severity of the problems faced by students with disabilities in the higher education system is emphasized. At the same time, in order to reduce the social and pedagogical barriers faced by individuals with disabilities, it is necessary to study the opinions of teachers about their essence, the practice of implementing educational strategies for individuals with disabilities in the process of ensuring educational inclusion in universities. Moreover, it is important to obtain data not on the average understanding of the processes of ensuring educational inclusion in universities, but it is necessary to study the individual aspect of social and pedagogical practice - the real experience of teachers in specific circumstances and universities. It is also important to find commonalities and differences in the positions of teachers on issues of educational inclusion in order to achieve further agreements, including in the regulatory aspect.

Therefore, this paper presents a joint study by employees of the Abai Kazakh National Pedagogical University (Kazakhstan) and the José Mario Molina Pasquel y Enríquez Technological Institute (Mexico). This study is included in the cooperation program between these universities. This cooperation began after the joint participation of scientific representatives in the International Conference "Actual Problems of Global Scientific Research and Pedagogy", which was held in Almaty (Kazakhstan) from 12 to 15 November 2018. Joint scientific cooperation is of national importance for two countries interested in concluding special bilateral agreements. For example, a Memorandum of Understanding is currently being implemented between the Kazakhstan Academy of Public Administration and the Mexican Institute named after Matias Romero on the joint training of highly qualified diplomats. A similar agreement is expected between the Abai Kazakh National Pedagogical University and the José Mario Molina Pasquel y Enríquez Technological Institute to implement a joint inclusive educational process.

In order to clarify the key provisions of the proposed agreement, joint research is currently being conducted by staff from the two designated educational institutions, which allows identifying strategic directions for potential inclusive policies that combine the educational and methodological resources of Kazakh and Mexican scholars and teachers. This study is one example that will help other universities interested in developing a cooperation program to achieve common goals and build partnerships in the field of specific educational issues to exchange approaches and practices in order to improve joint activities.

Accordingly, the purpose of this study is to identify the specifics of the implementation of educational inclusion in universities in Kazakhstan and Mexico in order to develop cooperation in the field of improving inclusive practices.

The subject of the study is the socio-pedagogical barriers expressed in the awareness of teachers about the presence of students with disabilities, their number, internal attitudes and methodological guidelines for the implementation of inclusive practices, understanding of the problems faced by persons with disabilities of a regulatory, educational and infrastructural nature in the process of implementing educational inclusion in two studied educational institutions – the José Mario Molina Pasquel y Enríquez Technological Institute and the Abai Kazakh National Pedagogical University. In accordance with the stated goal, it is necessary to solve the following research questions: "What is the socio-pedagogical context of how Kazakhstani and Mexican teachers understand the barriers faced by students with disabilities?" "Are the opinions of teachers of the two universities regarding the priority of approaches in the inclusive educational process similar or different?"

The answer to these questions will help identify indicators and trends in the perception of inclusivity by teachers of the two universities under study, which may be important for the implementation of the proposed interstate agreement within the framework of joint inclusive educational activities and can serve as a proposal for other social institutions to analyze the commonality of views on individual issues. In addition, this kind of research will help universities with similar inclusive practices to draw conclusions about possible socio-pedagogical barriers in order to develop research hypotheses in their universities.

Since different groups of students with disabilities need different learning conditions, the following hypothesis arises: the specifics of the implementation of educational inclusion in universities in Kazakhstan and Mexico appear as specific socio-pedagogical barriers that will not allow achieving joint goals and building partnerships to exchange approaches and practices in order to improve joint activities.

A limitation has been introduced into the study. This paper presents a comparative analysis of teachers' opinions on inclusiveness in two universities in Kazakhstan and Mexico, which is explained by joint work within the framework of a partnership agreement.

The Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) was adopted by the UN General Assembly in 2006. The purpose of this convention is to protect and guarantee full and equal access to all human rights. Article 24 "Education" states that "persons with disabilities have an equal right to education, free from discrimination and based on equal opportunity." [UNESCO (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD). https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html]

Currently, there are many studies devoted to the classification and assessment of barriers to the education of students with disabilities in the education system.

A. Moriña (2017) notes that the most significant barriers in higher education are related to the negative attitude of teachers. In many cases, students stated that the professor doubted that they had a disability, did not adapt the course projects and questioned their ability to study at the university [7]. J. Quinn (2013) [12], A. Lombardi, K. Murray and J. Kovitt (2016), considering students with special educational needs, note that this group of students drop out of university more often than others [13].

Research in the field of educational inclusion, carried out at the level of school education, is indicative, since they can illustrate general problems with the higher education system. Thus, the study of S. Stech and I. Smetackova (2023) showed that parents of students with special educational needs believe that there is not enough systemic support for inclusion. Parents are forced to act as intermediaries between other participants in the process, but often do not have sufficient information and are not respected by teachers as experts on their children [14]. D. Murdoch and A. R. English (2023), noting the crucial role of teachers in reducing the barriers faced by people with disabilities, emphasize that not only attitudes must change, but also communication styles, which require recognition of the capacity of all students to improve, as well as a flexible approach to the curriculum that allows teachers to listen to and respond to different students [15].

Numerous studies have found that the attitudes of those directly involved (teachers, parents, peers) in interactions with students with disabilities are shaped by the specific type and degree of impairment experienced by these children. The most positive attitudes were found towards children with physical impairments, followed by children with sensory impairments and intellectual disabilities [16].

One study highlights another important barrier, which is that the educational organization records that a child, for example, has autism spectrum disorders, while not paying attention to the fact that he or she is also a child with many other characteristics (for example, disability and refugee status) [17]. As a result, the recognition of the learning process as a process and a state of awareness that goes beyond the usual organizational frameworks and structures will become increasingly widespread. This understanding has now become a fundamental feature that determines the way of life of modern society [18].

Research conducted in the Republic of Kazakhstan demonstrates a number of material, technical, pedagogical and subject-specific problems that teachers face in the context of inclusive education. One of the main problems identified in the study was the insufficient level of teacher training courses to prepare for teaching in inclusive education [18].

A survey of school principals, teachers, specialists and parents in 12 inclusive schools in Kazakhstan showed that there are significant barriers for persons with disabilities in the area of uniform understanding of terminology, teaching and assessing students' knowledge, skills and abilities, as well as coordination of inclusive education [19].

Inclusive education should not replace traditional forms of assistance to people with disabilities that were developed within the framework of special education. True inclusiveness does not oppose, but unites two education systems, general and special, making their boundaries flexible and facilitating cooperation between them [13], [20].

In an inclusive educational environment, an additional problem for teachers is the task of organizing an educational process that takes into account the significantly different intellectual, sensory, physical and communicative development needs of each child [21]. To create a new form of educational system, which is based on the so-called "social model of disability", it is necessary to take into account the general patterns of personal, social and mental development of children with special educational needs [22; 23].

Today, statistical data on students with special educational needs in universities of post-Soviet countries indicate that the creation of an inclusive education system does not fully meet the requirements, regardless of readiness from the point of view of legislation. In the Russian Federation, for example, 450 thousand children with special educational needs receive a school education. And only 15 thousand of them continue their education in universities. The reason for this discrepancy is

the unpreparedness of universities to teach this group of students. There are national universities in Russia, but only 150 of them offer special education [5].

The 21st century is marked by the recognition that only individual self-realization is the primary goal of social progress. This shift in public consciousness has led to the development of an educational model based on modern practice [24]. One of the important aspects of this model is the concept of "inclusive education". In Kazakhstan, inclusive education is still in the development stage, which requires decisions at the state level for its implementation. The need to develop inclusiveness in education is the focus of the State Program for the Development of Education and Science of the Republic of Kazakhstan for 2020-2025 [25]. Kazakhstan is implementing reforms at all levels. However, the terminology used in the field of inclusive education has not undergone significant changes since the collapse of the USSR [18].

In general, studies that involve surveys of teachers in the field of educational inclusion can be divided into two categories: 1) the attitude of teachers who currently work in the inclusive education system, 2) the attitude of teachers who are considering working in inclusive education [12].

The works of scientists confirm the importance of taking into account the private opinion of teachers regarding the implementation of inclusive education [26].

We consider inclusive (integrated) education as the highest form of growth, taking into account all of the above. Such education is aimed at realizing the human right to receive quality education at the place of residence in accordance with his cognitive abilities and in conditions adequate to his state of health [27].

Based on the declaration of the importance of inclusive education in international educational documents, along with the formation of a strategy for improving the accessibility and quality of education for persons with disabilities, we further focus on specific aspects, taking into account important conditions for improving the practice of joint actions in Kazakhstan and Mexico. Our study also assesses the attitudes of teachers who work with students with disabilities and examines the presence of effective practices at the universities studied.

MATERIALS AND METHODS

The sample included 343 teachers from the universities under study, 205 of whom were women and 138 of whom were men. Of these, 181 people teach at the Abai Kazakh National Pedagogical University, and 162 people teach at the José Mario Molina Pasquel y Enríquez Technological Institute. The survey was distributed to respondents via corporate email as part of a joint research program in the field of inclusion between the two universities.

This study began in 2018 and is currently part of the development of inclusion in the higher education system and the development of unified methodological approaches regarding the proposed joint educational activities for Kazakh and Mexican students at the universities under study. All teachers have more than ten years of teaching experience, 83% have a candidate or doctorate degree.

The questionnaire was developed in accordance with the following aspects of the study of the features of the implementation of educational inclusion in universities in Kazakhstan and Mexico: teachers' awareness of the presence of people with disabilities; their ideas about the set of professional skills, knowledge, qualities for working with people with disabilities; areas of support for people with disabilities; satisfaction with the conditions created at the university for teaching students with disabilities; personal significance of supporting students with disabilities at the university.

An important technological element in the development of the questionnaire was that all questions were open-ended and allowed respondents to make additional comments.

Questions for the survey on the state of inclusiveness in higher education:

Date:

Place, organization:

University:

Respondent:

1. Are there students with disabilities at your university or not?

2. Is the number of students with special educational needs at your university more or less than 100?

3. What special professional skills, knowledge, and qualities should a teacher have to work with people with disabilities?

4. In your opinion, what kind of support do students with special needs need?

5. Does your university provide you with recommendations and guidelines that cover the issues of teaching such students and in what form?

6. In your opinion, what special training is required to work with students with special needs?

7. Should a selection be carried out in the area of professional suitability of people with special educational needs for a certain profession?

8. Is the legislative framework in your country sufficient to implement full-fledged inclusive education?

9. Does your university fully ensure the right to education for students with disabilities?

10. Are there the necessary educational resources to implement elements of inclusiveness in the educational programs of your university?

11. Do you think that a department should be created at your university that will provide access to education for students with disabilities?

12. Is it necessary for an inclusive approach to differ from standard teaching methods?

13. Are the modern technologies used at your university sufficient for inclusive teaching?

14. Are inclusive practices at your university accessible to all people with disabilities on an equal basis, regardless of the structure of the defect?

15. Is the criterion of a special pedagogical approach to students with disabilities in the inclusive educational process the main one for you personally?

The study was carried out in several stages, based on the issues identified during the literature review. The first questions were aimed at identifying the contingent of students with special educational needs and disabilities in universities in Mexico and Kazakhstan. The next part of the questions was aimed at identifying the respondents' opinions on the accessibility of higher education for individuals with special educational needs and disabilities in Kazakhstan and Mexico. The final part of the questionnaire was devoted to questions regarding the conditions created in universities in Mexico and Kazakhstan to ensure the necessary educational conditions for individuals with special educational needs and to identify the most effective inclusive practices.

Quantitative and qualitative methods were used to interpret the questionnaire results. The answers to the questions proposed in the survey were received between February and November 2025 and assumed either affirmative answers, indicating a tendency to reduce social and pedagogical barriers in the field of inclusion in this university, or negative ones, showing the presence of these barriers. Thus, it is possible to trace the specificity of the community of opinions regarding the priority of approaches in the inclusive educational process.

We used the generalization and grouping of survey data, as well as statistical methods of data analysis, namely: the Fisher angular transformation criterion (phi), designed to compare two independent or related samples in the case when the measurement results are presented on a nominal scale.

RESULTS OF THE STUDY

Tables 1 and 2 show the number of affirmative and negative answers according to the given order of questions in the questionnaire.

Table 1 Affirmative answers of respondents from universities in Kazakhstan and Mexico to the questionnaire questions

Name of the university	Questionnaire question															
	1		2		3		4		5		6		7			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Kazakhstani university	99	54,7	88	48,6	86	47,5	94	51,9	85	47	99	54,7	83	45,9		
Mexican university	78	48,1	99	61,1	68	42	65	40,1	96	53	84	51,9	68	42		
	8		9		10		11		12		13		14		15	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Kazakhstani university	96	53	98	54,1	93	51,4	97	53,6	85	47	83	45,9	92	50,8	88	48,6
Mexican university	93	57,4	89	54,9	86	53,1	80	49,4	71	43,8	98	54,1	94	58	75	46,3

Table 2 Negative answers of respondents from universities in Kazakhstan and Mexico to the questionnaire questions

Name of the university	Mexican university															
	1		2		3		4		5		6		7			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Kazakhstani university	82	45,3	93	51,4	95	52,5	87	48,1	96	59,3	82	45,3	98	54,1		
Mexican university	84	51,9	63	38,9	94	58	97	59,9	66	40,7	78	48,1	94	58		
	8		9		10		11		12		13		14		15	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Kazakhstani university	85	47	83	45,9	88	48,6	84	46,4	96	53	98	60,5	89	49,2	93	51,4
Mexican university	69	42,6	73	45,1	76	46,9	82	50,6	91	56,2	64	39,5	68	42	87	53,7

Mathematical processing of data using Fisher's angular transformation criterion showed the presence of statistically significant differences regarding the second ($\varphi^*_{emp}=2.33$), fourth ($\varphi^*_{emp}=2.201$), fifth ($\varphi^*_{emp}=2.284$) and thirteenth questions ($\varphi^*_{emp}=2.709$). Accordingly, different opinions were received on these positions in two universities and further work is required to achieve positive dynamics in the community of opinions regarding the priority of approaches in the inclusive educational process.

As our research has shown, not all university teachers are well aware of the contingent of students with special educational needs. Thus, from Table 1 it is clear that out of 181 teachers in Kazakhstan, 99 answered the question in the affirmative, and out of 162 teachers in Mexico, 78 are similarly aware of students with disabilities. Teachers in Mexico referred more to externally observable signs ("poor study habits", "deficiencies in learning"), while in Kazakhstan they used the names of diagnoses of people with disabilities and linked inclusion with working with people with preserved intelligence who have musculoskeletal, speech, hearing and vision disorders. In general, in both countries, a qualitative analysis of the first and second questions shows the presence of a contingent of students with special educational needs, but not all teachers are inclined to talk about this problem. This may indicate a weak interest of respondents in issues of a special approach to students with special educational needs and may affect the availability and quality of education.

Since pedagogical competence is important in the implementation of inclusive education, the survey asked about the professional skills that an inclusive education teacher should have. In response to this question, the teachers of the University of Mexico particularly emphasized the need for socially important moral qualities: respect (18 people), empathy (9 people), solidarity (7 people), as well as knowledge of the given subject (4 people), the ability to work in a team (4 people). From the point of view of the respondents, it is important to train teachers (pedagogical) in the field of conflict management (10 people), justice and equality (22 people), critical thinking (3 people), development of social-emotional skills: (knowledge of Braille and sign systems for the deaf) - 13 people, development of interpersonal communication skills (5 people).

Teachers from Kazakhstan spoke primarily about the development of professional competence, the need for a high general level of pedagogical culture, knowledge of defectology, psychology and inclusive education, skills in the field of psychological and pedagogical support for students with special educational needs. Among personal qualities, teachers from Kazakhstan especially noted tolerance and psychological stability (22 people). That is, the answers to this question from teachers in both countries are similar, but Mexicans focus more on personal qualities, and Kazakh teachers - on the importance of special knowledge, skills and abilities.

The next question in the questionnaire required not only professional reflection from the participants, but also specialized knowledge about the specifics of supporting children with special educational needs, since they had to answer the question about the need for specialized assistance for students with special educational needs.

Teachers from Mexico pointed out the need for psychological assistance and determining the family and economic status of students with special needs, training in working with special equipment (26 people). However, some of the responses were not specific enough: *"If there were people with such needs, yes", "I cannot answer this question because it would depend on the type of need that the student requires", "I have not identified students as having special educational needs. I do not know if there is a program that informs teachers about whether students are being assessed in relation to these needs".* There were also negative responses to this question. Teachers from Kazakhstan particularly emphasized the need for specialized assistance, in particular, methodological and psychological (38 people).

In response to the fifth question of the questionnaire about the provision of recommendations and guidelines by the university that cover the issues of teaching such students and the form of this guidance, teachers from Kazakhstan demonstrated varying degrees of awareness of the existence of such instructions or guidelines for teaching individuals with special educational needs in the university, as did teachers from Mexico.

Similarly, the opinions of teachers from Kazakhstan and Mexico were divided regarding the question of special training for working with students with special needs. Both groups have a clear understanding of the need for additional training for teachers in the field of working with special education (99 teachers from Kazakhstan and 84 teachers from Mexico).

An analysis of the respondents' answers to the seventh question, about the selection in the area of professional suitability of individuals with special educational needs for a particular profession, shows the coincidence of the opinions of the study participants from both countries on this issue: most of them believe that there should be the ideal professional selection of people with special needs for a particular profession (83 and 68 teachers from Kazakhstan and Mexico, respectively). At the same time, the participants of the study from Kazakhstan consider it necessary to conduct a special diagnostic of the suitability of people with special educational needs for a certain profession (33 people), but point out that each student has the right to receive an education in the chosen specialty, *"each student should choose a profession in accordance with his/her abilities."* Some of the participants emphasize the need to rely on the degree of demand for a given profession in society (13 people).

Teachers from Mexico emphasize to a greater extent the need for equal opportunities for the professional development of all students, paying attention to the issues of organizing the subject-spatial environment, infrastructure development (51 people). Some respondents also found this question difficult.

The answers to the eighth question are more characterized as affirmative by teachers from both countries (96 teachers from Kazakhstan and 93 teachers from Mexico), that is, teachers evaluate the legislative framework in their country positively for the implementation of full-fledged inclusive education.

Concerning the ninth question "Does your university fully ensure the right to education for students with disabilities?", various opinions were received. Some respondents emphasized the need for a resource and consulting center and the need for resources or consultations in organizing education (44 people from both groups of respondents). In general, the ratio of affirmative and negative answers shows a range of opinions on this issue.

When answering the question about the necessary educational resources for the introduction of inclusive elements in the educational programs of your university, polar opinions were observed. Some study participants spoke in detail about the positive experience of other universities, others referred to their own lack of awareness of this issue, and still others answered negatively, emphasizing the inadequacy of the material and technical base for overcoming the social and pedagogical barriers faced by people with disabilities.

When answering the question about the need to create a department at the university that will provide access to education for students with disabilities, teachers demonstrated a variety of opinions. Those who answered affirmatively, operated on the importance of a separate structural unit, whose jurisdiction includes work with people with disabilities. Another part said that it was more important to create common material and technical conditions, conduct training for teachers, and, ultimately, time should pass for better acceptance of people with disabilities by the teaching staff – that is, they insisted on the importance of taking other measures (such responses were assessed as negative).

In answering the twelfth question about the differences between the inclusive approach and standard teaching methods, many teachers had difficulty emphasizing the specific features of the structure of the students' disability (27 people from both groups). At the same time, some teachers asked themselves: "To what extent will the presence of an established health limitation reduce the social and pedagogical barriers that students face?" Let us give an example of one of the answers:

"Inclusion is the ability to listen to the student and select an approach individually, taking into account all of his or her characteristics, and not just health limitations. It does not matter whether he or she has an official diagnosis or not."

In general, teachers consider the availability of modern technologies in universities for inclusive education differently. In response to this question, some teachers spoke about the implementation of high-quality distance education (56 people), while others emphasized the priority of home schooling (36 people). Those who answered affirmatively spoke about the availability of technology, equipment, and special software.

At the same time, when answering the fourteenth question, teachers said that inclusive practices at the university are not always available to all people with disabilities on an equal basis, regardless of the structure of the defect, which are negative answers. Approximately equal numbers of negative and affirmative answers to this question were received in each of the universities. The respondent's answer is quite illustrative:

"For students with disabilities, we use distance technologies. We have students with autism spectrum disorder. It is difficult to work with them. They attend classes, but are not sufficiently involved in learning."

The survey showed that about half of the teachers consider the criterion of a special pedagogical approach to students with disabilities in the inclusive educational process to be the main one for them personally.

This situation indicates the need to focus on the legal and technological issues of the joint inclusive educational process within the framework of the agreement between the universities under study. This means that the preamble of the agreement should contain an exhaustive terminological component for the general attitude to inclusive education in the Kazakh and Mexican languages at universities.

DISCUSSION OF RESULTS

The analysis is not limited to identifying the opinions of respondents from universities in Kazakhstan and Mexico. It also considers the development of partnerships and joint inclusive educational activities. The data obtained coincide with the results of an autonomous study among teachers of the studied universities in the period from 2018 to 2023. A distinctive feature of this study is a joint survey of Kazakh and Mexican teachers, which is unique in terms of bilateral relations, including in the field of education.

It was revealed that the respondents have methodological developments, and they are ready to implement them in inclusive educational activities. The main aspects requiring an in-depth approach to the implementation of joint inclusive activities affect the legal provisions of the proposed partnership agreement, which would regulate the scope of powers and rules for effective interaction with both students with disabilities from Kazakhstan and students with disabilities from Mexico. The study also showed that differences in the perception of inclusive education do not depend on the country and university of a particular respondent, since disparate opinions were obtained only on a number of questions. In addition, the respondents' answers indicate the possibility of inclusive education without taking into account the presence of obvious or hidden health restrictions in students. However, the implementation of joint inclusive educational activities in the studied universities of Kazakhstan and Mexico requires the development of a mechanism for disseminating knowledge accessible to a wide range of university teachers and special conditions as, for example, the presence of sign language interpretation or typographic translation of each lecture. In addition, the introduction of an inclusive educational system, according to respondents, does not interfere with the main educational process, which indicates the likelihood of the effectiveness of such activities within the framework of a partnership agreement between the two studied universities of Kazakhstan and Mexico.

As a result of the analysis of the received responses, it can be concluded that the provision of educational services to persons with special educational needs is currently considered one of the most pressing problems facing modern higher education. And one of the main reasons is that every year this category of people needs to receive high-quality and affordable education. In this regard, one of the complex tasks arises in ensuring the accessibility of education, that is, the necessary material and technical equipment, appropriate personnel and educational and methodological support, architectural accessibility, as well as medical and sanitary support.

According to the statistics provided by the respondents on the number of students, most of them are persons of the 1st and 3rd disability groups: with visual impairment, hearing impairment, musculoskeletal system impairment. These students with saved emotional profile have preserved intelligence, there is no mental retardation, which is an indispensable condition for studying at a university, preserving intelligence and cognitive function.

The data from the presented study show the relevance of work to ensure high-quality inclusive education in universities and the need for more attention to this problem, which coincides with the conclusions of A. Moriña [7], Quinn [12], Lombardi, Murray & Kowitt [13], Faizrakhmanova [5].

There are social barriers to the implementation of inclusive education in universities in Kazakhstan and Mexico, as indicated in the work of Hopkins (2011) [6]. One of these barriers, which is also confirmed by the data of our study, is social, including insufficient theoretical and practical training of teachers to implement the training and education of individuals with special educational needs, the need for methodological support and special training, which is also noted in the works of Lautenbach F., Heyder A. [22], M.T. Korsgaard, V. Larsen, M. Wiberg [28].

The quality of educational inclusion in universities in Kazakhstan and Mexico cannot be considered in isolation from the real employment opportunities for people with disabilities (as confirmed by data from longitudinal public opinion surveys) [29], while the economic support for employers, piloted in Kazakhstan, serves as one of the key tools that closes the "education → employment" chain [30].

In this work, for the first time, a comparative analysis of the opinions of teachers on inclusiveness in the higher education system of Kazakhstan and Mexico was carried out, in particular, it was established that it is necessary to pay more attention to the theoretical and practical training of university teachers for the implementation of inclusiveness, to develop the most effective practices in this area, which include comparative policies, instructions or guidelines for teaching individuals with special educational needs in a university, regulatory and methodological support, a resource center, etc.

CONCLUSION

This study is comparative and pedagogical and reflects the opinions of teachers in Kazakhstan and Mexico regarding the social and pedagogical barriers faced by people with disabilities in specific universities. The work shows that, in general, both countries pay attention to issues of inclusion and there are effective practices in this area.

Mathematical processing of data using Fisher's angular transformation criterion showed the presence of a statistically significant difference regarding the second question ("Is the number of students with special educational needs at your university more or less than 100?") (φ^*_{emp}=2.33), the fourth ("In your opinion, what kind of support for students with special needs is required by students?") (φ^*_{emp}=2.201), the fifth ("Does your university provide you with recommendations and guidelines that cover the issues of teaching such students and in what form?") (φ^*_{emp}=2.284) and the thirteenth question ("Are the modern technologies used at your university sufficient for inclusive teaching?") (φ^*_{emp}=2.709).

The following socio-pedagogical barriers were identified: weak interest of respondents in issues of providing a special approach to students with special educational needs, insufficient awareness of recommendations and guidelines that cover issues of teaching such students, insufficient training of teachers to work with students with special needs, incomplete compliance of the material and technical base for overcoming the socio-pedagogical barriers faced by people with disabilities, indirect connection between the presence of an established health limitation and the reduction of socio-pedagogical barriers faced by students, incomplete availability of inclusive practices in the university for all people with disabilities on an equal basis, regardless of the structure of the defect.

The analysis is not limited to the analysis of the opinions of respondents from universities in Kazakhstan and Mexico. It also considers the development of partnerships and joint inclusive educational activities. A distinctive feature of this study is a joint survey of Kazakh and Mexican teachers, which is a starting point for achieving bilateral relations, including in the field of education. However, for the joint implementation of inclusive educational activities within the framework of the proposed agreement between the universities under study, it is necessary to overcome the terminological disunity at the level of both universities, improve the legal procedures regulating such activities and ensure the application of effective practices of inclusive education.

An assessment of the commonality of opinions of teachers on social and pedagogical barriers shows their difference in relation to questions about the number of students with special educational needs at the university, the specifics of supporting students with special needs, providing recommendations and guidelines that cover issues of teaching such students, the sufficiency of modern technologies used at the university for inclusive education. Mathematical processing of the data confirmed the presence of a statistically significant difference in the answers interpreted as "affirmative" and as "negative" between teachers from Mexico and Kazakhstan.

This situation indicates the need to focus on the legal and technological issues of the joint inclusive educational process within the agreement between the universities under study. The preamble of the agreement should contain a comprehensive terminological component for a common attitude towards inclusive education in Kazakh and Mexican languages in universities. Professional training and practice should be consistent with the goals and strategy of the proposed agreement between the Abai Kazakh National Pedagogical University and the José Mario Molina Pasquel y Enríquez Technological Institute. The prospects for the study are for the scientific community to further explore potential partnerships between different universities around the world and to form a unified inclusive educational system through a survey of a wider range of faculty, leaders and university administrators.

ACKNOWLEDGMENTS

The authors express their gratitude to the reviewers whose comments have helped improve the quality of the manuscript [авторы выражают признательность рецензентам, чьи комментарии позволили улучшить качество рукописи].

ЛИТЕРАТУРА

1. Gbebe K. M. Inclusive education at the centre of human development issues in Togo // European Journal of Education. 2023. Vol. 58. No. 2. P. 289–298. https://doi.org/10.1111/ejed.12555
2. Carstensen M. B., Emmenegger P. Education as social policy: new tensions in maturing knowledge economies // Social Policy & Administration. 2023. Vol. 57. No. 2. P. 109–121. https://doi.org/10.1111/spol.12888
3. Nwosu K. C., Wahl W. P. Teachers' emotional intelligence as a predictor of their attitude, concerns and sentiments about inclusive education: teacher professional-related factors as control variables // Journal of Research in Special Educational Needs. 2022. Vol. 23. No. 2. P. 38–51. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12578
4. Bitar K., Hoosen F. The youth transformative participatory evaluator education and training approach: the EvalYouth experience // New Directions for Evaluation. 2023. Vol. 2023. No. 177. P. 65–73. https://doi.org/10.1002/ev.20547
5. Fajzrahmanova A. T. On organization of the inclusive educational environment in higher educational institutions of the Russian Federation // Life Science Journal. 2014. Vol. 11. No. 11. P. 59–62.
6. Hopkins L. The path of least resistance: a voice-relational analysis of disabled students' experiences of discrimination in English universities // International Journal of Inclusive Education. 2011. Vol. 15. No. 7. P. 711–727.
7. Moriña A. Inclusive education in higher education: challenges and opportunities // European Journal of Special Needs Education. 2017. Vol. 32. No. 1. P. 3–17. https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964
8. Mullins L., Preyde M. The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university // Disability & Society. 2013. Vol. 28. No. 2. P. 147–160.
9. Hadjikakou K., Hartas D. Higher education provision for students with disabilities in Cyprus // Higher Education. 2008. Vol. 55. No. 1. P. 103–119.
10. Martin J. M. Stigma and student mental health in higher education // Higher Education Research & Development. 2010. Vol. 29. No. 3. P. 259–274.
11. Haitembu R. K., Maarman R. The Namibian inclusive education policy's response to gender nonconforming learners // Journal of Research in Special Educational Needs. 2022. Vol. 23. No. 2. P. 116–125. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12584
12. Quinn J. Drop-out and completion in higher education in Europe among students from under-represented groups: аналитический доклад. Brussels: European Commission, Network of Experts on Social Aspects of Education and Training, 2013.
13. Lombardi A., Murray C., Kowitt J. Social support and academic success for college students with disabilities: do relationship types matter? // Journal of Vocational Rehabilitation. 2016. Vol. 44. No. 1. P. 1–13.
14. Stech S., Smetackova I. Teacher and parental views on inclusive education policy lending in the Czech Republic // European Journal of Education. 2023. Vol. 58. No. 2. P. 46–57. https://doi.org/10.1111/ejed.12557
15. Murdoch D., English A. R. Feeling heard: inclusive education, transformative learning, and productive struggle // Educational Theory. 2021. Vol. 70. No. 5. P. 565–582. https://doi.org/10.1111/edth.12449
16. Cameron D. L. Teacher preparation for inclusion in Norway: a study of beliefs, skills, and intended practices // International Journal of Inclusive Education. 2017. Vol. 21. No. 10. P. 1028–1044. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1326177
17. Bešić E., Paleczek L., Rossmann P., Krammer M., Gasteiger-Klicpera B. Attitudes towards inclusion of refugee girls with and without disabilities in Austrian primary schools // International Journal of Inclusive Education. 2020. Vol. 24. No. 5. P. 463–478. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1467976
18. Абильдина С. К., Жакипбекова С. С., Айтжанова Р. М., Бейсембаева А. А., Айдарбекова К. А. Сравнительный анализ понятийного аппарата инклюзивного образования // Вестник Карагандинского государственного университета. Серия «Педагогика». 2018. № 3 (91). С. 78–86. URL: https://pedagogy-vestnik.ksu.kz/apart/srch/2018_pedagogics_3_91_2018.pdf (дата обращения: 05.05.2026).
19. Makoelle T. M. Language, terminology, and inclusive education: a case of Kazakhstani transition to inclusion // SAGE Open. 2020. Vol. 10. No. 1. P. 1–8. https://doi.org/10.1177/2158244020902089
20. Ainscow M., Slee R., Best M. Editorial: the Salamanca Statement: 25 years on // International Journal of Inclusive Education. 2019. Vol. 23. No. 7–8. P. 671–676. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800
21. Агавелян С. Д., Аубакирова А. Д., Жомартова Э. И., Бурдина Е. И. Отношение учителей к инклюзивному образованию в Казахстане // Интеграция образования. 2020. Т. 24. № 1. С. 8–19. https://doi.org/10.15507/1991-9468.098.024.202001.008-019

22. Lautenbach F., Heyder A. Changing attitudes to inclusion in preservice teacher education: a systematic review // Educational Research. 2019. Vol. 61. No. 2. P. 231–253. https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596035
23. Шкутина Л. А., Рымханова А. Р., Мирза Н. В., Алшынбекова Г. К. Человеческий ресурс является ключевым фактором успешной реализации системы инклюзивного образования // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. Т. 7. № 1. С. 21–33. https://doi.org/10.15293/2226-3365.1701.02
24. De Leeuw R. R., De Boer A., Minnaert A. What do Dutch general education teachers do to facilitate the social participation of students with SEBD // International Journal of Inclusive Education. 2020. Vol. 24. No. 11. P. 1194–1217. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1514081
25. Шалбаева Д., Жетписбаева Б. А., Акбаева Г. Н., Асанова Д. Н. Организационно-педагогические условия реализации образовательного процесса в рамках инклюзивного образования в Республике Казахстан // Европейский журнал современного образования. 2021. Т. 10. № 3. С. 711–725. https://doi.org/10.13187/ejced.2021.3.711
26. Alzahrani N. The development of inclusive education practice: a review of literature // International Journal of Early Childhood Special Education. 2020. Vol. 12. No. 1. P. 68–83. https://doi.org/10.20489/intjecse.722380
27. Атшыбаева Н., Егенисова А., Бутабаева Л., Абусеитов Б., Жорабекова А., Баймуханбетов Б., Уайдуллакызы Э. Компетенции, предоставляемые учащимся с ограниченными возможностями в рамках инклюзивного образования // Всемирный журнал образовательных технологий: текущие проблемы. 2021. Т. 13. № 4. С. 696–706. https://doi.org/10.18844/wjet.v13i4.6256
28. Korsgaard M. T., Larsen V., Wiberg M. Thinking and researching inclusive education without a banister – visiting, listening and tact as a foundation for collective research on inclusive education // International Journal of Inclusive Education. 2020. Vol. 24. No. 5. P. 496–512. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1469680
29. Martinez R., & Mutseekwa C. Where Can Persons with Disabilities Work? An Analysis of Opinion Dynamics and Employment Opportunities: a Longitudinal Study // Economic Consultant. 2025. No. 4. P. 72–83. DOI: 10.46224/ecoc.2025.4.5
30. Martinez R., & Mutseekwa C. Economic Support for Employers in Hiring and Retaining Persons with Disabilities: A Case Study of Kazakhstan // Economic Consultant. 2026. No. 2. P. 62–82. DOI: 10.46224/ecoc.2026.2.4

REFERENCES

1. Gbebe K. M. Inclusive education at the centre of human development issues in Togo. *European Journal of Education*, 2023, vol. 58, no. 2, pp. 289–298. DOI: 10.1111/ejed.12555
2. Carstensen M. B., Emmenegger P. Education as social policy: new tensions in maturing knowledge economies. *Social Policy & Administration*, 2023, vol. 57, no. 2, pp. 109–121. DOI: 10.1111/spol.12888
3. Nwosu K. C., Wahl W. P. Teachers' emotional intelligence as a predictor of their attitude, concerns and sentiments about inclusive education: teacher professional-related factors as control variables. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2022, vol. 23, no. 2, pp. 38–51. DOI: 10.1111/1471-3802.12578
4. Bitar K., Hoosen F. The youth transformative participatory evaluator education and training approach: the EvalYouth experience. *New Directions for Evaluation*, 2023, vol. 2023, no. 177, pp. 65–73. DOI: 10.1002/ev.20547
5. Fajzrahmanova A. T. On organization of the inclusive educational environment in higher educational institutions of the Russian Federation. *Life Science Journal*, 2014, vol. 11, no. 11, pp. 59–62.
6. Hopkins L. The path of least resistance: a voice-relational analysis of disabled students' experiences of discrimination in English universities. *International Journal of Inclusive Education*, 2011, vol. 15, no. 7, pp. 711–727.
7. Moriña A. Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 2017, vol. 32, no. 1, pp. 3–17. DOI: 10.1080/08856257.2016.1254964
8. Mullins L., Preyde M. The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university. *Disability & Society*, 2013, vol. 28, no. 2, pp. 147–160.
9. Hadjikakou K., Hartas D. Higher education provision for students with disabilities in Cyprus. *Higher Education*, 2008, vol. 55, no. 1, pp. 103–119.
10. Martin J. M. Stigma and student mental health in higher education. *Higher Education Research &*

Development, 2010, vol. 29, no. 3, pp. 259–274.
11. Haitembu R. K., Maarman R. The Namibian inclusive education policy's response to gender nonconforming learners. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2022, vol. 23, no. 2, pp. 116–125. DOI: 10.1111/1471-3802.12584
12. Quinn J. Drop-out and completion in higher education in Europe among students from under-represented groups: analytical report. *Brussels, European Commission, Network of Experts on Social Aspects of Education and Training*, 2013.
13. Lombardi A., Murray C., Kowitt J. Social support and academic success for college students with disabilities: do relationship types matter? *Journal of Vocational Rehabilitation*, 2016, vol. 44, no. 1, pp. 1–13.
14. Stech S., Smetackova I. Teacher and parental views on inclusive education policy lending in the Czech Republic. *European Journal of Education*, 2023, vol. 58, no. 2, pp. 46–57. DOI: 10.1111/ejed.12557
15. Murdoch D., English A. R. Feeling heard: inclusive education, transformative learning, and productive struggle. *Educational Theory*, 2021, vol. 70, no. 5, pp. 565–582. DOI: 10.1111/edth.12449
16. Cameron D. L. Teacher preparation for inclusion in Norway: a study of beliefs, skills, and intended practices. *International Journal of Inclusive Education*, 2017, vol. 21, no. 10, pp. 1028–1044. DOI: 10.1080/13603116.2017.1326177
17. Bešić E., Paleczek L., Rossmann P., Krammer M., Gasteiger-Klicpera B. Attitudes towards inclusion of refugee girls with and without disabilities in Austrian primary schools. *International Journal of Inclusive Education,* 2020, vol. 24, no. 5, pp. 463–478. DOI: 10.1080/13603116.2018.1467976
18. Abildina S. K., Zhakipbekova S. S., Aitzhanova R. M., Beisembaeva A. A., Aidarbekova K. A. Comparative analysis of the conceptual framework of inclusive education. *Bulletin of Karaganda State University. Pedagogy Series*, 2018, no. 3 (91), pp. 78–86. Available at: https://pedagogy-vestnik.ksu.kz/apart/srch/2018_pedagogics_3_91_2018.pdf (accessed 5 May 2026). (In Russ.)
19. Makoelle T. M. Language, terminology, and inclusive education: a case of Kazakhstani transition to inclusion. *SAGE Open*, 2020, vol. 10, no. 1, pp. 1–8. DOI: 10.1177/2158244020902089
20. Ainscow M., Slee R., Best M. Editorial: the Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 2019, vol. 23, no. 7–8, pp. 671–676. DOI: 10.1080/13603116.2019.1622800
21. Agavelyan S. D., Aubakirova A. D., Zhomartova E. I., Burdina E. I. Teachers' attitude toward inclusive education in Kazakhstan. *Integration of Education*, 2020, vol. 24, no. 1, pp. 8–19. DOI: 10.15507/1991-9468.098.024.202001.008-019 (In Russ.)
22. Lautenbach F., Heyder A. Changing attitudes to inclusion in preservice teacher education: a systematic review. *Educational Research*, 2019, vol. 61, no. 2, pp. 231–253. DOI: 10.1080/00131881.2019.1596035
23. Shkutina L. A., Rymkhanova A. R., Mirza N. V., Alshynbekova G. K. Human resources as a key factor in the successful implementation of the inclusive education system. *Bulletin of Novosibirsk State Pedagogical University*, 2017, vol. 7, no. 1, pp. 21–33. DOI: 10.15293/2226-3365.1701.02 (In Russ.)
24. De Leeuw R. R., De Boer A., Minnaert A. What do Dutch general education teachers do to facilitate the social participation of students with SEBD. *International Journal of Inclusive Education,* 2020, vol. 24, no. 11, pp. 1194–1217. DOI: 10.1080/13603116.2018.1514081
25. Shalbaeva D., Zhetpisbaeva B. A., Akbaeva G. N., Asanova D. N. Organizational and pedagogical conditions for the implementation of the educational process within the framework of inclusive education in the Republic of Kazakhstan. *European Journal of Contemporary Education*, 2021, vol. 10, no. 3, pp. 711–725. DOI: 10.13187/ejced.2021.3.711 (In Russ.)
26. Alzahrani N. The development of inclusive education practice: a review of literature. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2020, vol. 12, no. 1, pp. 68–83. DOI: 10.20489/intjecse.722380
27. Atshybaeva N., Egenisova A., Butabaeva L., Abuseitov B., Zhorabekova A., Baimukhanbetov B., Uaidullakyzy E. Competencies provided to students with disabilities within the framework of inclusive education. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 2021, vol. 13, no. 4, pp. 696–706. DOI: 10.18844/wjet.v13i4.6256 (In Russ.)
28. Korsgaard M. T., Larsen V., Wiberg M. Thinking and researching inclusive education without a banister – visiting, listening and tact as a foundation for collective research on inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 2020, vol. 24, no. 5, pp. 496–512. DOI: 10.1080/13603116.2018.1469680
29. Martinez R., & Mutseekwa C. Where Can Persons with Disabilities Work? An Analysis of Opinion Dynamics and Employment Opportunities: a Longitudinal Study. *Economic Consultant,* 2025, no. 4, pp. 72–83. DOI: 10.46224/ecoc.2025.4.5
30. Martinez R., & Mutseekwa C. Economic Support for Employers in Hiring and Retaining Persons with Disabilities: A Case Study of Kazakhstan. *Economic Consultant,* 2026, no. 2, pp. 62–82. DOI: 10.46224/ecoc.2026.2.4

Авторы

Кариев Адлет Дюсембаевич
(Республика Казахстан, Алматы)
Кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор кафедры начального образования, постдокторант
Казахский национальный педагогический университет имени Абая
E-mail: adlet.kariyev@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-7789-9080
Scopus Author ID: 57202222355

Хосе Г. Варгас-Эрнандес
(Мексика, Сапопан)
Кандидат экономических наук, доктор экономических наук, Профессор-исследователь, член системы Национального исследования Мексики
Национальный технологический институт Мексики
E-mail: jvargas2006@gmail.com
jose.vargas@zapopan.tecmm.edu.mx
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-0938-4197
Scopus Author ID: 6603325396

Шарофутдинов Икболжон Усмонжон угли
(Республика Узбекистан, Фергана)
Доктор философии (PhD) по педагогическим наукам, старший преподаватель кафедры прикладной математики и информатики
Ферганский государственный университет
E-mail: Iqbol0766@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-0969-7249
Scopus Author ID: 59680949900

Торемуратова Гулназ Барлыкбаевна
(Республика Узбекистан, Нукус)
Ассистент преподаватель кафедры истории и общественных наук
Университет инновационных технологий
E-mail: gulnaztoremuratova@gmail.com
ORCID ID: 0009-0000-4115-1591

Authors

Adlet D. Kariyev
(Republic of Kazakhstan, Almaty)
Cand. Sci. (Education), Associate Professor of Department of Primary Education, Postdoctoral fellow
Abai Kazakh National Pedagogical University
Email: adlet.kariyev@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-7789-9080
Scopus Author ID: 57202222355

Josè G. Vargas-Hernàndez
(Mexico, Zapopan)
PhD in Economics, PhD in Public Administration, Dr. in Economic Studies, Research professor member of the National System of researchers of Mexico
National Institute of Technology of Mexico
Email: jvargas2006@gmail.com
jose.vargas@zapopan.tecmm.edu.mx
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-0938-4197
Scopus Author ID: 6603325396

Ikboljon U. Sharofutdinov
(Republic of Uzbekistan, Fergana)
Doctor of Philosophy (PhD) in Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Applied Mathematics and Informatics
Fergana State University
Email: Iqbol0766@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-0969-7249
Scopus Author ID: 59680949900

Gulnaz B. Toremuratova
(Republic of Uzbekistan, Nukus)
An assistent teasher
Department of History and Social sciences
University of Innovation Technologies
Email: gulnaztoremuratova@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0009-0000-4115-1591

Вклад авторов

Кариев Адлет Дюсембаевич: концептуализация, методология, создание рукописи и её редактирование, руководство исследованием, администрирование проекта
Хосе Г. Варгас-Эрнандес: верификация данных, формальный анализ, проведение исследования, создание черновика рукописи, создание рукописи и её редактирование
Шарофутдинов Икболжон Усмонжон угли: верификация данных, формальный анализ, проведение исследования, администрирование данных, визуализация
Торемуратова Гулназ Барлыкбаевна: верификация данных, формальный анализ, проведение исследования, ресурсы, администрирование данных, визуализация

Authors contribution

Adlet D. Kariyev: Conceptualization, Methodology, Writing - Review & Editing, Supervision, Project administration
Josè G. Vargas-Hernàndez: Validation, Formal analysis, Investigation, Writing - Original Draft, Writing - Review & Editing
Ikboljon U. Sharofutdinov: Validation, Formal analysis, Investigation, Data Curation, Visualization
Gulnaz B. Toremuratova: Validation, Formal analysis, Investigation, Resources, Data Curation, Visualization

© Кариев Адлет Дюсембаевич, Хосе Г. Варгас-Эрнандес, Шарофутдинов Икболжон Усмонжон угли, Торемуратова Гулназ Барлыкбаевна, 2026

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

© Adlet D. Kariyev, Josè G. Vargas-Hernàndez, Ikboljon U. Sharofutdinov, Gulnaz B. Toremuratova, 2026

The authors declared no conflicts of interest

Коммуникативная толерантность и готовность к инклюзии студентов педагогического и технического направлений

Л. В. ЗАНФИРОВА, Т. П. КОВАЛЕНОК, М. В. ШИНГАРЕВА

АННОТАЦИЯ

Введение. Инклюзивное образование в высшей школе требует комплексного анализа не только организационных условий, но и социально-психологических факторов его реализации. Особое значение приобретает изучение коммуникативной готовности студенческого сообщества к взаимодействию в условиях инклюзии. Инклюзивное высшее образование предполагает не только создание доступной среды, но и психологическую готовность студенческого сообщества к совместному обучению с лицами с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). Однако вопрос о соответствии декларируемых принципов инклюзии реальной готовности студентов остается открытым. Для его прояснения необходим комплексный анализ социально-психологических факторов, включая коммуникативную готовность к взаимодействию.

Цель исследования – изучение коммуникативно-организационного компонента инклюзивной образовательной среды вуза, включающее анализ отношения к инклюзии и уровня коммуникативной толерантности обучающихся.

Методы исследования. Теоретико-методологическую основу исследования составила экологическая концепция среды У. Бронфенбреннера. Эмпирическое исследование проводилось на базе РГАУ–МСХА им. К. А. Тимирязева (Российская Федерация), в котором приняли участие 133 студента. Для сбора данных использовалось анкетирование, направленное на оценку осведомленности, эмоциональных реакций и готовности к взаимодействию с лицами с ограниченными возможностями здоровья, а также методика диагностики коммуникативной толерантности В. В. Бойко. Применялся сравнительный анализ ответов студентов педагогического и технического профилей.

Результаты исследования. Выявлен недостаточный уровень информированности студентов об инклюзии (только 20% считают себя компетентными). Более 29% респондентов прогнозируют негативное влияние присутствия студентов с ОВЗ на учебный процесс. Доминирующими эмоциями при взаимодействии выступают сочувствие (65%) и неловкость (49%). При общем высоком уровне коммуникативной толерантности диагностированы трудности, связанные с категоричностью и недостаточной гибкостью в общении. Установлены различия между студентами разных профилей: будущие инженеры в большей степени склонны адаптировать партнера под себя.

Заключение. Успешность реализации инклюзивного образования в вузе зависит от целенаправленного развития коммуникативной толерантности, преодоления стереотипов и формирования практической готовности всех участников образовательного процесса. Результаты исследования могут быть использованы при проектировании программ психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики в организациях высшего образования.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

инклюзивное образование, коммуникативная толерантность, студенты с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивная образовательная среда, экологическая концепция развития

Для цитирования: Занфирова Л. В., Коваленок Т. П., Шингарева М. В. Коммуникативная толерантность и готовность к инклюзии студентов педагогического и технического направлений // Перспективы науки и образования. 2026. № 4. С. 411–423. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.27

Поступила: 27.02.2026 | Одобрена: 10.05.2026 | Опубликована: 31.08.2026

OPEN ACCESS

Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.

PERSPECTIVES OF SCIENCE AND EDUCATION
PSEJOURNAL.WORDPRESS.COM
SCIENTIFIC ARTICLE |

Communicative Tolerance and Readiness for Inclusion among Students of Pedagogical and Technical Profile

L. V. ZANFIROVA, T. P. KOVALENOK, M. V. SHINGAREVA

ABSTRACT

Introduction. Inclusive schooling in higher education requires a comprehensive analysis not only of the organisational context but also of the socio-psychological factors involved in its realisation. Of particular importance is the study of the student community's communicative readiness to interact in an inclusive environment. Inclusive higher education involves not only the creation of an accessible environment but also the psychological readiness of the student community to study alongside persons with disabilities (hereinafter – disabled persons). However, the issue of the conformity of declared principles of inclusion with actual readiness remains open. To clarify this, a comprehensive analysis of socio-psychological factors, including communicative readiness for interaction, is required.

The aim of the study is to investigate the communicative and organisational component of inclusive educational environment at a university, including an analysis of students' attitudes towards inclusion and their level of communicative tolerance.

Methods. The theoretical and methodological framework of the study is based on U. Bronfenbrenner's ecological concept of the environment. The empirical research was conducted at the Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy (Russian Federation), with 133 students taking part in the survey. Data were collected using a questionnaire designed to assess awareness, emotional reactions, and readiness to interact with people with disabilities, as well as V.V. Boiko's methodology for assessing communicative tolerance. A comparative analysis of responses from students mastering teacher training and technical programmes was carried out.

Results. The study revealed an insufficient level of students' awareness regarding inclusion (only 20 per cent considered themselves competent). Over 29 per cent of the respondents anticipated that the presence of disabled students would have a negative impact on the educational process. The predominant emotions experienced during interaction were commiseration (65 per cent) and awkwardness (49 per cent). Whilst the overall level of communicative tolerance was high, certain difficulties were identified involving sternness and insufficient flexibility in communication. Differences were found between students mastering different disciplines: future engineers were more inclined to adapt their partners to suit themselves.

Conclusion. The success of implementing inclusive education at higher education institutions depends on targeted development of communicative tolerance, overcoming stereotypes and fostering practical readiness among all participants of the educational process. The research results can be used in the design of psychological and pedagogical support programmes for inclusive practice at higher education institutions.

KEYWORDS

inclusive education, communicative tolerance, students with disabilities, inclusive educational environment, ecological concept of development

For Citation: Zanfirova, L. V., Kovalenok, T. P., & Shingareva, M. V. (2026). Communicative Tolerance and Readiness for Inclusion among Students of Pedagogical and Technical Profile. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, (4), 411–423. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.27

Received: 27 February 2026 | Approved: 10 May 2026 | Published: 31 August 2026

OPEN ACCESS

This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

ВВЕДЕНИЕ

В современном мире приоритетом образовательной политики большинства государств признаётся обеспечение равного доступа к образованию для всех людей независимо от состояния здоровья, способностей и особенностей развития. Это право последовательно развивалось в документах ООН: Всеобщей декларации прав человека (1948), Декларации прав ребёнка (1959), Конвенции о борьбе с дискриминацией в области образования (1960), Декларации социального прогресса и развития (1969) и Декларации о правах инвалидов (1975).

Ведущие международные организации, такие как ЮНЕСКО, Совет Европы и Международная ассоциация университетов (МАУ), на протяжении последних десятилетий активно развивают инициативы в области инклюзивного образования. Принятая под эгидой ЮНЕСКО Саламанкская декларация (1994) закрепила переход от медицинской к социальной модели инвалидности и определила вектор движения от сегрегации к инклюзии. Логическим итогом этого процесса стала Конвенция ООН о правах инвалидов (2006), обязывающая государства-участники обеспечить инклюзивное образование на всех уровнях. Россия присоединилась к Конвенции, ратифицировав ее в 2012 году, что положило начало системным законодательным и практическим изменениям в российском образовании.

В настоящее время люди с сенсорными, двигательными и иными нарушениями здоровья, чье обучение и развитие традиционно проходило в специализированных учреждениях, становятся полноправными участниками социальной жизни. В этой связи инклюзивность приобретает статус важной характеристики современного профессионального образования, актуализируя задачу формирования полноценной инклюзивной образовательной среды [1].

Возникновение инклюзивности как социального феномена обусловлено комплексом взаимосвязанных факторов. К ним относятся развитие медицины, способствующее росту продолжительности и качества жизни людей с выраженными нарушениями, что, в свою очередь, ведет к увеличению численности данной социальной группы. Дополнительным стимулом стало усиление этнического, религиозного и культурного разнообразия общества, порождающего потребность в организации конструктивного совместного существования и деятельности. Немаловажную роль сыграла общая гуманизация общественных отношений, признание права каждого человека на полноценную жизнь и самореализацию. Параллельно трансформировались представления о природе человека: его стали рассматривать как активного творца собственной жизни. На этой основе сформировались гуманистические принципы, базирующиеся на ценностях развития личности, свободы, творчества, духовности, ответственности и толерантности, что нашло отражение в монографии В. Д. Байрамова и А. В. Герасимова [2].

Право на образование и статус инвалида, как лица нуждающегося в социальной защите, были закреплены Федеральным законом от 24.11.1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации». Позднее, в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ), было определено понятие «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья», что создало правовую основу для развития инклюзии в образовательных учреждениях. Внедрение инклюзивных практик началось с дошкольных и общеобразовательных учреждений, потребовав создания особых условий, адаптации предметно-пространственной среды, содержания образования, методов и средств обучения.

Второе десятилетие развития инклюзивного процесса в образовании ставит новые задачи перед наукой и практикой, что подчеркивается в работе В. В. Рубцова и С. В. Алехиной, посвященной актуальному дискурсу и перспективам развития инклюзивного образования [3]. В связи с этим актуальным становится анализ образовательной среды учреждений профессионального образования и выявление её особенностей, требующих адаптации под нужды новых категорий обучающихся. Однако внимание организаторов и исследователей до сих пор сосредоточено преимущественно на предметно-пространственных и методических аспектах, тогда как психологические факторы инклюзивности изучены недостаточно [4].

Одной из ключевых психологических характеристик образовательной среды является система взаимоотношений между обучающимися и педагогами, проявляющаяся в особенностях общения и коммуникативных установках личности [5]. В настоящее время во всем мире активно продвигаются идеи создания «дружелюбной школы», среды принимающей поощряющей индивидуальность и развитие ребенка [6].

Таким образом, российская система образования, следуя мировым тенденциям, создала нормативную и методическую базу для инклюзии на всех уровнях образования. Однако, анализ научной литературы свидетельствует, что до сих пор основное внимание уделяется предметно-пространственной и методической адаптации, в то время как психологические факторы инклюзивной среды – в частности, установки и толерантность участников образовательного процесса – остаются недостаточно изученными. Особенно это касается системы профессионального образования, где взаимодействуют сформировавшиеся личности. Следовательно, дальнейшие исследования должны быть направлены на диагностику социально-психологических составляющих образовательной среды и выработку мер по повышению её инклюзивности.

Цель статьи – изучить коммуникативно-организационный компонент инклюзивной образовательной среды вуза через анализ отношения обучающихся к инклюзии и уровня их коммуникативной толерантности.

ОБЗОР ИСТОЧНИКОВ

Понятие «среда» является междисциплинарной категорией, используемой в различных науках. В психолого-педагогическом контексте под средой понимается совокупность внешних по отношению к субъекту условий, выступающих в качестве факторов его развития и формирования относительно устойчивых психологических новообразований. Эти новообразования обеспечивают успешность овладения знаниями, умениями и навыками, а также способствуют эффективной адаптации к усложняющейся социальной среде. Л. С. Выготский подчеркивал социальную природу любой среды, в которую включен индивид [7].

Идеи Л.С. Выготского получили развитие в экологической концепции среды
У. Бронфенбреннера, в которой подчеркивается важность учета всего многообразия факторов, определяющих развитие личности в реальной жизни [8]. Согласно данной концепции, экологическая среда развития состоит из четырех вложенных одна в другую систем: микросистема (непосредственное окружение – семья), мезосистема (взаимосвязь микросистем, например, семьи и образовательного учреждения), экзосистема (более широкие социальные структуры, опосредованно влияющие на развитие) и макросистема (культурные ценности, обычаи, ресурсы общества). В психологическом смысле микросистема образуется системой деятельностей, ролей и межличностных взаимодействий в конкретной предметной среде. Мезосистема представляет собой комбинацию микросистем; ее развитость положительно влияет на психическое развитие субъекта. Однако именно на этом уровне часто возникают фрустрирующие факторы для человека, имеющего проблемы со здоровьем, так как предполагаемые социальные роли часто ориентированы на нормотипичных субъектов. Экзосистема проявляется через влияние крупных социальных организаций и событий на непосредственное окружение индивида. У. Бронфенбреннер подчеркивал наличие гибких прямых и обратных связей между всеми системами. Макросистема представляет собой переплетение микро-, мезо- и экзосистем в рамках данной культуры или субкультуры. С нашей точки зрения, инклюзивное движение в современном обществе является иллюстрацией этих научных построений, подчеркивающих сложность и взаимосвязанность социальных факторов развития личности. Активность субъекта способна изменять структуру и уровень систем, в которых он существует, что, в свою очередь, становится фактором его дальнейшего развития.

Родоначальником исследования феномена образовательной среды в отечественной педагогике является С. Т. Шацкий. В своих работах, начиная с 1920-х годов, он анализировал воспитательный потенциал различных средовых факторов, определяя главным итогом их воздействия на ребенка освоение им социально востребованной субкультуры [9]. Педагогический анализ образовательной среды предполагает выделение совокупности условий, наиболее значимо влияющих на развитие способностей, обеспечивающих успешное овладение знаниями и адаптацию к социальной среде. Значительная трансформация образования на современном этапе, связанная с внедрением инноваций, повысила интерес к исследованию структуры образовательной среды, моделированию и проектированию ее компонентов. Так, в работах В. А. Ясвина [10] представлены подходы к экспертизе и оценке образовательной среды как объекту управления, в статье Л. Стентифорд и Дж. Куцуриса [11] анализируется само понятие «инклюзивный учебный план» в высшем образовании, а в исследовании У. Жунвэй [12] рассматриваются перспективы развития высшего инклюзивного образования в России, что позволяет выявить ключевые направления трансформации среды современного вуза. В предлагаемых моделях, как правило,

выделяются три группы компонентов: пространственно-предметный, методико-технологический и социальный (организация обучения и общения). Наполненность структурных компонентов образовательной среды определяется, с одной стороны, уровнем образовательной организации, а с другой – ее местом в экологической системе развития человека. В качестве системообразующего элемента образовательной среды рассматривается субъект-субъектное взаимодействие в процессе продуктивной деятельности участников образовательного процесса [2].

Образовательная среда вуза представляет собой совокупность духовно-материальных условий его функционирования, обеспечивающих саморазвитие активной и творческой личности, формирование ее профессионально-значимых качеств и реализацию инновационного потенциала [2]. В центре модели образовательной среды вуза находится студент, взаимодействующий с учебной группой, преподавателями, технологиями обучения, информационными, культурными, предметными и другими аспектами процесса обучения.

В понятийно-терминологической системе педагогики инклюзивная образовательная среда вуза выступает конкретизацией более широкой категории «образовательная среда». Существуют два основных исследовательских подхода к ее дефиниции. Первый подход акцентирует ее компенсаторно-адаптационную функцию, понимая под ней среду, ориентированную на нивелирование ограничений и удовлетворение особых потребностей части студентов [13]. Второй подход декларирует переход от адаптации к универсальному дизайну: образовательная среда изначально проектируется как равнодоступная для всех, а ее субъекты выступают в роли активных соавторов и конструкторов данного пространства [14; 15]. Таким образом, инклюзивная образовательная среда включает не только предметную, организационную и методическую составляющие, но и социально-психологическую, параметры которой зависят от окружающих особого обучающегося и взаимодействующих с ним людей [16; 17].

Инклюзивная образовательная среда вуза предполагает наличие: 1) пространственной и предметной среды, не создающей барьеров для жизнедеятельности обучающихся и соответствующей особенностям их физического и сенсорного состояния; 2) методического обеспечения учебного процесса, позволяющего реализовывать индивидуальный подход и планировать образовательную траекторию с учетом особенностей обучающихся. В настоящее время внимание организаторов инклюзивной реформы сосредоточено в основном на этих компонентах. Параметры коммуникаций, типы отношений студентов к индивидуальным особенностям других людей, готовность выступать в качестве субъектов инклюзии исследованы недостаточно.

Большое практическое значение имеет подготовка педагогов для инклюзивного образования [18]. В России она осуществляется преимущественно через краткосрочные курсы повышения квалификации, и лишь в последние годы в учебные планы педагогических направлений стали включать дисциплины, которые содержат сведения из специальной психологии и педагогики, а также знакомят с нормативно-правовым обеспечением инклюзивного образования [19]. Длительный период раздельного обучения, по мнению специалистов, негативно влияет на готовность работать и учиться с людьми, имеющими особенности здоровья. Важно определить характер этого влияния и возможности его преодоления.

Цель исследования заключалась в изучении коммуникативно-организационного компонента инклюзивной образовательной среды вуза. При этом рассматривались, с одной стороны, декларируемое отношение к процессу инклюзии, понимание его содержания и принятие соответствующих ценностей; с другой стороны – эмоции, возникающие при взаимодействии с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья, и типичные реализуемые стратегии межличностного взаимодействия.

Качества данного социально-психологического компонента образовательной среды детерминированы и тесно связаны со всеми уровнями экологической среды развития субъектов образования – обычаями страны, системой ценностей, объемом ресурсов, особенностями крупных и мелких социальных общностей, семейной микросреды. Одной из проблем инклюзии в системе высшего образования, с нашей точки зрения, является высокая неоднородность студенческих общностей: в крупных вузах обучаются жители самых разных регионов, параметры среды которых имеют значительные различия. Начало обучения в вузе сопряжено с необходимостью адаптации к академическим требованиям, а для иногородних студентов – также с бытовой и социально-психологической адаптацией. В связи с этим, актуальными являются диагностические исследования, направленные на выявление психологических особенностей студентов, а также

практические мероприятия по оптимизации процесса обучения, межличностного взаимодействия и психологического климата в студенческих сообществах [20; 21]. Практика внедрения инклюзии в вузах показывает, что социально-психологические барьеры, связанные с устойчивыми социальными стереотипами и проявляющимися в неконструктивных типах отношения к инвалидам и лицам с ОВЗ, являются достаточно выраженными [22].

Отношение личности к людям, показывающее степень переносимости ею неприятных или неприемлемых, с её точки зрения, психических состояний, качеств и поступков партнеров по взаимодействию, обозначается понятием «коммуникативная толерантность» [23]. Коммуникативная толерантность рассматривается как стержневая личностная черта, интегрирующая нравственные, характерологические и интеллектуальные качества человека. Она проявляется в терпимости к различиям, уравновешенности и предсказуемости в отношениях, что создает комфортную обстановку для совместной деятельности.

Особенности коммуникативной толерантности во многом определяются факторами макро-, мезо- и микросоциальной среды, в которой формировалась личность. Неоднородность экологических условий развития порождает различия в коммуникативных установках, что необходимо учитывать при формировании инклюзивной среды. Можно предположить, что особенности коммуникативной толерантности различаются у студентов различных направлений подготовки. Согласно Е. А. Климову [24], выбор профессии тесно связан с личностными особенностями человека; предпочтения во взаимодействии с различными сферами реальности отражают мотивационную, волевую и интеллектуальную индивидуальность субъекта. Студенты, осваивающие профессии, связанные с взаимодействием с техническими, природными, знаковыми и иными объектами, различаются по психологическим типам. Диагностика коммуникативной толерантности студентов позволяет оценить инклюзивный потенциал образовательной среды вуза и наметить пути его повышения.

Таким образом, операционализация понятия «коммуникативно-организационный компонент инклюзивной образовательной среды вуза» была осуществлена через измерение декларируемого отношения к инклюзии и реального уровня коммуникативной толерантности обучающихся с учётом разноуровневых факторов их социального окружения. Это составило основу для эмпирической диагностики инклюзивного потенциала вуза и разработки мер по его повышению.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Исходя из вышеизложенного, в исследовании приняли участие студенты технического (49 человек) и педагогического (84 человека) направлений подготовки одного из старейших вузов России – РГАУ – МСХА имени К. А. Тимирязева, осуществляющего подготовку кадров для агропромышленного комплекса страны. Необходимо отметить, что в выборках различалось количество юношей и девушек, что репрезентативно для данных направлений: среди будущих педагогов преобладали девушки, среди будущих инженеров – юноши. Сбор эмпирических данных осуществлялся в рамках практических занятий по дисциплинам психолого-педагогического цикла, в программу которых был включен тест коммуникативной толерантности. Использование обезличенных результатов в научных целях осуществлялось с информированного согласия студентов.

Исследование состояло из двух частей. Сначала в рамках образовательно-воспитательного мероприятия, посвященного проблемам инклюзии в профессиональном образовании, было проведено анкетирование студентов. Затем было выполнено сравнительное диагностическое исследование коммуникативной толерантности будущих педагогов профессионального обучения и будущих инженеров. Для обработки результатов использовались статистические методы: вычисление среднего и стандартного отклонения, определение значимости различий по критерию Манна-Уитни.

Составленная авторами анкета была направлена на выявление: представлений респондентов об инклюзии и инклюзивном образовании; их мнения о значимости получения профессионального образования для всех людей независимо от состояния здоровья; готовности взаимодействовать с обучающимися с ОВЗ; суждений о предполагаемом влиянии присутствия студентов с ОВЗ на учебный процесс и других обучающихся; чувств и эмоций, возникающих при встрече и взаимодействии с человеком с ОВЗ; определении качеств необходимых педагогам для работы в инклюзивной среде.

Анкета предъявлялась в онлайн-форме, что обеспечило анонимность респондентов и автоматизированный сбор количественных данных (URL: https://docs.google.com/forms/d/1_uDcVPxSP36mgKaCSV47myb9gOmj6P3HpbTknIcHn0E/edit). После заполнения анкеты участники выполняли тест на оценку коммуникативной толерантности, где также отмечали тип отношений, в котором проявилась интолерантность (при её наличии).

Использовался тест «Диагностика коммуникативной толерантности» В. В. Бойко, размещенный на сайте psytest.org. Методика представляет собой опросник субъективного шкалирования, состоящий из 45 утверждений, которые оцениваются по 3-балльной шкале. В результате определяются количественные показатели по девяти основным установкам в общении: 1) неприятие индивидуальности; 2) использование себя как эталона; 3) категоричность и консервативность; 4) неумение скрывать чувства; 5) стремление переделать партнера; 6) желание сделать партнера удобным; 7) неумение прощать ошибки; 8) нетерпимость к дискомфорту; 9) плохое приспособление. Из частных оценок складывается оценка общей коммуникативной толерантности личности, которая может быть квалифицирована как высокая, средняя и низкая (чем меньше сумма баллов, тем выше коммуникативная толерантность). Результаты диагностики в электронном виде обрабатывались с применением методов описательной статистики и непараметрических критериев для оценки значимости различий.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Результаты анкетирования показали, что только чуть более 20% студентов оценивают свою осведомленность об особенностях инклюзии как достаточную. Приблизительно половина респондентов положительно относится к идее инклюзивного образования, однако не обладает необходимыми знаниями и навыками взаимодействия с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. Более 29% опрошенных прогнозируют негативное влияние присутствия лиц с нарушениями здоровья на качество обучения и общения в студенческой среде. Одна пятая часть респондентов указала на наличие у себя черт интолерантности в общении. В этой группе наиболее часто проявлялись категоричность и консервативность, выражающиеся в потребности регламентировать проявления индивидуальности и требовать их соответствия сложившимся ценностям и вкусам. Второй по частоте коммуникативной особенностью оказалось «неумение прощать ошибки», что интерпретируется как склонность застревать на неприятных эмоциях, вызванных партнером по общению, и придавать негативный смысл его действиям.

При ответе на вопрос о чувствах, возникающих при встрече с человеком с ограниченными возможностями здоровья, студенты могли выбрать не более трёх определений из предложенных или предложить свои. Анализ ответов показал, что наиболее распространёнными реакциями являются сочувствие (65%) и неловкость (49%). На третьем месте по частоте упоминания оказались спокойствие, уважение и любопытство (в совокупности 36 % ответов).

Полученные в ходе исследования диагностические данные о коммуникативной толерантности были разделены на две группы в соответствии с направлением подготовки студентов (техническое и педагогическое) и подвергнуты статистической обработке в программе SPSS. Были определены описательные статистики для каждой выборки и оценена значимость различий в компонентах коммуникативной толерантности между будущими педагогами и инженерами.

В таблице 1 приведены описательные статистики по выборкам студентов педагогического и технического направлений подготовки.

Таблица 1 Показатели коммуникативной толерантности студентов-педагогов и студентов-инженеров

№	Шкалы теста толерантности	Студенты-педагоги		Студенты-инженеры	
		Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение
1.	Неприятие индивидуальности	5,00	2,39	3,96	1,78
2.	Использование себя как эталона	4,36	2,46	4,50	3,01

3.	Категоричность, консервативность	5,59	2,88	5,96	2,20
4.	Неумение скрывать чувства	3,49	2,58	3,77	2,03
5.	Стремление переделать партнера	4,08	2,78	4,73	3,42
6.	Желание сделать партнера удобным	4,65	2,86	3,88	2,44
7.	Неумение прощать ошибки	4,11	2,68	4,88	2,58
8.	Нетерпимость к дискомфорту	2,67	2,53	3,92	3,36
9.	Плохое приспособление	3,75	2,19	5,12	2,42

Выраженность каждого параметра толерантности оценивается по 15-балльной шкале: 0 – 5 баллов – высокая толерантность, 6 –10 – средняя, 11–15 – низкая. Сумма баллов по всем 9 шкалам опросника позволяет оценить общую коммуникативную толерантность, где показатели от 1 до 45 баллов свидетельствуют о высокой степени толерантности, от 46 до 85 – о средней, от 86 до 125 – о низкой, а от 125 до 135 – о полном неприятии окружающих.

Анализ показателей общей коммуникативной толерантности выявил её высокий уровень в обеих группах: средний балл у студентов-педагогов составил 37,7, у студентов-инженеров – 40,7. Усреднённые оценки по отдельным шкалам в обеих выборках показали высокие значения по всем компонентам коммуникативной толерантности. Исключение составляет лишь шкала категоричности и консервативности в оценках людей, результаты по которой находятся на границе высоких и средних показателей. Это может свидетельствовать о недостаточной гибкости в общении, стремлении регламентировать проявления индивидуальности партнёров, а также о предпочтении определённого типа людей, соответствующих сложившимся ценностям и вкусам. Данная особенность характерна как для будущих инженеров, так и для педагогов, что, возможно, является возрастной чертой и связано с недостаточно широким кругозором и жизненным опытом. Диапазоны различий показателей и стандартная величина отклонения от средней в обеих выборках оказались примерно одинаковыми.

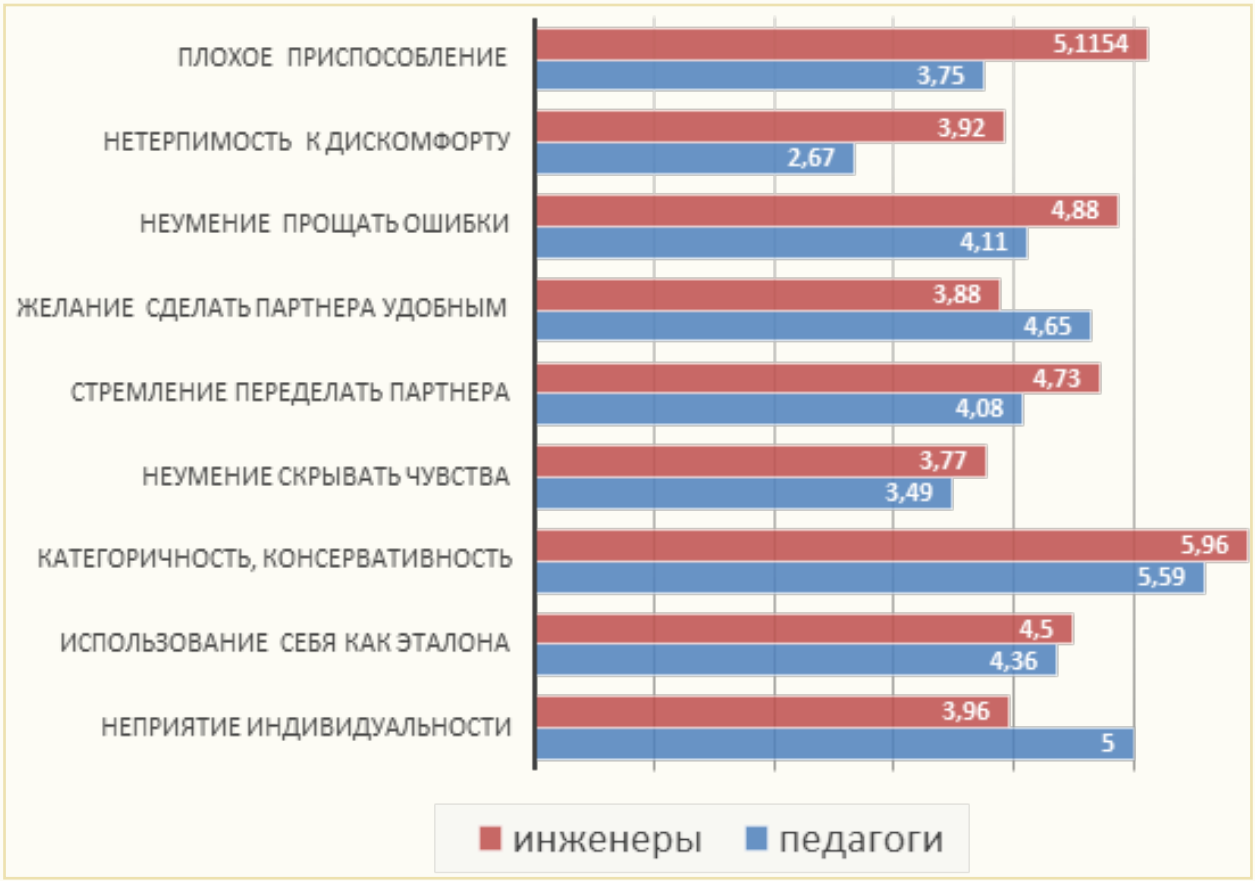


Рисунок 1 Показатели коммуникативной толерантности студентов разных направлений подготовки

На рисунке 1 представлены результаты диагностики будущих педагогов и инженеров. Сравнение показателей по шкалам методики между двумя группами с использованием критерия Манна-Уитни выявило статистически значимые различия только по шкале «Приспособление» (U=736,000; p < 0,05). По другим шкалам статистически значимых различий между группами не обнаружено (p>0,05).

Анализ показал, что для будущих инженеров функционально более важной является адаптация к себе, и достигается она легче, чем адаптация к партнёрам. Это свидетельствует о тенденции стремиться изменить в первую очередь партнёра, а не себя.

Таким образом, исследование показало, что современные студенты субъективно оценивают себя как терпимых и снисходительных в процессе взаимодействия, а также готовых принимать в круг своего общения людей с самыми различными индивидуальными особенностями.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Важно отметить, что еще в первом десятилетии XXI века коммуникативная толерантность рассматривалась большинством исследователей как характеристика, не имеющая прямого отношения к профессиональной компетентности. В её структуре выделялись преимущественно когнитивный и эмоционально-волевой компоненты, тогда как аксиологический аспект зачастую игнорировался, о чем свидетельствует обзор отечественных исследований, выполненный М. А. Есиповым [25]. Исследования российских и зарубежных ученых второго десятилетия XXI века [26; 27] также констатировали недостаточный уровень коммуникативной толерантности у студентов различных направлений подготовки, включая будущих педагогов.

В настоящее время ситуация меняется. Реализация в нашей стране политики инклюзивного образования лиц с ОВЗ и инвалидностью изменила параметры макросоциальной среды и связанных с ней систем. Инклюзивная практика широко внедряется в систему общего образования, у части студентов уже имеется личный опыт взаимодействия с обучающимися с ОВЗ. О накоплении позитивного опыта свидетельствует сборник лучших инклюзивных практик [28], в котором представлены конкретные технологии и подходы, реализуемые в образовательных организациях. Этот опыт имеет особое значение для студентов педагогических специальностей. В рамках профессиональной подготовки они также изучают психолого-педагогические основы инклюзии, методы и технологии обучения, позволяющие включаться в образовательный процесс независимо от особенностей здоровья. Этому процессу способствует и активное развитие цифровых технологий в профессиональном обучении [29].

Исследования М. А. Есипова [25] и И. М. Лоскутовой [30] показывают, что отношение студентов друг к другу и к лицам, имеющим особенности здоровья, претерпевает позитивные изменения: современные обучающиеся демонстрируют более высокий уровень терпимости, гибкости, снисходительности и готовности к контакту. В этой связи крайне важным представляется сохранение и укрепление данной позитивной тенденции в условиях меняющихся социальных обстоятельств.

На первый план сегодня выходят вопросы эффективного управления инклюзивной практикой в вузе. К ним относятся: обеспечение доступности предметной среды, учебно-методических и технических средств; развитие технологий, активизирующих личностный потенциал студентов с ОВЗ; персонализация обучения; а также обеспечение системности всего образовательного процесса.

ОГРАНИЧЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Безусловно, фокусировка на исследовании лишь одного компонента инклюзивной образовательной среды представляет собой попытку ответить только на один из множества вопросов о реализации права каждого человека на образование. Как показывают многочисленные исследования, проведенные как зарубежными, так и отечественными учеными, ключевая сложность заключается в организации коммуникации между всеми участниками педагогического процесса. Такая коммуникация должна базироваться на гуманистических принципах отношения к личности, достаточных знаниях об инклюзии и альтруистической мотивации к взаимодействию.

К ограничениям данного исследования относятся также небольшой объем выборки и ее гендерный дисбаланс. Однако, с другой стороны, выборка является репрезентативной для поставленных задач, поскольку включает студентов из разных регионов страны, крупных и малых населенных пунктов (что обусловлено аграрным профилем вуза), с различным семейным воспитанием, культурными традициями и конфессиональной принадлежностью.

Еще одним ограничением является временные рамки исследования, его срезовый (одномоментный) характер. Это не позволяет проследить динамику изучаемых процессов, что станет задачей наших дальнейших изысканий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенный анализ позволяет сформулировать следующие основные выводы относительно развития коммуникативно-организационного компонента инклюзивной образовательной среды в вузе.

Преобразование и наполнение коммуникативно-организационного компонента должно начинаться с формирования психологической, теоретической и практической готовности всех участников образовательного процесса (студентов с нормой здоровья, профессорско-преподавательского состава, администрации вуза и студентов с ограниченными возможностями здоровья) к взаимодействию друг с другом.

Готовность студентов с нормой здоровья формируется на основе достаточной осведомленности о психофизиологических особенностях студентов с ОВЗ (сенсорных, двигательных, эмоциональных и сочетанных нарушениях), развития альтруистических мотивов, преодоления стереотипов восприятии лиц с ОВЗ, принятия ценностных установок инклюзивной культуры и формирования навыков этичной коммуникации.

Фундаментом готовности преподавателей и администрации вуза должны стать: позитивная психологическая установка на работу со студентами с ОВЗ, специальные знания об их особенностях, умение выстраивать инклюзивное взаимодействие в учебном процессе, а также ценностно-смысловая ориентация профессиональной деятельности на принципы инклюзии.

Благоприятная инклюзивная образовательная среда вуза, минимизация межличностных барьеров и достаточный уровень коммуникативной толерантности способствуют созданию ощущения безопасного пространства для развития студентов с ОВЗ, постепенно трансформируя их восприятие от пассивно-иждивенческой позиции к активной самореализации.

Полученные результаты обосновывают необходимость системной работы по информированию студенческого сообщества об особенностях лиц с ОВЗ, а также разработки программ повышения квалификации для преподавателей, направленных на формирование инклюзивной компетентности и преодоление профессиональных стереотипов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Akhlan R. N. R., Khimmataliyev D. O., Qizi O. N. P. The Importance and Role of Inclusive Education in Educational Institutions // Proceeding of International Conference on Special Education in South East Asia Region. 2024. Vol. 3 No. 1. P. 400–405. https://doi.org/10.57142/picsar.v3i1.557
2. Байрамов В. Д., Герасимов А. В. Инклюзия в высшем образовании: от теории к практике: монография. Москва: «Экон-Информ», 2018. 340 с.
3. Рубцов В. В., Алехина С. В. Инклюзивное образование: актуальный дискурс и перспективы развития // Психологическая наука и образование. 2024. №29(5), С. 4. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2024_n5/from_editor (дата обращения: 03.02. 26)
4. Веричева О. Н., Суйуналиева Б. Ш., Токторбекова Н. А., Иванова Т. С. Развитие инклюзивного высшего образования в педагогических вузах // Перспективы науки и образования. 2025. № 4. С. 268–285. https://doi.org/10.32744/pse.2025.4.17
5. Кантор В. З., Проект Ю. Л. Особенности инклюзивных диспозиций педагогов учреждений общего и специального образования // Психологическая наука и образование. 2025. № 30(5). С. 35–48. https://doi.org/10.17759/pse.2025300503

6. Fitriani S., Qodariah L. A child-friendly school: How the school implements the model // International Journal of Evaluation and Research in Education. 2021. Vol. 10. No. 1. P. 273–284. https://doi.org/10.11591/ijere.v10i1.20765
7. Выготский Л.С., Педагогическая психология: краткий курс. Москва: «Работник просвещения», 1926. 348 с.
8. Bronfenbrenner U. The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge. Harvard University Press. 1979.
9. Шацкий С. Т. Педагогика. Избранные сочинения. Том 1. Москва: Издательство Юрайт, 2025. 269 с. URL: https://urait.ru/bcode/562232 (дата обращения: 03.02. 26)
10. Ясвин В. А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление: монография. Москва: Народное образование, 2019. 448 с.
11. Stentiford Lauren, and George Koutsouris. Critically Considering the 'Inclusive Curriculum' in Higher Education. British Journal of Sociology of Education. 2022. Vol. 43. No. 8. P. 1250-1272. DOI:10.1080/01425692.2022.2122937 (accessed March 2026)
12. У. Ж. Пути и перспективы развития высшего инклюзивного образования в России // Педагогика и просвещение. 2023. № 4. С. 171–185. https://doi.org/10.7256/2454-0676.2023.4.69012
13. Chitiyo J., Alasa V. School teachers' knowledge and perceptions of inclusive education in Fiji // British Journal of Special Education. 2023. No. 50. P. 450–462. https://doi.org/10.1111/1467-8578.12483
14. Devine S., Massey C., Haughney K.L. Staying on Task: Use of Self-Monitoring and Peer Coaching to Support Inclusive Postsecondary Education // Exceptionality. 2023. Vol. 32. No. 1. P. 21–37. https://doi.org/10.1080/09362 835.2023.2266536
15. Cifuentes-Faura J., Faura-Martínez U. Mapping of Technological and Support Resources for the Inclusion of Students with Disabilities in Higher Education Institutions. International Journal of Disability, Development and Education, 2022, vol. 71, no. 3, pp. 287–298. https://doi.org/10.1080/1034912X.2022.2095358
16. Алехина С. В., Самсонова Е. В., Шеманов А. Ю. Подход к моделированию инклюзивной среды образовательной организации // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 5. С. 69–84. https://doi.org/10.17759/pse.2022270506
17. Márquez-González L.M., Martínez-Murciano M.C., Olmos-Raya E., Pérez-Jorge D. The response to disability in higher education: an analysis of programs and services for people with disabilities: the case of the University of La Laguna. Frontiers in Education, 2025, vol. 10, pp. 1–10. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1561841
18. Hart S. M. Teacher candidates' perspectives on inclusive education: A case study of mentored inclusive research. Journal of Pedagogical Research. 2024. Vol. 8(1). P. 269–279. https://doi.org/10.33902/JPR.202424614
19. Федоров В. А., Кубрушко П. Ф., Дубицкий В. В., Феоктистов А. В. Профессионально-педагогическое образование в России на современном этапе: концептуальный аспект // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 7. С. 11–44. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-7-11-44
20. Zanfirova L., Kovalenok T., Chistova Y., Sergeeva N. Intellectual readiness of future engineers to master the disciplines of the professional curriculum part while online learning // E3S Web of Conferences. 2021. P. 12079. https://doi.org/10.1051/e3sconf/202127312079
21. Taneja-Johansson S., Singal N. Pathways to inclusive and equitable quality education for people with disabilities: cross-context conversations and mutual learning // International Journal of Inclusive Education. 2021. Vol. 29. No. 1. P. 1–16. ttps://doi.org/10.1080/13603116.2021.1965799
22. Karaca M.A., Toprak H.H. An investigation of social acceptance levels of students with typical development toward their peers with special needs in terms of certain variables // International Journal of Modern Education Studies. 2022. No. 6(2). P. 470-492. DOI: 10.51383/ijonmes.2022.213
23. Бойко В. В. Психоэнергетика. Санкт-Петербург: Питер, 2010. 416 с.
24. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Москва: Академия, 2012. 304 с.
25. Есипов М. А., Содержание и структура феномена коммуникативной толерантности в отечественных психолого-педагогических исследованиях // Интернет-журнал «Мир науки» 2017, Том 5, № 6 URL: https://mir-nauki.com/PDF/22PDMN617.pdf (дата обращения: 03.02. 26)
26. Alasim K. Inclusion and d/Deaf and Hard of Hearing Students. A Qualitative Meta-Analysis, International // Journal of Disability, Development and Education. 2021. Vol. 70. No. 6. P. 1120-1146. https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1931818
27. Михаленкова И. А., Ростомашвили И. Е., Шумова Ю. В., Шумов А. В., Измайлова Л. С. Сравнение отношения студентов высших учебных заведений различного профиля образования к сокурсникам с ограниченными возможностями здоровья // Science for Education Today. 2021. № 1. С. 7–30. https://doi.org/10.15293/2658-6762.2101.01
28. Инклюзивное высшее образование: сборник лучших инклюзивных практик (технологий) в образовательных организациях высшего (педагогического) образования, подведомственных Минпросвещения России. М.: МГППУ, 2025. 112 с.
29. Nazarova L., Kubrushko P., Alipichev A., Gryazneva S. Development trends in practical training of college students in the context of digital transformation of education // E3S Web of Conferences. 2021. Vol. 273. P. 12059. https://doi.org/10.1051/e3sconf/202127312059
30. Лоскутова И. М., Лимонова М. А., Юдина Е. Н., Панич Н. А. Отношение студентов к лицам с инвалидностью и ОВЗ: социологический анализ // Теория и практика общественного развития. 2025. № 11. С. 32–41. https://doi.org/10.24158/tipor.2025.11.2

REFERENCES

1. Akhlan R. N. R., Khimmataliyev D. O., Qizi O. N. P. The Importance and Role of Inclusive Education in Educational Institutions. *Proceeding of International Conference on Special Education in South East Asia Region*, 2024. vol. 3, no. 1. pp. 400–405. DOI: 10.57142/picsar.v3i1.557
2. Bayramov V. D., Gerasimov A. V. Inclusion in Higher Education: From Theory to Practice. Moscow, Ekon-Inform Publ., 2018. 340 p. (in Russ.)
3. Rubtsov V. V., Alekhina S. V. Inclusive Education: Current Discourse and Development Prospects. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education,* 2024, no. 29(5), p. 4. Available at: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2024_n5/from_editor (accessed 3 February 2026). (in Russ.)
4. Vericheva O. N., Suyunalieva B. Sh., Toktorbekova N. A., Ivanova T. S. Development of Inclusive Higher Education in Pedagogical Universities. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 2025, no. 4, pp. 268–285. DOI: 10.32744/pse.2025.4.17 (in Russ.)
5. Kantor V. Z., Proekt Yu. L. Features of Inclusive Dispositions of Teachers in General and Special Education Institutions. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2025, no. 30(5), pp. 35–48. DOI: 10.17759/pse.2025300503 (in Russ.)
6. Fitriani S., Qodariah L. A child-friendly school: How the school implements the model. International *Journal of Evaluation and Research in Education*, 2021, vol. 10, no. 1, pp. 273–284. DOI: 10.11591/ijere.v10i1.20765
7. Vygotsky L. S. Educational Psychology: A Short Course. Moscow, Rabotnik prosveshcheniya Publ., 1926. 348 p. (in Russ.)
8. Bronfenbrenner U. The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge, Harvard University Press, 1979.
9. Shatsky S. T. Pedagogy. Selected Works. Vol. 1. Moscow, Yurayt Publ., 2025. 269 p. Available at: https://urait.ru/bcode/562232 (accessed 3 February 2026). (in Russ.)
10. Yasvin V. A. School Environment as a Subject of Measurement: Expertise, Design, Management. Moscow, Narodnoe obrazovanie Publ., 2019. 448 p. (in Russ.)
11. Stentiford L., Koutsouris G. Critically Considering the 'Inclusive Curriculum' in Higher Education. *British Journal of Sociology of Education*, 2022, vol. 43, no. 8, pp. 1250–1272. DOI: 10.1080/01425692.2022.2122937
12. U. Zh. Ways and Prospects for the Development of Higher Inclusive Education in Russia. *Pedagogika i prosveshchenie*, 2023, no. 4, pp. 171–185. DOI: 10.7256/2454-0676.2023.4.69012 (in Russ.)
13. Chitiyo J., Alasa V. School teachers' knowledge and perceptions of inclusive education in Fiji. *British Journal of Special Education*, 2023, no. 50, pp. 450–462. DOI: 10.1111/1467-8578.12483
14. Devine S., Massey C., Haughney K.L. Staying on Task: Use of Self-Monitoring and Peer Coaching to Support Inclusive Postsecondary Education. Exceptionality, 2023, vol. 32, no. 1, pp. 21–37. DOI: 10.1080/09362835.2023.2266536
15. Cifuentes-Faura J., Faura-Martínez U. Mapping of Technological and Support Resources for the Inclusion of Students with Disabilities in Higher Education Institutions. *International Journal of Disability, Development and Education*, 2022, vol. 71, no. 3, pp. 287–298. DOI: 10.1080/1034912X.2022.2095358
16. Alekhina S. V., Samsonova E. V., Shemanov A. Yu. An Approach to Modeling an Inclusive Environment in an Educational Organization. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2022, vol. 27, no. 5, pp. 69–84. DOI: 10.17759/pse.2022270506 (in Russ.)
17. Márquez-González L.M., Martínez-Murciano M.C., Olmos-Raya E., Pérez-Jorge D. The Response to Disability in Higher Education: An Analysis of Programs and Services for People with Disabilities: The Case of the University of La Laguna. *Frontiers in Education*, 2025, vol. 10, pp. 1–10. DOI: 10.3389/feduc.2025.1561841
18. Hart S. M. Teacher candidates' perspectives on inclusive education: A case study of mentored inclusive research. *Journal of Pedagogical Research*, 2024, vol. 8(1), pp. 269–279. DOI: 10.33902/JPR.202424614
19. Fedorov V. A., Kubrushko P. F., Dubitsky V. V., Feoktistov A. V. Vocational Pedagogical Education in Russia at the Present Stage: Conceptual Aspect. *Obrazovanie i nauka*, 2022, vol. 24, no. 7, pp. 11–44. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-7-11-44 (in Russ.)
20. Zanfirova L., Kovalenok T., Chistova Y., Sergeeva N. Intellectual readiness of future engineers to master the disciplines of the professional curriculum part while online learning. *E3S Web of Conferences*, 2021, p. 12079. DOI: 10.1051/e3sconf/202127312079
21. Taneja-Johansson S., Singal N. Pathways to Inclusive and Equitable Quality Education for People with Disabilities: Cross-Context Conversations and Mutual Learning. *International Journal of Inclusive Education*, 2021. vol. 29, no. 1. pp. 1–16. DOI: 10.1080/13603116.2021.1965799
22. Karaca M.A., Toprak H.H. An Investigation of Social Acceptance Levels of Students with Typical Development Toward Their Peers with Special Needs in Terms of Certain Variables. *International Journal of Modern Education Studies*, 2022, no. 6(2), pp. 470–492. DOI: 10.51383/ijonmes.2022.213
23. Boyko V. V. Psychoenergetics. Saint Petersburg, Piter Publ., 2010. 416 p. (in Russ.)
24. Klimov E. A. Psychology of Professional Self-Determination. Moscow, Akademiya Publ., 2012. 304 p. (in Russ.)

25. Esipov M. A. Content and Structure of the Phenomenon of Communicative Tolerance in Russian Psychological and Pedagogical Research. *Internet-zhurnal «Mir nauki»*, 2017, vol. 5, no. 6. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/22PDMN617.pdf (accessed 3 February 2026). (in Russ.)
26. Alasim K. Inclusion and d/Deaf and Hard of Hearing Students: A Qualitative Meta-Analysis. *International Journal of Disability, Development and Education*, 2021, vol. 70, no. 6, pp. 1120–1146. DOI: 10.1080/1034912X.2021.1931818
27. Mikhalenkova I. A., Rostomashvili I. E., Shumova Yu. V., Shumov A. V., Izmailova L. S. Comparison of Attitudes of Students from Different Types of Higher Education Institutions towards Peers with Disabilities. *Science for Education Today*, 2021, no. 1, pp. 7–30. DOI: 10.15293/2658-6762.2101.01 (in Russ.)
28. Inclusive Higher Education: A Collection of Best Inclusive Practices (Technologies) in Higher (Pedagogical) Educational Institutions under the Ministry of Education of Russia. Moscow, MGPPU Publ., 2025. 112 p. (in Russ.)
29. Nazarova L., Kubrushko P., Alipichev A., Gryazneva S. Development trends in practical training of college students in the context of digital transformation of education. *E3S Web of Conferences*, 2021, vol. 273, p. 12059. DOI: 10.1051/e3sconf/202127312059
30. Loskutova I. M., Limonova M. A., Yudina E. N., Panich N. A. Students' Attitudes towards Persons with Disabilities and Special Health Needs: A Sociological Analysis. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya = Theory and Practice of Social Development*, 2025, no. 11, pp. 32–41. DOI: 10.24158/tipor.2025.11.2 (in Russ.)

Авторы

Занфирова Лариса Вячеславовна
(Россия, г. Москва)
Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования
Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева
E-mail: zanfirova@rgau-msha.ru
ORCID ID: 0000-0002-6151-2267
Scopus ID: 57221045945

Коваленок Татьяна Петровна
(Россия, г. Москва)
Доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования
Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева
E-mail: kovalenok@rgau-msha.ru
ORCID ID: 0000-0003-2835-1454
Scopus ID: 57221044785

Шингарева Марина Валентиновна
(Россия, г. Москва)
Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования
Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева
E-mail: shingareva@rgau-msha.ru
ORCID ID: 0000-0002-0713-5042,
Scopus ID: 57223680055

Authors

Larisa V. Zanfirova
(Russia, Moscow)
Associate Professor, Cand. Sci. (Educ.),
Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education
Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy
E-mail: zanfirova@rgau-msha.ru
ORCID ID: 0000-0002-6151-2267
Scopus ID: 57221045945

Tatyana P. Kovalenok
(Russia, Moscow)
Associate Professor, Cand. Sci. (Psychol.),
Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education
Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy
Email: kovalenok@rgau-msha.ru
ORCID ID: 0000-0003-2835-1454
Scopus ID: 57221044785

Marina V. Shingareva
(Russia, Moscow)
Associate Professor, Cand. Sci. (Educ.),
Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education
Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy
Email: shingareva@rgau-msha.ru
ORCID ID: 0000-0002-0713-5042,
Scopus ID: 57223680055

Вклад авторов

Занфирова Л. В.: проведение исследования, создание черновика рукописи
Коваленок Т. П.: концептуализация, методология, руководство исследованием
Шингарева М. В.: проведение исследования, визуализация, создание рукописи и ее редактирование

Authors contribution

Larisa V. Zanfirova: Investigation, Writing - Original Draft
Tatyana P. Kovalenok: Conceptualization, Methodology, Supervision
Marina V. Shingareva: Investigation, Writing - Review & Editing, Visualization

© Занфирова Л. В., Коваленок Т. П., Шингарева М. В., 2026

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

© Larisa V. Zanfirova, Tatyana P. Kovalenok, Marina V. Shingareva, 2026

The authors declared no conflicts of interest

Психологические аспекты профессиональной деятельности педагогов специального и инклюзивного образования в условиях цифровой трансформации

Л. А. ЯСТРЕБОВА, А. М. ДОХОЯН, И. А. МАСЛОВА

АННОТАЦИЯ

Введение. Актуальность исследования обусловлена острым противоречием между объективной необходимостью цифровой трансформации специального и инклюзивного образования и недостаточной изученностью психологических барьеров, стрессов и новых компетенций педагогов в этом процессе. Изучение данных аспектов становится ключевым условием для сохранения психического благополучия учителей и повышения эффективности обучения детей с особыми образовательными потребностями в цифровой среде.

Цель исследования – выявление, анализ и оценка психологических аспектов профессиональной подготовки педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде в условиях цифровой трансформации.

Материалы и методы. Для достижения цели был проведен опрос 467 респондентов – педагогов специального и инклюзивного образования. Статистический анализ данных проводился в программе «IBM SPSS Statistics 23» с использованием методов описательной статистики, факторного анализа и корреляции Спирмена для выявления взаимосвязей между исследуемыми параметрами.

Результаты. Выявлена статистически значимая корреляция между уровнем развития цифровых компетенций и возрастом, стажем и типом образовательной организации респондентов. Установлена прямая корреляция ($r = 0.42$, $p < 0.01$) между общим уровнем цифровых компетенций и показателем самоэффективности педагога.

Заключение. Новизна исследования состоит в выделении и обосновании психологических аспектов профессиональной деятельности педагогов специального и инклюзивного образования в условиях цифровой трансформации. Перспективность исследования заключается в разработке на основе выделенных аспектов структурно-функциональной модели формирования цифровых компетенций как фактора эффективности профессиональной деятельности педагогов специального и инклюзивного образования.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

специальное и инклюзивное образование, профессиональная деятельность, цифровые технологии, цифровая трансформация образования, педагог специального и инклюзивного образования, лица с ограниченными возможностями здоровья

Для цитирования: Ястребова Л. А., Дохоян А. М., Маслова И. А. Психологические аспекты профессиональной деятельности педагогов специального и инклюзивного образования в условиях цифровой трансформации // Перспективы науки и образования. 2026. № 4. С. 424–443. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.28

Поступила: 20.02.2026 | Одобрена: 13.05.2026 | Опубликована: 31.08.2026

OPEN ACCESS

Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.

PERSPECTIVES OF SCIENCE AND EDUCATION
PSEJOURNAL.WORDPRESS.COM
SCIENTIFIC ARTICLE |

Psychological Aspects of Professional Activity of Special and Inclusive Education Teachers in the Context of Digital Transformation

L. A. YASTREBOVA, A. M. DOKHOYAN, I. A. MASLOVA

ABSTRACT

Introduction. The relevance of the study stems from the stark contradiction between the objective necessity for digital transformation of special and inclusive education and the insufficient research of psychological barriers, stressors, and new competencies required of pedagogues in this process. Examining these aspects is becoming a key prerequisite for maintaining teachers' mental wellbeing and enhancing the effectiveness of teaching children with learning disabilities in a digital environment.

The aim of the study was to identify, analyse and evaluate the psychological aspects of teachers' professional training for working in an inclusive educational environment in the conditions of digital transformation.

Materials and methods. To achieve this objective, a survey was conducted among 467 respondents – teachers of special and inclusive education. The statistical analysis of the data was carried out using "IBM SPSS Statistics 23", employing the methods of descriptive statistics, factor analysis, and Spearman's rank correlation to identify relationships between explored parameters.

Results. A statistically significant correlation was revealed between the level of digital competence and the respondents' age, length of service and type of educational institution. A positive correlation ($r = 0.42$, $p < 0.01$) was established between the overall level of digital competence and the teacher's self-efficacy score.

Conclusion. The novelty of the study lies in identifying and substantiating the psychological aspects of the professional activity of special and inclusive education pedagogues in the context of digital transformation. The prospects of this study lie in the development, based on the identified aspects, of a structural/functional model for the development of digital competences as a factor of professional effectiveness of special and inclusive education pedagogues.

KEYWORDS

special and inclusive education, professional activities, digital technologies, digital transformation of education, special and inclusive education teacher, people with disabilities

For Citation: Yastrebova, L. A., Dokhoyan, A. M., & Maslova I. A. (2026). Psychological Aspects of Professional Activity of Special and Inclusive Education Teachers in the Context of Digital Transformation. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, (4), 424–443. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.28

Received: 20 February 2026 | Approved: 13 May 2026 | Published: 31 August 2026

OPEN ACCESS

This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

ВВЕДЕНИЕ

Согласно докладу ЮНЕСКО «Лидерство и инклюзивность в Центральной и Восточной Европе, Кавказе и Центральной Азии» [1] влияние цифровой трансформации оказывает значительное влияние на работу педагога. Во-первых, цифровые инструменты выступают средства обеспечения доступности образования. Они позволяют адаптировать учебные материалы и методы преподавания под разнообразные потребности учащихся, включая детей с ограниченными возможностями, мигрантов и представителей языковых меньшинств. Во-вторых, дистанционное обучение и применяемые для его реализации цифровые образовательные платформы становятся ключевым инструментом для обеспечения непрерывности обучения. Подготовка педагогов к цифровой трансформации. В-третьих, цифровизация становится фундаментом профессионального развития педагогов. Онлайн-курсы, вебинары и цифровые сообщества практики становятся важными инструментами для повышения их квалификации. Стоит отметить, что успех этой трансформации зависит от системного подхода к ее реализации. Как показывает глобальный анализ, проведенный M. Bond [2], критическими компонентами цифровой трансформации в образовании являются не сами технологии, а лидерство, стратегия и организационная культура, ориентированная на изменения.

Наряду с позитивными влияниями цифровизации образования на профессиональную деятельность педагогов можно выделить ряд негативных тенденций:

1. Неравный доступ к цифровым устройствам и интернету может усугублять исключение уязвимых групп учащихся.

2. Недостаточная цифровая грамотность педагогов может стать барьером для внедрения инклюзивных практик.

3. Цифровизация может способствовать росту социальной изоляции и ослаблению межличностных связей в образовательной среде, что противоречит целям формирования инклюзивной образовательной культуры, основанной на взаимодействии, сотрудничестве и чувстве принадлежности.

Изложенные в Докладе данные позволяют сделать ряд аргументированных выводов:

1. Интеграция цифровых инструментов в инклюзивную педагогику должна быть системной и сопровождаться подготовкой педагогов.

2. Цифровые платформы могут стать мостом для учащихся, оказавшихся в условиях миграции, конфликтов или социальной изоляции.

3. Необходимо обеспечивать равный доступ к цифровым ресурсам, особенно в сельских и малообеспеченных регионах.

4. Цифровизация должна дополнять, а не заменять человеческое взаимодействие и социальную интеграцию в школах.

Достижение этих целей требует четкого понимания того, какие именно цифровые компетенции необходимы педагогу. Исследование S.K. Howard с соавт. [3], основанное на методе Дельфи, позволило достичь международного консенсуса в определении ключевых цифровых компетенций для педагогического образования, что может служить основой для разработки национальных стандартов и программ подготовки.

Актуальной исследовательской проблемой становится изучение психологических аспектов профессиональной деятельности педагогов специального и инклюзивного образования в условиях цифровой трансформации. В рамках концепции Е.А. Климова профессия педагога относится к типу «человек – человек» и предъявляет высокие требования к выносливости, стрессоустойчивости, эмоциональному интеллекту и эмпатии [4]. В новых условиях эти требования интенсифицируются, что делает необходимым углубленное изучение факторов эффективности и адаптации педагогов.

На основе анализа современных вызовов и данных исследований можно выделить несколько ключевых направлений изучения данной проблемы. Цифровая трансформация требует от педагога радикальной перестройки профессиональной идентичности: от транслятора знаний к роли фасилитатора, наставника и дизайнера образовательной среды. Исследования Н.Ф. Ильиной и

соавт. [5] показывают, что основная трудность заключается не в освоении отдельных инструментов, а в отсутствии целостного системного видения своей деятельности, необходимого для ее осмысленной трансформации. Адаптация к новой роли сопряжена со стрессом, чувством неуверенности и требует развития психологической гибкости – способности к быстрой перестройке профессионального поведения в условиях неопределенности.

Работа в условиях инклюзии и цифровизации создает совокупность факторов, провоцирующих выгорание: повышенная эмоциональная вовлеченность, необходимость постоянной онлайн-доступности, сложность контингента и отсроченность результатов (А.П. Маршалкина и соавт.) [6]. В контексте цифровой трансформации к традиционным стрессорам добавляется феномен «технострессса». Исследование P. Kumar с соавт. [7] выявило, что технострессс, вызванный необходимостью использования цифровых инструментов в дистанционном обучении, является прямым предиктором эмоционального выгорания педагогов. При этом ключевую буферную роль играет самоэффективность: педагоги с высокой верой в свою способность справляться с цифровыми задачами менее подвержены негативным последствиям. Ключевым психологическим механизмом, связывающим инклюзивную практику с выгоранием, согласно А.М. Федосеевой, Т.Д. Карягину и соавт. [8; 9], выступает эмпатический (личностный) дистресс – непродуктивная форма сопереживания, ведущая к истощению.

Таким образом, важнейшей задачей становится «профессионализация эмпатии» – развитие навыков регуляции эмоциональных реакций для минимизации деструктивных переживаний. В развитие этой идеи, исследование S. Meyers с соавт. [10] предлагает целостную модель педагогической эмпатии, рассматривая ее не как врожденное качество, а как комплексный навык, который можно и нужно целенаправленно развивать в профессиональной подготовке через рефлексию, моделирование ситуаций и обратную связь.

Противоречие между необходимостью внедрения цифровых инструментов и их реальной доступностью для учащихся создает у педагогов ощущение беспомощности и фрустрации. Педагог вынужден одновременно осваивать новые технологии и искать обходные пути для семей, лишенных доступа к ним, что резко увеличивает когнитивную и эмоциональную нагрузку. Данный аспект напрямую связан с выводами доклада ЮНЕСКО о необходимости обеспечения равного доступа к ресурсам [1].

Е.А. Шумилова и соавт. [11]. определяют цифровую компетентность педагога инклюзивного образования не техническими навыками, а способностью к осознанной перестройке образовательного пространства. С.С. Бурцева [12] отмечает, что ее формирование требует движения по трехуровневой модели: от базовых навыков через освоение цифровой дидактики к способности проектировать образовательную среду. Важным аспектом цифровой компетентности является готовность применять принципы универсального дизайна обучения (UDL), который лежит в основе создания инклюзивной образовательной среды. Исследование M.J. Capp [13] указывает, что уверенность педагога в реализации UDL тесно связана с наличием практического опыта и поддерживающего профессионального окружения, а не только со знанием теории. Психологическая устойчивость в этом процессе поддерживается внутренней мотивацией, восприятием нововведений как возможности для роста, а также наличием системной поддержки от администрации и профессионального сообщества. В свою очередь, J.H. Bottiani с соавт. [14], изучая выгорание в городских школах, подтверждают, что ключевым буфером против стресса являются не личностные ресурсы сами по себе, а организационные ресурсы школы: четкая структура, справедливое распределение нагрузки и поддерживающий климат в коллективе.

Переход на цифровые форматы может приводить к ощущению изоляции как у педагогов, так и у обучающихся. В этих условиях роль коллегиальной поддержки, супервизии и сообществ практики становится критически важной для профилактики выгорания и обмена эффективными стратегиями работы. Исследование В.З. Кантора и соавт. [15] подчеркивает ценностно-смысловую гетерогенность педагогов общего и специального образования, преодоление которой требует целенаправленного диалога и совместной деятельности. Практическим решением для включения учащихся с особыми потребностями может служить использование доступных ассистивных технологий. Работа M.W. Ok с соавт. [16] демонстрирует, как встроенные инструменты общедоступных платформ (например, Google Chrome) могут быть эффективно адаптированы в качестве ассистивных и учебных технологий, снижая барьеры для внедрения инклюзивных практик в условиях ограниченных ресурсов.

Цифровая трансформация меняет характер коммуникации «педагог-родитель», требуя новых навыков онлайн-взаимодействия, соблюдения цифровой этики и защиты данных. Психологическая нагрузка на педагога возрастает в ситуации, когда ему приходится выступать техническим консультантом для родителей, одновременно решая профессиональные педагогические задачи.

Таким образом, психологические аспекты профессиональной деятельности педагогов специального и инклюзивного образования в условиях цифровой трансформации представляют собой сложный синтез традиционных профессиональных стрессоров и новых, специфических для цифровой среды, вызовов. Ключевыми из них являются необходимость глубокой ролевой трансформации, высокий риск эмоционального выгорания, опосредованный эмпатическим дистрессом и технострессом, и психологическое давление, вызванное цифровым неравенством.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

С целью проведения исследования психологических аспектов профессиональной деятельности педагогов специального и инклюзивного образования в условиях цифровой трансформации был проведен онлайн-опрос, размещенный на платформе Google Forms, который включал нескольких блоков:

Блок А. Социодемографические данные (возраст, стаж, образование, регион).

Блок Б. Опросник сформированности цифровых компетенций. Включает шкалы: «Информационная компетенция» (поиск, оценка, хранение данных), «Коммуникационная компетенция» (взаимодействие в цифровой среде), «Технологическая компетенция» (использование ПО и оборудования), «Медийная компетенция» (создание и адаптация цифрового контента), «Компетенция в области ассистивных технологий» (специальный блок).

Блок В. Вопросы, направленные на оценку психологической готовности, уровня профессиональной мотивации и удовлетворенности собственной профессиональной деятельностью.

Блок Г. Вопросы для оценки самоэффективности в использовании цифровых технологий и воспринимаемых барьеров.

Блок Д. Опросник выгорания Маслач (MBI), адаптированный для педагогов, для оценки эмоционального истощения, деперсонализации и редукции профессиональных достижений.

Контент-анализ позволил систематизировать и интерпретировать информацию, полученную из ответов участников опроса и предоставленных ими методических материалов. Это позволило выявить ключевые темы и тенденции в области применения цифровых технологий в системе специального и инклюзивного образования.

Для проведения статистической обработки данных использовались два программных продукта: Microsoft Excel и IBM SPSS Statistics 23. Microsoft Excel применялся для первичной обработки данных, таких как сортировка, фильтрация и построение таблиц. IBM SPSS Statistics 23 был использован для проведения углубленного статистического анализа.

Метод факторного анализа помог выявить скрытые взаимосвязи между различными переменными, такими как цифровые компетенции педагогов и эффективность их профессиональной деятельности. Это позволило сгруппировать различные показатели в несколько основных факторов и упростить понимание структуры данных.

Коэффициент ранговой корреляции Спирмена использовался для оценки степени связи между отдельными переменными без предположений о нормальности распределения данных. В данном случае он применялся для определения корреляции между психологическими аспектами профессиональной деятельности педагогов специального и инклюзивного образования и уровнем сформированности у них цифровых компетенций как фактора эффективности их профессиональной деятельности.

ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

В условиях масштабной цифровой трансформации всех социальных сфер, включая образование, особую актуальность приобретает проблема подготовки педагогов, способных эффективно работать в новой среде. Это особенно значимо для сферы специального и инклюзивного образования, где цифровые технологии открывают уникальные возможности для персонализации обучения и социальной адаптации детей с особыми образовательными потребностями (далее – ОВЗ), но одновременно создают комплекс новых профессиональных вызовов и психологических рисков для педагога. Анализ научной литературы позволяет констатировать повышенный интерес исследователей к определению сущности и содержания психологических аспектов профессиональной деятельности педагогов специального инклюзивного образования в условиях цифровой трансформации. Настоящий обзор ставит целью систематизировать современные научные представления по данной проблеме, выделив ключевые темы: психологическую готовность и диспозиции педагогов к инклюзии, феномен профессионального выгорания и его связь с эмпатией, а также модели и инструменты формирования цифровой компетентности в контексте инклюзивной практики.

Исследования показывают, что успех инклюзии в значительной степени определяется личностно-психологическими факторами, а не только нормативными требованиями. В.З. Кантор и соавт. [15] выявили аналитическую диспозицию как доминирующую у педагогов: они принимают инклюзию, но осознают условия и ограничения. При этом обнаружена гетерогенность внутри сообщества: педагоги общего образования демонстрируют более позитивные, но менее готовые к практике установки, в то время как педагоги специального образования проявляют больший скепсис, но и более высокую психологическую готовность. Это свидетельствует об отсутствии единого личностно-смыслового ядра инклюзивной практики и требует дифференцированного подхода к подготовке.

Проблеме психологической готовности педагогов к внедрению инклюзивного образования в России посвящена работа М.Б. Калашниковой [17]. Автор структурирует психологическую готовность, выделяя мотивационный, когнитивный, операционно-деятельностный и ценностно-смысловой компоненты, подчеркивая, что даже при наличии мотивации успех невозможен без системы знаний и умений. М.Б. Калашникова отмечает, что, несмотря на законодательные нормы, ключевым барьером на пути инклюзии является недостаточная профессиональная и, в особенности, психологическая подготовка педагогов. В структуре психологической готовности выделены такие компоненты как: мотивационный (интерес к инклюзии, стремление к успеху); когнитивный (знание основ инклюзии и особенностей детей с ОВЗ); операционно-деятельностный (владение специальными методиками и техниками обучения); ценностно-смысловой (личностное отношение и значимость этой деятельности). Исследование показало, что даже при наличии мотивации она не гарантирует успеха без системы знаний и умений. Автор делает вывод о необходимости разработки специальных программ формирования психологической готовности, которые должны комплексно развивать все ее компоненты. Особый акцент делается на развитии эмпатии и толерантности как ключевых профессиональных качеств для инклюзивного педагога.

Эмпирическое исследование И.Н. Нурлыгаянова и соавт. [18] подтверждает, что взгляды педагогов поляризованы: оптимизм учителей инклюзивных школ контрастирует с осторожностью и скепсисом педагогов коррекционных школ, основанным на экспертных знаниях и понимании «высокой себестоимости» инклюзии для детей со сложными нарушениями. Авторы отмечают, что инклюзивное образование в России подошло к критической точке, когда его дальнейшее развитие зависит не от лозунгов, а от реального обеспечения ресурсами, методиками и компетентными кадрами. Педагоги коррекционных школ выступают здесь как хранители профессионального экспертного знания, и их скептицизм – не консерватизм, а тревожный сигнал о рисках для детей с ОВЗ.

С.В. Алехина с соавт. [19] утверждают, что первичной ступенью для успешной инклюзии является этап психологических и ценностных изменений педагогов, ключевым фактором которого является эмоциональное принятие детей с ОВЗ. При этом психологическая готовность включает ключевой фактор эмоционального принятия детей с ОВЗ, готовность включать их в деятельность на уроке и удовлетворенность результатами собственной деятельности.

Необходимость развития рефлексивно-перцептивных способностей и психологической подготовки педагогов как основы для реализации личностно-ориентированного подхода и современ-

ных образовательных парадигм обоснована в работе Н.В. Докучаевой с соавт. [20]. Ц. Ван [21] также подчеркивает роль личностно-ориентированного взаимодействия как главного психологического механизма развития обучающегося.

Исследование Т.Д. Карягиной и соавт. [9] вносит ключевой вклад, дифференцируя компоненты эмпатии. Установлено, что «личностный дистресс» (эгоцентрическое страдание) – главный предиктор выгорания, в то время как «эмпатическая забота» и «принятие перспективы» могут служить профессиональными ресурсами. Авторы вводят концепт «профессионализации эмпатии» как умения регулировать эмоциональные реакции: минимизировать деструктивный личностный дистресс и развивать полезные эмпатическую заботу и принятие перспективы. Это процесс, при котором специалист учится регулировать свои эмоциональные реакции: минимизировать деструктивный личностный дистресс и развивать полезные эмпатическую заботу и принятие перспективы. Исследование S. Meyers с соавт. [10] развивает эту идею, предлагая целостную модель педагогической эмпатии, которая включает когнитивные, аффективные и поведенческие компоненты. Авторы подчеркивают, что эмпатия как профессиональный навык формируется в процессе рефлексии собственного опыта, анализа педагогических ситуаций и получения конструктивной обратной связи, что имеет прямое отношение к программам подготовки и поддержки педагогов инклюзивного образования.

В контексте изучения психологических аспектов профессиональной деятельности педагогов особого внимания заслуживает масштабное исследование финских ученых T. Saloviita с соавт., посвященное факторам профессионального выгорания учителей [22]. Работа индексируется в международных базах Web of Science и Scopus и обладает высокой научной значимостью, о чем свидетельствует более 620 цитирований на начало 2026 года. Целью исследования выступило выявление факторов, связанных с профессиональным выгоранием учителей, на трех уровнях: личностном (характеристики учителя), ученическом (особенности контингента) и организационном (условия труда и поддержка).

Полученные данные позволили авторам сделать ряд выводов, имеющих высокую практическую ценность. Профиль выгорания существенно различался в зависимости от профессиональной группы. Наиболее высокий уровень выгорания был зафиксирован у учителей-предметников, тогда как самый низкий – у педагогов специального образования. Этот результат контрастирует с распространенным мнением о том, что работа с детьми с ОВЗ априори является наиболее стрессогенной. Вопреки сложившимся стереотипам, такие переменные, как размер класса и количество учеников с особыми потребностями, продемонстрировали крайне слабую корреляцию с уровнем выгорания учителей. Это свидетельствует о том, что сами по себе количественные характеристики нагрузки не являются прямыми предикторами эмоционального истощения.

А.М. Федосеевой [8] представлены результаты эмпирического исследования психологического механизма трудностей педагогов в условиях инклюзии, а именно эмпатическому (личному) дистрессу – негативному, тягостному состоянию, возникающему от чрезмерного погружения в переживания другого. Автор формулирует ключевой вывод: работа в условиях инклюзии, требующая постоянной эмоционально-смысловой поддержки обучающихся, связана с повышенным риском выгорания именно через этот механизм и с ощущением утраты профессиональной компетентности. Результаты проведенного А.М. Федосеевой исследования указывают на дефицит систем психологической поддержки педагогов инклюзивного образования. Подчеркивается необходимость разработки и реализации программ сопровождения педагогов данной категории, а также развития навыков педагогического сопереживания и регуляции эмпатии в рамках повышения их квалификации. Современные исследования вносят важный контекст в понимание стрессоров, связанных с цифровизацией. P. Kumar с соавт. [7] эмпирически доказывают, что «техностресс» – стресс, вызванный сложностями адаптации к цифровым инструментам и требованиям дистанционной работы – является значимым предиктором эмоционального выгорания. При этом самоэффективность в использовании технологий выступает мощным буферным фактором, смягчающим негативное воздействие техностресса на психическое благополучие педагога.

А.П. Маршалкина с соавт. [6] рассматривают выгорание дефектологов в опасной взаимосвязи с алекситимией и агрессивным поведением, выделяя такие профессиональные факторы риска, как высокая нагрузка, сложность контингента и отсроченность результатов. Исследование J.H. Bottiani с соавт. [14], фокусируясь на организационных детерминантах, дополняет эту картину, показывая, что эмоциональное истощение учителей в значительной степени обусловлено высо-

кими рабочими требованиями при недостатке ресурсов. Авторы подчеркивают, что создание поддерживающей организационной среды с четкой структурой, справедливым распределением задач и возможностями для профессионального роста является ключевым условием профилактики выгорания, что особенно актуально в период цифровой трансформации, увеличивающей нагрузку на педагогов.

Исследование R. Smit и соавт. [23], направленное на анализ феномена профессионального зрения педагогов в условиях инклюзивного и специального образования, показало тесную взаимосвязь с ключевыми психологическими аспектами педагогической деятельности в контексте цифровой трансформации образовательной среды. Авторами дано определение концепту «профессиональное зрение» как когнитивно-перцептивного процесса.

Эмпирические данные данного исследования демонстрируют дифференциацию профессиональных фокусов внимания у педагогов общего и специального образования. В то время как учителя массовых классов склонны акцентировать организационные аспекты урока, педагоги-дефектологи чаще фокусируются на индивидуальных образовательных траекториях и обеспечении доступности учебного содержания. Цифровая трансформация выступает в данном контексте фактором, способным как интенсифицировать, так и осложнить профессиональное взаимодействие. С одной стороны, специализированные цифровые платформы для совместного планирования могут структурировать коммуникацию и повысить ее эффективность. С другой стороны, гетерогенность цифровой компетентности и различия в профессиональных установках участников могут создавать дополнительные барьеры для коллаборации.

Результаты исследования подтверждают значимую роль установок педагогов по отношению к инклюзивным ценностям. Интенсификация цифровых технологий оказывает неоднозначное влияние на результаты их профессиональной деятельности. Позитивный потенциал связан с тем, что онлайн-сообщества и видеоклубы могут способствовать формированию проинклюзивных установок посредством моделирования успешных практик и механизмов социального подкрепления. Однако существует и риск: цифровые инструменты могут восприниматься частью педагогического сообщества как фактор дополнительной когнитивной и временной нагрузки, что способно усиливать резистентность к инновациям и инклюзивным преобразованиям.

Повседневная деятельность педагогов специального и инклюзивного образования сопряжена с необходимостью принятия решений в условиях высокой ситуативной неопределенности. Цифровые инструменты и сервисы (системы мониторинга вовлеченности обучающихся, адаптивные образовательные платформы и пр.) создают новые возможности для принятия решений, основанных на данных. Вместе с тем их использование порождает и психологический феномен «иллюзии объективности», когда количественные данные интерпретируются вне необходимого педагогического и ситуативного контекста, что может привести к упрощенным или ошибочным выводам.

Исследование W.N. Karmini и соавт. [24] посвящено изучению цифровых инструментов (Digital Storytelling) для усиления коррекционно-педагогического воздействия на обучающихся с особыми образовательными потребностями в инклюзивной среде. Авторами показано, что применение данной педагогической и коммуникативной технологии, основанной на создании и представлении личных, учебных или социальных историй с использованием цифровых инструментов: аудио, видео, графики, анимации, интерактивных элементов, способствует усилению сотрудничества между всеми учениками, снижая явление стигматизации. Авторы также вводят модель «нарративной инклюзии», согласно которой акцент смещается с физического доступа на признание личного опыта каждого ученика как ценного вклада в общее знание. При этом успешность реализации модели «нарративной инклюзии» и эффективность применения Digital Storytelling в коррекционно-педагогической работе напрямую зависят от уровня цифровых компетенций педагога.

Исследование Ц. Ван [21] посвящено ведущим теоретическим подходам к пониманию психологических основ педагогической деятельности и обоснованию центральной роли личности педагога в современном образовательном процессе. Автор определяет педагогическую деятельность как единство трех пространств: собственно деятельности, педагогического общения и личности педагога. Именно личность педагога выступает центральным, системообразующим элементом. Ц. Ван выделяются интегральные качества успешного педагога: профессиональное самосознание, индивидуальный стиль деятельности и общения, творческий потенциал. Данные

характеристики особенно значимы в контексте цифровой трансформации специального и инклюзивного образования, где традиционные педагогические навыки сталкиваются с новыми, комплексными вызовами. Эти психологические аспекты можно рассмотреть через призму предложенной модели единства деятельности, общения и личности.

В монографии А.Л. Журавлева и соавт. [25] акцент делается на идее о том, что цифровые технологии оказывают системное воздействие на все уровни человеческой организации – от образа «Я» до глобальных социальных институтов. Авторы обращают внимание на двойственность последствий цифровизации: к позитивным эффектам относятся расширение возможностей, облегчение коммуникации, рост толерантности, улучшение качества жизни; к рискам -- культурный разрыв, снижение осознанности и рефлексивности, перекладывание ответственности на алгоритмы, эрозия доверия. В контексте инклюзивного образования эта двойственность проявляется особенно остро: с одной стороны, цифровые платформы предоставляют беспрецедентные возможности для адаптации контента и персонализации обучения, с другой — могут способствовать изоляции, увеличению дистанции в общении «педагог – ученик» и росту неравенства, если доступ к технологиям и поддержке распределен непропорционально.

Отечественная научная школа дефектологии рассматривает инклюзию не как цель, а как средство развития ребенка, эффективное только при соблюдении целого ряда строгих педагогических и организационных условий. Так В.З. Кантор с соавт. [15] объясняет наличие амбивалентных установок педагогов специального образования. А.М. Федосеева [8] показывает, что профессиональное выгорание педагогов инклюзии может быть обусловлено попытками реализовать универсальную модель там, где необходима сложная, индивидуализированная работа, требующая серьезной ресурсной и методической поддержки.

Выявление и анализ профессиональных и психологических барьеров, с которыми сталкиваются педагоги массовой школы на этапе внедрения инклюзии является важнейшим шагом для разработки адресной системы поддержки, перестройки педагогического образования и создания условий, при которых инклюзивная практика станет не дополнительной нагрузкой, а органичным и устойчивым элементом образовательного процесса.

Е.А. Шумилова и соавт. [11] подчеркивают, что цифровая компетентность инклюзивного педагога – это не просто владение технологиями. Она способствует осознанной перестройке образовательного пространства и личного профессионального профиля педагога для решения коррекционно-педагогических задач наиболее эффективным способом. Предложенная исследователями модель цифрового профиля служит основой для масштабных дискуссии и сравнительных исследований, способствующих формированию общенациональных подходов к подготовке кадров для инклюзивного образования в цифровую эпоху. Формирование такого профиля требует не только обучения, но и создания условий для рефлексии и профессионального диалога, что подтверждается исследованием R. Smit с соавт. [23] о важности «профессионального зрения» и совместного анализа практики.

И.С. Трифоновой [26] проведено исследование, позволяющее выявить специфику влияния цифровой образовательной экосистемы на развитие человеческого потенциала и разработать его структурную модель. Автором установлено, что доминируют внешние мотивы обучения: совершенствование профнавыков (63%), требование работодателя (28%), повышение зарплаты (23%). Внутренние мотивы (расширение кругозора, личный интерес – 21%) выражены слабее. Результаты проведенного исследования послужили основанием разработки структурной модели развития человеческого потенциала, учитывающей влияние внешних, внутренних и комбинированных факторов в цифровой экосистеме. Статья поднимает вопрос на макроуровне, рассматривая образование как драйвер развития не только отдельного человека, но и общества в целом в цифровую эпоху. Автор балансирует между признанием огромных возможностей новой образовательной среды и предупреждением о связанных с ней социально-гуманитарных рисках, что перекликается с выводами монографии А.Л. Журавлева и соавт. [25] о двойственности цифровых эффектов.

Противоречие между необходимостью внедрения инноваций в образовании и психологическими трудностями педагогов, такими как стресс, профессиональная деформация и эмоциональное выгорание, которые препятствуют этой деятельности определено в работе М.У. Тохировой [27]. Автор указывает на необходимость смещения фокуса психологической службы в школе с работы

с отдельными проблемами на системное повышение психологической культуры всего образовательного пространства, где поддержка педагога-новатора является центральным звеном. Этот вывод напрямую связан с результатами исследования P. Kumar с соавт. [7], который показывает, как технострессспособствует выгоранию, и подчеркивает необходимость развития не только цифровых навыков, но и психологических ресурсов, таких как самоэффективность, для успешной адаптации к изменениям.

Центральным психологическим аспектом профессиональной деятельности педагогов специального и инклюзивного образования в условиях цифровой трансформации согласно K. Lindner с соавт. [28] становится эмоциональная регуляция педагога. Эмпирическое подтверждение данного тезиса подтверждено лонгитюдным исследованием, в котором вводится и измеряется конструкт «эмоциональная адаптационная эффективность». Отслеживая динамику данного конструкта у учителей в течение семестра, авторы установили, что эта способность управлять своими эмоциями в сложных ситуациях инклюзивного класса является динамическим навыком, который может развиваться. Более того, ее повышение напрямую коррелирует с ростом позитивных установок на инклюзию и снижением уровня профессионального стресса.

Фундаментальную роль в успешности инклюзии играют базовые психологические установки педагогов. Крупное кросс-культурное исследование G.H. Alnahdi с соавт. [29], в котором сравнивались установки учителей из Саудовской Аравии, Германии и Финляндии, выявило универсальные психологические предикторы. Несмотря на глубокие различия в национальных системах образования, именно самоэффективность учителя и наличие предыдущего позитивного опыта работы с учащимися с ОВЗ оказались ключевыми факторами, определяющими про-инклюзивные установки во всех трех культурных контекстах. Эта работа переносит дискуссию об инклюзии из плоскости абстрактных идеологических дебатов на почву строгих сравнительных эмпирических данных, выделяя психологическое ядро профессиональной готовности – веру педагога в собственные силы.

Таким образом, эмоциональная компетентность перестает рассматриваться как статичная личностная черта, а предстает как ключевой профессиональный ресурс, поддающийся целенаправленному формированию через специально организованную практику и рефлексию.

Проведенный анализ научной литературы позволяет сделать ряд обобщающих выводов о психологических аспектах деятельности педагога инклюзивного образования в цифровую эпоху. Во-первых, успешность инклюзивной практики в решающей степени определяется не формальным соответствием нормативам, а сложным комплексом психологических факторов: сформированностью ценностно-смысловых установок, профессиональной и психологической готовностью, включающей эмоциональное принятие детей с ОВЗ. При этом выявленная гетерогенность диспозиций педагогов общего и специального образования требует дифференцированных программ подготовки и поддержки.

Во-вторых, интенсификация труда в условиях инклюзии и цифровизации делает проблему профессионального выгорания системной угрозой для качества образования. Ключевым психологическим механизмом этого процесса выступает неконтролируемый эмпатический (личностный) дистресс, что актуализирует задачу «профессионализации эмпатии» – целенаправленного развития у педагогов навыков регуляции эмоций, минимизации деструктивных форм сопереживания и культивирования эмпатической заботы как профессионального ресурса. Исследования показывают, что к традиционным факторам выгорания в инклюзивной среде добавляется специфический «технострессс», а буферную роль играют как личностная самоэффективность, так и организационная поддержка.

В-третьих, цифровая трансформация предстает не как вопрос технического оснащения, а как вызов, требующий глубокого пересмотра целей, содержания и методологии педагогического образования. Консенсус научного сообщества заключается в том, что необходимо движение от фрагментарного обучения отдельным технологиям к формированию целостной цифровой профессиональной компетентности и культуры педагога. Эта компетентность, как следует из международных и отечественных исследований, основана на системном понимании своей деятельности, позволяет осмысленно и творчески использовать, а в идеале – проектировать цифровые инструменты и среды, адекватные задачам инклюзивного и коррекционно-педагогического процесса.

Таким образом, устойчивое развитие инклюзивного образования в условиях цифровизации возможно только при синтезе нескольких направлений:

- целенаправленного формирования психологической готовности и преодоления ценностно-смысловых разрывов в педагогическом сообществе;
- разработки системной психологической поддержки, профилактики выгорания и развития эмоционального интеллекта педагогов;
- реализации концептуальных моделей подготовки, интегрирующих фундаментальные профессиональные знания, цифровую дидактику и специализированные практико-ориентированные цифровые инструменты. Только такой комплексный подход позволит подготовить педагога, способного не только адаптироваться к изменениям, но и стать субъектом преобразования образовательной среды в интересах каждого ребенка.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование проводилось в 2023-2024 гг. и носило корреляционный характер. Объем выборки составил 467 педагогов, работающих в системе специального (коррекционного) и инклюзивного образования из различных регионов Российской Федерации. Это позволило обеспечить репрезентативность на общероссийском уровне.

Общая характеристика выборки представлена следующими показателями:

- возрастное распределение: наибольшая доля респондентов (44,33%) относится к возрастной группе 41-50 лет;
- уровень образования: 77,94% респондентов имеют высшее образование, что указывает на высокий уровень квалификации исследуемой группы;
- пол: 89,51% (418 чел.) – женщины, 10,49% (49 чел.) – мужчины, что отражает гендерную специфику профессии.

Таблица 1 Коэффициенты ранговой корреляции Спирмена (ρ) между исследуемыми переменными

Пара переменных	Коэффициент ρ	Уровень значимости
Стресс и Комфорт при использовании цифровых технологий	-0,71	$p < 0,01$
Важность цифровой трансформации и Частота использования цифровых ин-струментов	0,68	$p < 0,01$
Готовность и Комфорт при использовании цифровых технологий	0,65	$p < 0,01$
Обучение и Готовность использования цифровых технологий	0,58	$p < 0,01$
Готовность и Частота использования цифровых технологий	0,55	$p < 0,01$
Частота использования цифровых технологий и Влияние на мотивацию	0,42	$p < 0,01$

Примечание: все представленные коэффициенты статистически значимы на уровне $p < 0,01$. Интерпретация силы связи по шкале Чеддока приведена в тексте (сильная отрицательная, сильная положительная, умеренная положительная).

Как видно из Таблицы 1, выявлены статистически значимые корреляционные связи ($p < 0,01$) между всеми анализируемыми парами переменных. Наиболее сильная отрицательная связь зафиксирована между стрессом и комфортом при использовании цифровых технологий ($\rho = -0,71$). Сильные положительные связи отмечены между важностью цифровой трансформации и частотой использования инструментов ($\rho = 0,68$), а также между готовностью и комфортом ($\rho = 0,65$). Остальные связи характеризуются как умеренные положительные.

Анализ готовности к использованию цифровых инструментов среди опрошенных показал, что наиболее высокая готовность («отличный» и «хороший» уровни) наблюдается в возрастных группах 41-50 лет (45 + 76 = 121 человек) и 31-40 лет (24 + 29 = 53 человека). В группе 50 лет и старше преобладают «удовлетворительный» и «плохой» уровни готовности (34 + 32 = 66 человек), что указывает на возрастную зависимость цифровой компетентности.

Анализ показателей стресса при использовании цифровых технологий в профессиональной деятельности показал, что наиболее часто стресс при использовании цифровых технологий испытывают педагоги в возрасте 41-50 лет (18,63%). В группе опрошенных до 30 лет стресс встречается реже (1,5).

Основными трудностями использования цифровых технологий являются:

- ограниченность времени на освоение новых технологий (159 упоминаний в группе до 30 лет);
- недостаток технических знаний (92 упоминания в группе 41-50 лет);
- сложность адаптации обучающихся к новым форматам обучения (наиболее выражена в группе 31-40 лет – 39 упоминаний).

Анализ комфортности при использовании дистанционных форм обучения показал, что наибольший дискомфорт испытывают педагоги в возрасте 41-50 лет (98 человек). В возрастных группах до 40 лет преобладают нейтральные или комфортные оценки.

Анализ влияния цифровых технологий на мотивацию и самооценку показал, что цифровые технологии в основном повышают мотивацию. Наиболее выражено это влияние в группе 41-50 лет (123 человека). У большинства педагогов самооценка повысилась (наиболее значительно в группе до 30 лет: 31 человек). Снижение самооценки наблюдается у незначительной доли респондентов (максимум 23 человека в группе 41-50 лет).

Качественный анализ результатов проведенного исследования подтверждает гипотезу о возрастной дифференциации цифровой грамотности педагогов специального и инклюзивного образования. Педагоги старше 50 лет демонстрируют более низкую готовность к использованию цифровых инструментов, что может быть связано с психологическими барьерами, отсутствием систематической подготовки и адаптационными сложностями.

Высокий уровень стресса в группе 41-50 лет может объясняться совмещением профессиональной нагрузки, необходимости освоения новых технологий и организационными изменениями. Ограниченность времени и недостаток технической поддержки являются ключевыми факторами, снижающими эффективность цифровой трансформации.

Для выявления скрытых взаимосвязей между исследуемыми параметрами (показателями цифровых компетенций, психологической готовности и стресса) был применен метод факторного анализа. В факторную модель включались переменные с факторной нагрузкой выше 0,5. В результате было выделено три значимых фактора с собственным значением больше единицы, объясняющих в совокупности 68% общей дисперсии (табл. 2).

Первый фактор, обозначенный как «Психологическая устойчивость», объясняет 32% дисперсии. Он объединил переменные, отражающие эмоциональный комфорт и уверенность педагога при работе с цифровыми технологиями. Отрицательная нагрузка переменной «Стресс» (-0,74) подтверждает, что данный фактор является ресурсным: высокие значения по нему соответствуют низкому уровню техностресса.

Второй фактор – «Цифровая активность» (22% дисперсии) — включил поведенческие и мотивационные характеристики: частоту использования технологий, готовность к их применению и субъективную значимость цифровой трансформации. Это свидетельствует о том, что регулярное использование цифровых инструментов тесно связано с позитивным отношением к ним и внутренней мотивацией педагога.

Третий фактор, «Возрастной барьер» (14% дисперсии), образован объективной переменной «Возраст» и субъективной «Недостаток технических знаний». Их объединение в один фактор указывает на то, что с возрастом педагоги чаще сталкиваются с дефицитом цифровых навыков, что может выступать барьером для полноценного включения в цифровую образовательную среду.

Таблица 2 Результаты факторного анализа показателей профессиональной деятельности педагогов (после варимакс-вращения)

Фактор	Переменные, вошедшие в фактор	Факторная нагрузка	% объясняемой дисперсии
Психологическая устойчивость	Комфорт при использовании цифровых технологий	0,85	32%
	Самоэффективность	0,78	
	Стресс при использовании цифровых технологий	-0,74	
Цифровая активность	Частота использования цифровых технологий	0,88	22%
	Готовность к использованию цифровых технологий	0,81	
	Важность цифровой трансформации	0,69	
Возрастной барьер	Возраст респондента	0,82	14%
	Недостаток технических знаний	0,71	
	Суммарный % объясняемой дисперсии:		68%

Примечание: в таблице представлены переменные с факторной нагрузкой > 0,5. Отрицательная нагрузка по переменной «Стресс» в «Психологическая устойчивость» означает обратную связь: чем выше психологическая устойчивость, тем ниже уровень стресса.

Таким образом, результаты факторного анализа подтверждают, что психологическое состояние педагога и его цифровая компетентность являются связанными, но самостоятельными конструктами. Это требует разработки дифференцированных стратегий поддержки: для повышения цифровой активности необходимы обучающие мероприятия, тогда как для укрепления психологической устойчивости – программы профилактики стресса и развития самоэффективности.

Анализ психологических аспектов по данным онлайн-опроса показал следующее:

1. Низкий уровень комфорта в средней и старшей возрастных группах указывает на необходимость разработки адаптивных методик сопровождения педагогов, включая психологическую и техническую поддержку.

2. Внедрение цифровых технологий в целом оказывает позитивное влияние на профессиональную мотивацию и самооценку педагогов специального и инклюзивного образования, особенно возрастных группах до 50 лет. Это свидетельствует о потенциале цифровизации как фактора профессионального роста.

3. Проведенное исследование позволило выявить значимые психологические аспекты профессиональной деятельности педагогов специального и инклюзивного образования в условиях цифровой трансформации. Установлено, что уровень цифровой готовности, стрессоустойчивость и адаптивность к новым форматам обучения имеют выраженную возрастную специфику. Педагоги старше 50 лет демонстрируют более низкую цифровую компетентность и высокий уровень дискомфорта при дистанционной работе, что требует разработки целевых программ поддержки.

4. Основными трудностями, препятствующими эффективной цифровой адаптации, являются дефицит времени, недостаток технических знаний и сложности в адаптации обучающихся. При этом цифровые технологии в целом оказывают стимулирующее влияние на мотивацию и профессиональную самооценку педагогов, особенно в возрастных группах до 50 лет.

5. Для успешной цифровой трансформации в системе специального и инклюзивного образования необходимо внедрение дифференцированных программ повышения цифровой грамотности, создание системы психолого-педагогического сопровождения, а также обеспечение технической и методической поддержки педагогов, особенно в старших возрастных группах. Педагоги отмечают необходимость не просто разовых курсов, а системной методической поддержки, супервизии, создания профессиональных сообществ для обмена опытом (peer-to-peer learning).

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Анализ результатов проведенного онлайн-опроса позволяет не только обобщить эмпирические данные, но и соотнести их с существующими теоретическими подходами и выводами других исследователей. Полученные нами данные позволяют сформулировать ряд положений, значимых для понимания психологических аспектов профессиональной деятельности педагогов специального и инклюзивного образования в условиях цифровой трансформации.

Результаты исследования подтверждают, что цифровые компетенции перестают быть факультативным навыком и становятся неотъемлемым компонентом профессиональной деятельности педагога. Выявленная нами связь между уровнем цифровых компетенций и показателями самоэффективности ($r = 0.42$, $p < 0.01$) согласуется с выводами P. Kumar с соавт. [7], которые рассматривают самоэффективность как ключевой буферный фактор, смягчающий негативное воздействие техностресса. Зафиксированный в нашем исследовании разрыв между базовыми и специализированными компетенциями (в области ассистивных технологий) подтверждает тезис Е.А. Шумиловой с соавт. [11] о том, что цифровая компетентность инклюзивного педагога не сводится к простому владению технологиями, а требует осознанной перестройки образовательного пространства. Мы согласны с авторами в том, что отсутствие специализированных компетенций формирует «слепое пятно» в системе повышения квалификации, препятствующее реализации принципов универсального дизайна обучения (UDL), о важности которого пишет M.J. Capp [13].

Полученные данные о более низкой готовности к использованию цифровых инструментов у педагогов старше 50 лет и высоком уровне стресса в группе 41-50 лет не противоречат выводам G.H. Alnahdi с соавт. [29], которые в кросс-культурном исследовании показали, что ключевым предиктором проинклюзивных установок является не возраст сам по себе, а самоэффективность и предшествующий позитивный опыт. Полученные нами результаты позволяют уточнить этот тезис: мы обнаружили, что для педагогов старшего возраста критически важным становится не столько наличие опыта, сколько наличие поддерживающей среды и программ, построенных на принципах андрагогики. Это согласуется с позицией S. Meyers с соавт. [10], которые рассматривают эмпатию и другие профессиональные навыки не как врожденные качества, а как комплексные компетенции, поддающиеся целенаправленному развитию через рефлексию и моделирование ситуаций.

Выявленная нами корреляция между психологической готовностью и уровнем владения цифровыми инструментами подтверждает структурную модель психологической готовности, предложенную М.Б. Калашниковой [17], в которой мотивационный и операционно-деятельностный компоненты рассматриваются в единстве. Наше исследование дополняет эту модель положением о том, что в условиях цифровой трансформации к традиционным компонентам готовности добавляется «цифровая устойчивость» – способность противостоять технострессу. В этом пункте наши данные согласуются с результатами K. Lindner с соавт. [28], которые в лонгитюдном исследовании доказали, что способность педагога управлять своими эмоциями в сложных ситуациях (эмоциональная адаптационная эффективность) является динамическим навыком, напрямую коррелирующим со снижением профессионального стресса.

Наиболее важным, с нашей точки зрения, выводом является необходимость перехода от фрагментарного обучения отдельным цифровым инструментам к формированию целостного «цифрового педагогического мышления». Этот тезис перекликается с идеями Н.Ф. Ильиной с соавт. [5], которые утверждают, что основная трудность цифровой трансформации заключается не в освоении инструментов, а в отсутствии у педагогов целостного системного видения своей деятельности. Мы разделяем позицию В.В. Гриншкуна [30] о необходимости фундаментализации педагогического образования и смещения акцентов на профессионально-релевантные инструменты, позволяющие проектировать образовательные ситуации, решающие конкретные задачи развития ребенка с ОВЗ.

Обобщение полученных данных и их соотнесение с выводами других авторов позволило нам разработать структурно-функциональную модель формирования цифровой компетентности педагога специального и инклюзивного образования. Предлагаемая модель включает три взаимосвязанных блока:

1. Диагностический блок предполагает регулярный мониторинг уровня цифровых компетенций и психологического состояния. Необходимость такого мониторинга обоснована в работах

А.М. Федосеевой [8], указывающей на дефицит систем психологической поддержки педагогов инклюзивного образования.

2. Содержательно-деятельностный блок реализуется на трех уровнях: индивидуальном (персональные траектории, коучинг), институциональном (супервизии, методические объединения) и системном (программы повышения квалификации с акцентом на ассистивные технологии). Многоуровневый характер поддержки согласуется с выводами J.H. Bottiani с соавт. [14] о том, что ключевым буфером против стресса являются организационные ресурсы школы и поддерживающий климат в коллективе.

3. Рефлексивно-оценочный блок направлен на анализ изменений и коррекцию планов развития, что соответствует модели «профессионализации эмпатии», предложенной Т.Д. Карягиной с соавт. [9], и подчеркивает важность рефлексии как механизма профессионального развития.

Таким образом, проведенное исследование позволяет заключить, что полученные нами эмпирические данные не только подтверждают выводы предшествующих исследований, но и вносят вклад в понимание специфики психологических аспектов деятельности педагогов специального и инклюзивного образования в условиях цифровой трансформации, обосновывая необходимость комплексного, дифференцированного подхода к их сопровождению.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование подтвердило высокую значимость психологических аспектов в профессиональной деятельности педагогов специального и инклюзивного образования, трансформирующейся под влиянием цифровых технологий. Установлено, что сформированность цифровых компетенций, особенно в специализированной области ассистивных и адаптивных технологий, выступает ключевым фактором, повышающим эффективность и качество работы с детьми с ОВЗ, а также способствующим снижению риска эмоционального выгорания.

Выявленные корреляции указывают на необходимость дифференцированного подхода к подготовке и поддержке педагогов разного возраста и стажа. Новизна работы заключается в эмпирическом обосновании комплексного влияния цифровых компетенций на профессиональную деятельность и в разработке на этой основе практико-ориентированного диагностического инструментария (Опросник сформированности цифровых компетенций педагогов специального и инклюзивного образования) и структурно-функциональной модели поддержки.

Перспективы дальнейших исследований видятся в следующем:

1. Лонгитюдное изучение динамики уровня сформированности цифровых компетенций и психологического состояния педагогов.
2. Разработка и апробация тренинговых программ по развитию «цифрового педагогического мышления» и психологической устойчивости педагогов специального и инклюзивного образования.
3. Исследование эффективности различных форматов методической поддержки (сообщества практики, микрокурсы, peer-to-peer обучение).
4. Глубокое качественное исследование опыта педагогов, успешно интегрирующих цифровые технологии в инклюзивную практику.

Цифровая трансформация в специальном и инклюзивном образовании неизбежна. Задача научного и педагогического сообщества – сделать этот процесс не источником стресса, а инструментом профессионального роста и, в конечном счете, повышения качества жизни и образовательных результатов для каждого ребенка, независимо от его возможностей и особенностей.

Эффективная адаптация возможна лишь при условии комплексного подхода, включающего:

1. Системную перестройку педагогического образования по модели, предложенной В.В. Гриншкуном: фундаментализация, сдвиг акцентов на профессиональную деятельность и использование профессионально-релевантных инструментов [30].

2. Целенаправленное развитие психологической устойчивости через программы, обучающие регуляции эмпатии, управлению стрессом и развитию рефлексивных навыков.

3. Создание поддерживающей организационной среды, обеспечивающей не только технический доступ, но и методическую, супервизорскую и коллегиальную поддержку педагогов.

4. Преодоление ценностно-смысловых и цифровых разрывов внутри педагогического сообщества и между школой и семьей.

Только признав психологическое благополучие педагога ключевым ресурсом инклюзивной практики, можно обеспечить не формальную, а содержательную интеграцию цифровых технологий, направленную на реальное повышение качества образования и жизни каждого ребенка.

БЛАГОДАРНОСТИ

Авторы выражают благодарность руководителю психологической службы ФГБОУ ВО «АГПУ» Т.И. Олешко за помощь в организации и проведении опроса, обработке и интерпретации его результатов, а также сотрудникам специальных (коррекционных) учреждений, принявших участие в исследовании. Отдельная благодарность рецензентам и научному редактору за ценные рекомендации и содействие в оформлении материалов статьи.

ФИНАНСИРОВАНИЕ

Статья подготовлена при финансовой поддержке Кубанского научного фонда в рамках научного проекта «Разработка научно-методического обеспечения профессионального роста педагогов специального и инклюзивного образования посредством цифровых технологий» №ППН-21.1/23.

ЛИТЕРАТУРА

1. Global Education Monitoring Report 2025. Regional edition, Central and Eastern Europe, the Caucasus and Central Asia: Lead for inclusion. Paris: UNESCO. URL: https://www.unesco.org/gem-report/ru/publication/2025-central-and-eastern-europe-caucasus-and-central-asia (дата обращения: 12.05.2025).
2. Bond M. Digital transformation in education: Critical components for leaders of change //Educational Technology Research and Development. 2023. Vol. 71, No.1. P.339-360. https://doi.org/10.1007/s11423-023-10203-6
3. Howard S.K., Tondeur, J., Ma, J., Yang, J. What to teach? What to learn? A Delphi study on digital competency in teacher education //Teaching and Teacher Education. 2024. Vol. 139. 104428. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104428
4. Психология труда, инженерная психология и эргономика: учебник для академического бакалавриата / под ред. Е.А. Климова, О.Г. Носковой, Г.Н. Солнцевой. Москва: Издательство Юрайт, 2015. 618 с.
5. Ильина Н.Ф., Ильин А.С., Хохлова Е.Э. Профессиональное развитие педагога в условиях цифровой трансформации: вектор изменений //Профессиональное образование в России и за рубежом. 2020. №3 (39). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-razvitie-pedagoga-v-usloviyah-tsifrovoy-transformatsii-vektor-izmeneniy (дата обращения: 14.10.2024).
6. Маршалкин А.П., Труфанова Г.К., Хлыстова Е.В. Анализ взаимосвязи эмоционального выгорания с проявлениями алекситимии и агрессии у педагогов системы специального образования //Специальное образование. 2019. № 1 (53). С.102-112. http://dx.doi.org/10.26170/sp19-01-09
7. Kumar P., Saxena K., & Singh V. Technostress and burnout among teachers during remote teaching: The mediating role of self-efficacy //Computers in Human Behavior. 2024. Vol. 150. 107997. https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107997
8. Федосеева А.М. Личный дистресс и психологическое благополучие у педагогов в условиях инклюзии // Hominum. 2023. № 2 (10). С.157-170.
9. Карягина Т.Д., Кухтова Н.В., Олифирович Н.И. и др. Профессионализация эмпатии и предикторы выгорания помогающих специалистов // Консультативная психология и психотерапия. 2017. № 25 (2). С. 39-58.

10. Meyers S., Rowell K., Wells M., & Smith B. C. Teacher empathy: A model of empathy for teaching and learning //Journal of Education for Teaching. 2021. Vol. 47, No. 2. P. 247-260. https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1841825
11. Шумилова Е.А., Журавлева Е.Ю., Никитина Е.Ю. Готовность инклюзивного педагога к профессиональной деятельности в условиях цифровой трансформации // Вестник ЮУрГГПУ. 2022. №2 (168). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-inklyuzivnogo-pedagoga-k-professionalnoy-deyatelnosti-v-usloviyah-tsifrovoy-transformatsii (дата обращения: 16.10.2024).
12. Бурцева С.С. Цифровая дидактика и новые подходы к профессиональной подготовке педагогов // Педагогика. Психология. Философия. 2022. №4 (28). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-didaktika-i-novye-podhody-k-professionalnoy-podgotovke-pedagogov (дата обращения: 16.10.2024).
13. Capp, M. J. Teacher confidence to implement the principles, guidelines, and checkpoints of universal design for learning //International Journal of Inclusive Education. 2022. Vol. 26, No. 4. P. 337-356. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1658863
14. Bottiani J.H., Duran C.A.K., Pas E.T. & Bradshaw C.P. Teacher stress and burnout in urban middle schools: Associations with job demands, resources, and effective classroom practices // Journal of School Psychology. 2019. Vol. 77. P. 36-51. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.002
15. Кантор В.З., Проект Ю.Л. Особенности инклюзивных диспозиций педагогов учреждений общего и специального образования // Психологическая наука и образование. 2025. № 30 (5). С. 35-48. https://doi.org/10.17759/pse.2025300503
16. Ok M.W., & Rao K. Digital tools for the inclusive classroom: Google Chrome as assistive and instructional technology // Journal of Special Education Technology. 2019. Vol. 34, No. 3. P. 204-219. https://doi.org/10.1177/0162643418812055
17. Калашникова М.Б. Особенности психологической готовности педагогов к работе в условиях инклюзии //Развитие детско-взрослых сообществ в условиях многообразия: Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции, Великий Новгород, 24-25 апреля 2017 года / Составитель Е.В. Иванов. Великий Новгород: Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, 2017. С. 254-259.
18. Нурлыгаянов И.Н., Лазуренко С.Б. Представления педагогов о реализации педагогического процесса в условиях инклюзивного образования детей с ОВЗ в России // Психологическая наука и образование. 2024. Т. 29. № 5. С. 99-109. https://doi.org/10.17759/pse.2024290508
19. Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. № 16 (1). С. 83-92. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2011_n1/39878 (дата обращения: 12.12.2024).
20. Докучаева Н.В., Тлеумбетова Д.Б., Иванова С.А. и др. Психологические аспекты педагогической деятельности как детерминанта успешной реализации личностно-ориентированного обучения // Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». 2020. №3(68). URL: http://grani.vspu.ru/files/publics/1593076182.pdf (дата обращения: 12.05.2025).
21. Ван Цзяжуй. Психологические аспекты педагогической деятельности // Современное педагогическое образование. 2022. №9. С.199-200. URL: https://gclnk.com/zOCpRFml (дата обращения: 12.10.2023).
22. Saloviita T., Pakarinen E. Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables // Teaching and Teacher Education. 2021. Vol. 97. P.103221. DOI: 10.1016/j.tate.2020.103221.
23. Smit R., Roggensinger A., Matic M., Moll E. Teachers' noticing in inclusive and special school systems: The same or different? // European Journal of Special Needs Education. 2024. Vol. 40, No. 4. P. 706-721. https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2421109
24. Karmini W.N., Chai N., Lek S & Rustiyana Rustiyana. Digital Storytelling for Inclusive Education: Voices of Students with Special Needs in the Classroom // International Journal of Educational Narrative. 2025. № 3 (5), P. 416-426. https://doi.org/10.70177/ijen.v3i5.2550
25. Журавлев А.Л., Жалагина Т.А., Занковский А.Н., Демиденко Н.Н. (ред.) Психология труда, организации и управления в условиях цифровой трансформации общества: коллективная монография. Тверь: Издательство Тверского государственного университета, 2021. 434 с.
26. Трифонова И.С. Оценка влияния цифровой образовательной экосистемы на развитие человеческого потенциала // Перспективы науки и образования. 2025. № 1. С. 10-25. https://doi.org/10.32744/pse.2025.1.1
27. Тохирова М.У. Психологические аспекты инновационной деятельности педагога // Научные исследования. 2019. № 4(30). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-aspekty-innovatsionnoy-deyatelnosti-pedagoga (дата обращения: 16.10.2024).
28. Lindner, K., Schwab, S., & Emara, M. Development of teachers' emotional adjustment performance regarding the inclusion of pupils with special educational needs // Teaching and Teacher Education. 2023. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104242

29. Alnahdi G. H., Schwab S., & Elhadi, A. Teachers' attitudes toward inclusive education: A cross-cultural perspective // European Journal of Special Needs Education. 2022. Vol. 37, No. 5. P. 766-779. https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1930436
30. Гриншкун В.В. Цифровые инструменты в профессиональной подготовке педагогов //Альманах Института коррекционной педагогики. 2021. № 43. URL: https://alldef.ru/ru/articles/almanac-43/digital-instruments-in-professional-teacher-training (дата обращения: 26.09.2024).

REFERENCES

1. UNESCO. Global Education Monitoring Report 2025. Regional edition, Central and Eastern Europe, the Caucasus and Central Asia: Lead for inclusion. Paris, UNESCO, 2025. Available at: https://www.unesco.org/gem-report/ru/publication/2025-central-and-eastern-europe-caucasus-and-central-asia (accessed 12 May 2025).
2. Bond M. Digital transformation in education: Critical components for leaders of change. *Educational Technology Research and Development*, 2023, vol. 71, no. 1, pp. 339-360. DOI: 10.1007/s11423-023-10203-6
3. Howard S.K., Tondeur J., Ma J., Yang J. What to teach? What to learn? A Delphi study on digital competency in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 2024, vol.139, 104428. DOI: 10.1016/j.tate.2023.104428
4. Klimov E.A., Noskova O.G., Solntseva G.N. (eds.) Psikhologiya truda, inzhenernaya psikhologiya i ergonomika [Psychology of labor, engineering psychology and ergonomics]. Moscow, Yurayt Publ., 2015. 618 p. (in Russ.)
5. Ilyina N.F., Ilyin A.S., Khokhlova E.E. *Professional'noe razvitie pedagoga v usloviyah cifrovoj transformacii: vektor izmenenij* [Professional development of a teacher in the context of digital transformation: vector of changes]. *Professional Education in Russia and Abroad*, 2020, no. 3(39). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-razvitie-pedagoga-v-usloviyah-tsifrovoy-transformatsii-vektor-izmeneniy (accessed 14 October 2024). (in Russ.)
6. Marshalkin A.P., Trufanova G.K., Khlystova E.V. *Analiz vzaimosvyazi emotsional'nogo vygoraniya s proyavleniyami aleksitimii i agressii u pedagogov sistemy spetsial'nogo obrazovaniya* [Analysis of the relationship between emotional burnout and manifestations of alexithymia and aggression among teachers of the special education system]. *Special Education*, 2019, no.1 (53), pp.102-112. DOI: 10.26170/sp19-01-09 (in Russ.)
7. Kumar P., Saxena K., Singh V. Technostress and burnout among teachers during remote teaching: The mediating role of self-efficacy. *Computers in Human Behavior*, 2024, vol. 150, 107997. DOI: 10.1016/j.chb.2023.107997
8. Fedoseeva A. M. *Lichnyj distress i psihologicheskoe blagopoluchie u pedagogov v uslovijah inklyuzii* [Personal distress and psychological well-being of teachers in inclusive conditions]. *Hominum*, 2023, no. 2 (10), pp.157-170. (in Russ.)
9. Karyagina T. D., Kukhtova N. V., Olifirovich N. I. et al. *Professionalizatsiya empatii i prediktory vygoraniya pomogayushchikh spetsialistov* [Professionalization of empathy and predictors of burnout among helping professionals]. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2017, no. 25 (2), pp.39-58. (in Russ.)
10. Meyers S., Rowell K., Wells M., Smith B.C. Teacher empathy: A model of empathy for teaching and learning. *Journal of Education for Teaching*, 2021, vol. 47, no. 2, pp. 247-260. DOI: 10.1080/02607476.2020.1841825
11. Shumilova E.A., Zhuravleva E.Yu., Nikitina E.Yu. *Gotovnost' inklyuzivnogo pedagoga k professional'noy deyatel'nosti v usloviyah cifrovoy transformacii* [Readiness of an inclusive teacher for professional activity in the context of digital transformation]. *Bulletin of South Ural State Humanitarian Pedagogical University,* 2022, no. 2 (168). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-inklyuzivnogo-pedagoga-k-professionalnoy-deyatelnosti-v-usloviyah-tsifrovoy-transformatsii (accessed 16 October 2024). (in Russ.)
12. Burtseva S.S. *Cifrovaya didaktika i novye podhody k professional'noy podgotovke pedagogov* [Digital didactics and new approaches to professional teacher training]. *Pedagogy. Psychology. Philosophy,* 2022, no. 4(28). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-didaktika-i-novye-podhody-k-professionalnoy-podgotovke-pedagogov (accessed 16 October 2024). (in Russ.)
13. Capp M. J. Teacher confidence to implement the principles, guidelines, and checkpoints of universal design for learning. *International Journal of Inclusive Education*, 2022, vol.26, no.4, pp. 337-356. DOI: 10.1080/13603116.2019.1658863
14. Bottiani J.H., Duran C. A.K., Pas E.T., Bradshaw C.P. Teacher stress and burnout in urban middle schools: Associations with job demands, resources, and effective classroom practices. *Journal of School Psychology,* 2019, vol.77, pp.36-51. DOI: 10.1016/j.jsp.2019.10.002

15. Kantor V. Z., Proekt Yu. L. *Osobennosti inklyuzivnyh dispoziciy pedagogov uchrezhdeniy obshchego i special'nogo obrazovaniya* [Features of inclusive dispositions of teachers in general and special education institutions]. *Psychological Science and Education*, 2025, no. 30(5), pp.35-48. DOI: 10.17759/pse.2025300503. (in Russ.)
16. Ok M.W., Rao K. Digital tools for the inclusive classroom: Google Chrome as assistive and instructional technology. *Journal of Special Education Technology*, 2019, vol.34, no.3, pp.204-219. DOI: 10.1177/0162643418812055
17. Kalashnikova M.B. *Osobennosti psihologicheskoy gotovnosti pedagogov k rabote v usloviyah inklyuzii* [Features of psychological readiness of teachers to work in inclusive conditions]. In *Ivanov E.V. (ed.) Razvitie detsko-vzroslyh soobshchestv v usloviyah mnogoobraziya* [Development of child-adult communities in conditions of diversity]. Veliky Novgorod, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University Publ., 2017, pp.254-259. (in Russ.)
18. Nurlygayanov I. N., Lazurenko S. B. *Predstavleniya pedagogov o realizacii pedagogicheskogo processa v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya detey s OVZ v Rossii* [Teachers' ideas about the implementation of the pedagogical process in the context of inclusive education of children with disabilities in Russia]. *Psychological Science and Education*, 2024, vol.29, no.5, pp.99-109. DOI: 10.17759/pse.2024290508. (in Russ.)
19. Alekhina S.V., Alekseeva M.N., Agafonova E.L. *Gotovnost' pedagogov kak osnovnoy faktor uspeshnosti inklyuzivnogo processa v obrazovanii* [Readiness of teachers as the main factor in the success of the inclusive process in education]. *Psychological Science and Education*, 2011, no. 16(1), pp.83-92. Available at: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2011_n1/39878 (accessed 12 December 2024). (in Russ.)
20. Dokuchaeva N.V., Tleumbetova D.B., Ivanova S.A. et al. *Psihologicheskie aspekty pedagogicheskoy deyatel'nosti kak determinanta uspeshnoy realizacii lichnostno-orientirovannogo obucheniya* [Psychological aspects of pedagogical activity as a determinant of successful implementation of personality-oriented learning]. *Electronic Scientific and Educational Journal of VSPU "Facets of Knowledge"*, 2020, no. 3(68). Available at: http://grani.vspu.ru/files/publics/1593076182.pdf (accessed 12 May 2025). (in Russ.)
21. Wang Jiarui. *Psihologicheskie aspekty pedagogicheskoy deyatel'nosti* [Psychological aspects of pedagogical activity]. *Modern Pedagogical Education*, 2022, no. 9, pp.199-200. Available at: https://gclnk.com/zOCpRFml (accessed 12 October 2023). (in Russ.)
22. Saloviita T., Pakarinen E. Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and Teacher Education*, 2021, vol. 97, 103221. DOI: 10.1016/j.tate.2020.103221
23. Smit R., Roggensinger A., Matic M., Moll E. Teachers' noticing in inclusive and special school systems: The same or different? *European Journal of Special Needs Education*, 2024, vol. 40, no. 4, pp. 706-721. DOI: 10.1080/08856257.2024.2421109
24. Karmini W.N., Chai N., Lek S., Rustiyana R. Digital Storytelling for Inclusive Education: Voices of Students with Special Needs in the Classroom. *International Journal of Educational Narrative*, 2025, vol. 3, no. 5, pp. 416-426. DOI: 10.70177/ijen.v3i5.2550
25. Zhuravlev A.L., Zhalagina T.A., Zankovsky A.N., Demidenko N.N. (eds.) *Psihologiya truda, organizacii i upravleniya v usloviyah cifrovoy transformacii obshchestva* [Psychology of labor, organization and management in the context of digital transformation of society]. Tver, Tver State University Publ., 2021. 434 p. (in Russ.)
26. Trifonova I.S. *Ocenka vliyaniya cifrovoy obrazovatel'noy ekosistemy na razvitie chelovecheskogo potenciala* [Assessment of the impact of the digital educational ecosystem on the development of human potential]. *Perspectives of Science and Education*, 2025, no.1, pp.10-25. DOI: 10.32744/pse.2025.1.1. (in Russ.)
27. Tokhirova M.U. *Psihologicheskie aspekty innovacionnoy deyatel'nosti pedagoga* [Psychological aspects of innovative activity of a teacher]. Scientific Research, 2019, no. 4(30). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-aspekty-innovatsionnoy-deyatelnosti-pedagoga (accessed 16 October 2024). (in Russ.)
28. Lindner K., Schwab S., Emara M. Development of teachers' emotional adjustment performance regarding the inclusion of pupils with special educational needs. *Teaching and Teacher Education*, 2023, vol. 126, 104242. DOI: 10.1016/j.tate.2023.104242
29. Alnahdi G.H., Schwab S., Elhadi A. Teachers' attitudes toward inclusive education: A cross-cultural perspective. *European Journal of Special Needs Education*, 2022, vol. 37, no. 5, pp.766-779. DOI: 10.1080/08856257.2021.1930436
30. Grinshkun V.V. *Cifrovye instrumenty v professional'noy podgotovke pedagogov* [Digital tools in professional teacher training]. *Almanac of the Institute of Special Education*, 2021, no. 43. Available at: https://alldef.ru/ru/articles/almanac-43/digital-instruments-in-professional-teacher-training (accessed 26 September 2024). (in Russ.)

Авторы

Ястребова Лариса Александровна
(Российская Федерация, г. Армавир)
Доцент, кандидат педагогических наук
Армавирский государственный педагогический университет
E-mail: klarasar@mai.ru
ORCID ID: 0000-0002-1126-0866
Scopus ID: 57201882247

Дохоян Анна Меликсовна
(Российская Федерация, г. Армавир)
Доцент, кандидат психологических наук
Армавирский государственный педагогический университет
E-mail: d.a.m@mail.ru
ORCID ID: 0000-0041-7571-9760
Scopus ID: 57189619580

Маслова Ирина Александровна
(Российская Федерация, г. Армавир)
Старший преподаватель
Армавирский государственный педагогический университет
E-mail: maslova_ia@mail.ru
ORCID ID: 0000-0003-2508-4610
Scopus ID: 56895895500

Authors

Larisa A. Yastrebova
(Russian Federation, Armavir)
Associate Professor, Cand. Sci. (Educ.)
Armavir State Pedagogical University
Email: klarasar@mai.ru
ORCID ID: 0000-0002-1126-0866
Scopus ID: 57201882247

Anna M. Dokhoyan
(Russian Federation, Armavir)
Associate Professor, Cand. Sci. (Psychol.)
Armavir State Pedagogical University
Email: d.a.m@mail.ru
ORCID ID: 0000-0041-7571-9760
Scopus ID: 57189619580

Irina A. Maslova
(Russian Federation, Armavir)
Senior Lecturer
Armavir State Pedagogical University
Email: maslova_ia@mail.ru
ORCID ID: 0000-0003-2508-4610
Scopus ID: 56895895500

Вклад авторов

Ястребова Л. А.: концептуализация, методология, формальный анализ, создание рукописи и ее редактирование, руководство исследованием, администрирование проекта, получение финансирования
Дохоян А. М.: концептуализация,создание рукописи и ее редактирование, руководство исследованием
Маслова И. А.: формальный анализ, проведение исследования, визуализация, создание черновика рукописи

Authors contribution

Larisa A. Yastrebova: Conceptualization, Methodology, Formal analysis, Writing - Review & Editing, Supervision, Project administration, Funding acquisition
Anna M. Dokhoyan: Conceptualization, Writing - Review & Editing, Visualization, Supervision
Irina A. Maslova: Formal analysis, Investigation, Writing - Original Draft

© Ястребова Л. А., Дохоян А. М., Маслова И. А., 2026

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

© Larisa A. Yastrebova, Anna M. Dokhoyan, Irina A. Maslova, 2026

The authors declared no conflicts of interest

Особенности коррекционно-педагогической работы по формированию игры у детей с задержкой психического развития в условиях паллиативной медицинской помощи

И. Г. ВЕЧКАНОВА, Т. А. СОЛОВЬЕВА

АННОТАЦИЯ

Введение. Современный этап развития педагогики в мире характеризуется переменами в образовании для детей с полиморфными состояниями, требующими дополнительной медицинской помощи. Рассматривается история паллиативной поддержки в мире, в том числе российской системы образования и комплексной реабилитации детей, базирующейся на уникальном опыте госпитальной педагогики. Она характеризуется интеграцией научного знания по сопровождению обучающихся с полиморфными состояниями при онкологических заболеваниях и достижениями в сфере коррекционно-педагогической помощи детям с задержкой психического развития и множественными нарушениями, в том числе в условиях хосписа.

Цель статьи: на основе исторического сопоставительного анализа определить основы педагогической работы и экспериментально изучить особенности игровой деятельности дошкольников с ЗПР, включая нуждающихся в паллиативной медицинской помощи, с учетом типологических различий и условий образования.

Материалы и методы. При изучении особенностей игровой деятельности у 389 детей с ЗПР в 28 заданиях и последующем экспериментальном обучении определялись организационно-педагогические условия для формирования игровой деятельности детей с ЗПР в различных образовательных средах (специальная (190 чел.), инклюзивная (128 чел.), реабилитационная (31 чел.), госпитальная среда (40 чел.)). Методы математической статистики: t-критерий Стьюдента, корреляционный анализ с помощью коэффициента Спирмена (ρ), с использованием программных пакетов для статистического анализа STATISTICA (версия 12).

Результаты исследования. У 349 детей с ЗПР в возрасте 6-ти лет, обучавшихся далее в эксперименте в подготовительных группах детских садов и центра содействия семейному воспитанию, при выявлении корреляционной связи наблюдалась статистически значимая корреляция между показателями предметной, сюжетной ($r=0,12$; $p<0,05$) и театрализованной игры ($r=0,11$; $p<0,05$) до обучения, из них у 85 обучавшихся в экспериментальной группе с 4-х лет коррелируют и уровни общения при подготовке к игре до обучения в подготовительной группе ($r=0,26$; $p<0,05$). Зависимость от обучения свидетельствует ряд показателей у группы 40 длительно болеющих детей с ЗПР, нуждающихся в паллиативной медицинской помощи, при этом демонстрируют сильные корреляционный связи такие навыки как удержание нескольких игрушек (0,75; $p<0,05$), предметные игровые действия (0,63; $p<0,05$).

Заключение. Коррекционно-педагогическая работа с дошкольниками, нуждающимися в паллиативной медицинской помощи, опирается на понимание структуры их особых образовательных потребностей, среди которых ведущее место занимает обучение игре. У детей с ЗПР, нуждающихся в паллиативной медицинской помощи в хосписе, отмечается высокая корреляционная зависимость по многим показателям игры после обучения у дефектолога.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

детский хоспис, дошкольники с ограниченными возможностями здоровья, игра как ведущая деятельность, содержание коррекционно-развивающей помощи, сравнительное исследование

Для цитирования: Вечканова И. Г., Соловьева Т. А. Особенности коррекционно-педагогической работы по формированию игры у детей с задержкой психического развития в условиях паллиативной медицинской помощи // Перспективы науки и образования. 2026. № 4. С. 444–459. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.29

Поступила: 22.02.2026 | Одобрена: 14.05.2026 | Опубликована: 31.08.2026

OPEN ACCESS

Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.

Features of Remedial and Educational Work Aimed at Developing Playing Skills in Children with Developmental Delay in Palliative Care Settings

I. G. VECHKANOVA, T. A. SOLOVYOVA

ABSTRACT

Introduction. The current global educational landscape is characterised by a shift in education for children with polymorphic conditions, requiring additional medical care. This paper examines the history of palliative care worldwide, including the Russian education system involving comprehensive rehabilitation of children, based on the unique experience of hospital pedagogy. It is characterised by the integration of scientific knowledge on supporting pupils with polymorphic conditions associated with oncological diseases with the achievements in the field of remedial and pedagogical support for children with developmental delay and multiple impairments, including in hospice settings.

The aim of the article was to outline, on the basis of a historical comparative analysis, the foundations of pedagogical work and to experimentally investigate the characteristics of play activity of developmental delay pre-school children, including those in need of palliative care, with regard to typological differences and educational conditions.

Materials and methods. Studying the characteristics of play activity in 389 children with intellectual disabilities across 28 tasks, with subsequent experimental training, the organisational and pedagogical conditions for the development of play activity in children with developmental delay were identified in various educational settings (special education (190 children), inclusive education (128 children), rehabilitation environment (31 children) and hospital environment (40 children). The methods of mathematical statistics included Student's t-test, correlation analysis based on Spearman's rank coefficient (ρ), and STATISTICA software package (version 12).

Results. Among 349 children with developmental delay aged 6, who subsequently took part in the experiment whilst attending preparatory groups at nursery schools and a family education support centre, a statistically significant correlation was observed between the indicators of object-based, story-based ($r = 0.12$; $p < 0.05$), and dramatised play ($r = 0.11$; $p < 0.05$) before the education under the new method; amongst these, 85 children from the experimental group, aged 4 and over, additionally show a correlation in communication levels during preparation for play prior to studies in a preparatory group ($r = 0.26$; $p < 0.05$). A number of indicators in a group of 40 developmental delay children with a long medical history, those requiring palliative care, demonstrate their dependence on training, whilst showing strong correlations, such as the ability to hold several toys (0.75; $p < 0.05$), and object-oriented play actions (0.63; $p < 0.05$).

Conclusion. Remedial and pedagogical work with pre-school children requiring palliative care is based on an understanding of the structure of their special educational needs, among which play learning is of major importance. Children with developmental delay requiring palliative care in a hospice setting show high dependence across many indicators of play following training with a special needs teacher.

KEYWORDS

children's hospice, pre-school children with disabilities, play as a primary activity, content of remedial and developmental support, developmental delay, comparative study

For Citation: Vechkanova, I. G., & Solovyova, T. A. (2026). Features of Remedial and Educational Work Aimed at Developing Playing Skills in Children with Developmental Delay in Palliative Care Settings. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, (4), 444–459. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.29

Received: 22 February 2026 | Approved: 14 May 2026 | Published: 31 August 2026

OPEN ACCESS

This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

ВВЕДЕНИЕ

На современном этапе актуально объединение усилий научного сообщества педагогов, дефектологов и медиков в связи с малой распространенностью в публикациях опыта взаимодействия медицинских и образовательных учреждений по преобразованию жизни длительно и тяжело болеющих детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) для реализации права всех детей на включение в образование [1] в соответствие с Декларациями ООН о правах ребенка и об образовании для всех (Джомтьен, 1990, Саламанка, 1994, Инчхон, 2015), Конвенцией ООН о правах инвалидов (2006) и Делийской декларацией (2014), с учетом предложений Саммита о трансформации образования (Нью-Йорк, 2022) в контексте средовых детерминант уязвимых групп в инклюзии [2].

В документах Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) в 1982-1990-х гг. термин «хоспис» стал использоваться для паллиативного сопровождения инкурабельных пациентов [3], в нормативных документах в России с 2011 года определено понятие паллиативной медицинской помощи [4], исследуется психологическая помощь семьям [5].

По официальным данным в России каждый год среди 6 миллионов детей, проходящих лечение в медицинских организациях, 400 тысяч остаются на лечении более 21 дня, и их образование становится элементом как абилитации и реабилитации, так и последующей за социальной депривацией – социальной адаптации, реинтеграции в рамках распространенной модели госпитальной школы [6]. При этом по данным обзоров преобладает в различных странах неоднородность педагогических практик [7], обусловленная специфическими характеристиками гетерогенности обучающихся в больницах [8], включающих не только аспект боли [9], поведения [10], но и когнитивные и эмоциональные аспекты [11], специальные образовательные потребности [12], поскольку 40% пациентов, получающих поддержку множества специалистов, имеют врождённые или прогрессирующие заболевания ЦНС, ведущие к пожизненной когнитивной недостаточности [13].

Распространенность в медицинских организациях паллиативной медицинской помощи выросла, в 2023 году её получили благодаря государственной системе здравоохранения Российской Федерации более 29 тыс. детей, из них наибольшее число с неврологическими заболеваниями (68,7% детей); с патологией общепедиатрического профиля (11,3% детей); со злокачественными новообразованиями (3,2% детей); 16,7% составили дети с врожденными пороками развития, хромосомными нарушениями, с результатами травм, социально значимыми заболеваниями [14]. Противоречие между актуальностью педагогического сопровождения детей, нуждающихся в паллиативной помощи, и отсутствием исследований по изучению особенностей детей новой категории дошкольного возраста обусловило наше исследование.

Целью настоящей статьи было выяснить теоретические основы педагогической работы с длительно болеющими детьми с ЗПР и экспериментально изучить, выявить особенности игровой деятельности дошкольников с ЗПР (различающихся в рамках психолого-педагогической и клинической типологии), включая и длительно болеющих детей с ЗПР, нуждающихся в паллиативной медицинской помощи, а также смоделировать и осуществить коррекционно-педагогическую работу с учетом типологических различий и условий образования (специальная, инклюзивная, реабилитационная, госпитальная среда).

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

В детских садах, центре содействия семейному воспитанию (ЦССВ) и хосписе изучение особенностей детей с ЗПР в констатирующем и в контрольном этапах эксперимента включало 28 диагностических адаптированных традиционных и авторских игровых заданий: предметная (с шариками Ф. Фребеля, материалами М. Монтессори), строительная (с кубиками), сюжетно-ролевая (в детских игровых уголках при самостоятельном выборе подготовленных атрибутов (для игры с куклой, в доктора, пожарного, инспектора), театрализованная игра (с игрушками для театрализации сказки), общение при подготовке к игре (одевание кукол), рисунок после прослушивания сказки К.Д. Ушинского «Утренние лучи».

Качественная оценка (1-10 баллов) дала возможность описать особенности уровней социально-коммуникативного, познавательного, речевого, физического и художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста с ЗПР.

Применялись статистические методы: для сравнения различий в уровнях (от 1-го низкого к 5-му высокому) и динамики показателей развития детей с ЗПР t-критерий Стьюдента, для выявления корреляционной связи с помощью коэффициента Спирмена (ρ), с использованием программных пакетов для статистического анализа STATISTICA (версия 12).

В диагностике учитывались позиционирование исследователя при общении с детьми как активного участника игры, образовательные условия игры и развитие творческого потенциала [15]. В целом сравнительное исследование игровой деятельности охватывало не только ранее изученные темповые виды ЗПР, но и современные типы соматически ослабленных детей с ЗПР, в частности, находящихся на длительном лечении дома, в хосписе, в больницах, в реабилитационных центрах, нуждающихся в паллиативной помощи (стомированные, с СМА, онкозаболеваниями, с различными генетическими заболеваниями, после травм и др.). Экспериментальное обучение по формированию игры и консультирование родителей детей, которые находились в стационаре хосписа и дома после выписки из больниц с пульмо-, нефро-, онко-, кардиоотделений, проводилось в ходе волонтерской деятельности в условиях хосписа, домашнего визитирования, работы дефектолога и психолога, в консультационном центре и центре сопровождения ребенка с ОВЗ и его семьи в детском саду.

ОБЗОР ИСТОЧНИКОВ

В последнюю четверть века помощь длительно болеющим в больницах исследовалась в аспекте реабилитации: разработана концепция медицинской, психолого-социальной, нейро-когнитивной реабилитации детей с онкогематологическими заболеваниями, учитывающая эмоциональный стресс, психосоматические и соматопсихические расстройства, необходимость после перерыва на лечение академической реабилитации, реинтеграции в том числе с сиблингами [16]. Социальные и образовательные эффекты [8] ограничений длительной болезни обуславливают необходимость изменений при обучении, учет истощаемости, определение факторов, влияющих на школьную успеваемость у детей, переживших в анамнезе нейроонкологическое заболевание: влияние длительного наркоза на нервно-психическое состояние [17], вторичная инфантилизация, снижение когнитивного потенциала, преодоление трудностей функций планирования у детей, в том числе в ходе нейрокогнитивных вмешательств [18].

В основном научные педагогические разработки в 2000-х гг. проводились в русле адаптационной школы и школ здоровья, системы социального адаптирования [16]. Создание школ в госпитальных условиях трактуется как проявление заботы общества о сохранении детства [19] и заслужило в стране признание. В модели образовательной среды госпитальной школы определен главным дидактический принцип вариативности педагогической деятельности [19], способствующий достижению длительно болеющими детьми образовательных результатов, определенных стандартами, длительно болеющими детьми. В школьной госпитальной педагогике ведутся исследования онкобольных учеников с нормативным интеллектуальным развитием, определяются принципы психологического сопровождения в соответствие с картами индивидуальных особых потребностей и портфолио, методических рекомендаций учителям-тьюторам [20], также стала отмечаться вариативность отдельных показателей нарушений психических функций [21].

В специальной педагогике современные госпитальные исследования посвящены детям раннего возраста с поражением ЦНС в учреждениях здравоохранения [22] и рекомендациям родителям по социальному развитию [23], организации здоровьесберегающего пространства и принципам здоровьесбережения [24], персонализированному подходу, инклюзивным стратегиям персонализированного сопровождения [25], психолого-педагогической помощи детям с хроническими наследственными болезнями, организации образования обучающихся с ТМНР на дому, в отделениях милосердия учреждений социального обслуживания стационарного интернатного типа и центре содействия семейному воспитания (ЦССВ) [26].

Таким образом современный этап развития педагогики характеризуется высокоорганизованной моделью госпитальной школы для обучающихся, концентрически продолжает исторический

круг внимания медицины (особенно психиатрии) и педагогики, суммированный в дефектологической науке, с фокусированием на продолжении усилий деятельности врачей, педагогов, священнослужителей для помощи детям, оказавшихся в сложных жизнеугрожающих ситуациях.

Для понимания фокуса внимания к образовательным, возрастным потребностям длительно болеющих детей дошкольного возраста в хосписе и формирования игры проведен анализ сближения подходов в истории дошкольной, специальной и госпитальной педагогики.

Первый длительный этап по созданию условий для профилактики депривации можно очертить событиями начала открытия в Италии первого воспитательного дома (в Милане) в 787 году Архиепископом Датеем [27] для сохранения жизни оставленных незаконнорожденных детей, который заканчивается там же в начале XX века, знаменуя другой, второй этап, связанный с известной на весь мир деятельностью врача-психиатра М. Монтессори по созданию подготовленной среды для нормализации развития отсталых в «доме детей». Выявленная ею роль среды в сенсомоторном развитии обусловила включение материалов М. Монтессори в наше исследование для диагностики игры с предметами (вырубные формы, наливание «чая» в чашку для куклы).

В России исторически отсчет начинается с указа Петра Великого (в 1715 г.) об устройстве при церквях «сиропитательных госпиталей», хотя инициатива была проявлена еще в 1707 году Новгородским митрополитом Иовом по организации «сиропитательницы» [28]. В учрежденных манифестом Екатерины II в 1763 году первом Воспитательном доме в Москве, а в 1771 году и втором - в Санкт-Петербурге [27], И.И. Бецкой способствовал зарождению системы дошкольного воспитания детей с акцентом на «образование сердца». В 1832 г. педагоги-подвижники Е.О. Гугель, П.С. Гурьев и А.Г. Ободовский на свои средства организовали при Сельском воспитательном доме в Гатчине экспериментальную Школу для малолетних, в которой дети, «играючи», научались «весьма многому» [29]. Именно в этом Гатчинском приюте спустя много лет К.Д. Ушинский в библиотеке нашел их записки и продолжил подвижническую деятельность педагогов в сиротских приютах [29], что отразилось и в истории специальной педагогики на направлениях преодоления социальной депривации и абилитации. Поэтому литературные сказки К.Д. Ушинского были использованы в нашем исследовании при диагностике и далее в обучении детей театрализованным играм.

Усилия врачей на первом этапе по образованию детей сочетались с открытием детских больниц и первых детских садов (с 1863 г.) в стране. Образовательные заведения для детей открывались в XIX в. в Петербурге при содействии врачей – начиная от организации Санкт-Петербургского Фребелевского общества содействия первоначальному воспитанию детей (1871 г.) при участии знаменитого детского доктора К.А. Раухфуса и П.К. Задлер, его жены [29]. Под эгидой общества пропагандировалась философия Ф. Фребеля, основателя детского сада, о важности игры для детей, издавались журналы по руководству игрой, а затем и в 1883 г. в Петербурге было организовано «Общество лечебниц для хронических больных детей» под председательством доктора К.А. Раухфуса. В открытых при Обществе детском саду (1873 г.) и яслях (с 1898 г.) будущие фребелички на курсах проходили практическую подготовку, в нашем исследовании мы также знакомили педагогов и родителей с играми с дарами Ф. Фребеля, которые были использованы при диагностике и в дальнейшей проектной деятельности.

В конце XIX века открылись силами энтузиастов Фребелевского общества новые типы учреждений – в 1896 году для 250 детей с ослабленным здоровьем из непривилегированных семей организовали летнюю санитарную колонию в пригородных селах Петербурга. В 1890 г. открылся Приют для детей калек и паралитиков благодаря деятельности Василеостровского отдела Общества попечения о бедных и больных детях [29]. В 1904 г. был приглашен к работе Приюта для детей калек и паралитиков знаменитый хирург Г.И. Турнер, который сочетал физическую ортопедию с «ортопедией личности», развитием чувства трудовой и социальной пригодности. Эта клиника продолжила опыт обучения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в советский период и функционирует поныне как институт его имени.

Включение в практику педагогики подвижных народных игр для оздоровления детей и физкультуры связано с деятельностью врача П.Ф. Лесгафта, на трудах которого строится организация игр и упражнений ЛФК, АФК, в том числе и в нашем эксперименте в коррекционных садах и хосписе. Антропологические основы, разработанные К.Д. Ушинским, находили отклик в срав-

нительных исследованиях психологии нормальных и «ненормальных» детей в школе-лечебнице врача-психиатра Г.Я. Трошина. Первая книга по игре детей в России была написана в 1887 году доктором педиатром и психологом Е.А. Покровским [30] с важным для нашего исследования акцентом на передачу традиционных ценностей, поскольку в эксперименте для диагностики навыков управления игрушками для театрализации, а также связи поколений использовались традиционные куклы и музей игрушки. Особый подвижнический опыт обучения и педагогического сопровождения лечения эпилептически больных Е.К. Грачевой, тоже члена Общества попечения больных и бедных детей, в 1890-1900-х гг. в приютах милосердия для «божьих людей», внес огромный вклад в практику олигофренопедагогики, поэтому в нашем эксперименте качестве диагностической использовалась предложенная ею игра «Держи – не урони».

Второй этап комбинации истории эпохально связан с открытием в 1908 году врачебно-воспитательной школы-санатория доктором и педагогом В.П. Кащенко для «дефективных» в Москве, при содействии его брата, психиатра, П.П. Кащенко, что стало основанием как возникновения Института дефектологии [31], так и примером для последующей организации школ-санаториев после революции.

В 1920–1930-е годы была создана особая система помощи детям в «закрытых» учреждениях призрения для ослабленных. В документах Наркомздрава обосновывались задачи санаториев, в том числе для туберкулезных, ортопедически больных, и лесных школ для бронхиальных астматиков по сохранению эмоционального статуса и хорошего настроения ребенка как одного из важнейших условий для достижения успеха в лечении.

В дошкольной педагогике А.П. Усова подчеркивала особый вклад врача и педагога Е.А. Аркина, который научно обосновал систему мероприятий, направленных на повышение выносливости организма, правильной организации физической и умственной активности дошкольников, в том числе с «изначальными» игрушками [32]. Особо ценно для нашего исследования, что он ориентировал этот возраст для сказки, поскольку и мы приоритетно использовали сказку для диагностики и организации игровой, проектной деятельности. В советской педагогике открывались школы при больницах и создавались методические рекомендации воспитателям по проведению игр, в том числе для больных и ослабленных детей.

В ходе третьего этапа отмеченного нами сочетания истории направлений педагогики по преодолению и профилактики депривации с учетом этиологии во второй половине XX века в медицинских исследованиях в области психоневрологии и психиатрии Г.Е. Сухаревой, Г.А. Власовой, М.С. Певзнер в клинической классификации были выделены соматические причины понижения физического, психического тонуса и возникновения у детей задержки психического развития. При этом на фоне первичного неповрежденного головного мозга при хронических соматических заболеваниях (пороки сердца и пр.), сопровождающихся церебральной недостаточностью, диагностировалась вторичная задержка психического развития. В 2010-х гг. предложена Н.В. Бабкиной, И.А. Коробейниковым новая классификация психолого-педагогической типологии выраженности ЗПР [33] для детей школьного возраста и на этапе перехода из детского сада в школу, которая была использована в нашем исследовании для выявления характеристики степени выраженности ЗПР (легкой, умеренной, выраженной) и проектирования характера педагогической помощи на всех этапах дошкольного детства.

Изначальное клиническое определение ЗПР, данное Г.Е. Сухаревой в 1959 г., о стабильном течении (без ремиссий и рецидивов, в отличие от психических расстройств) с одной стороны – претерпевает трансформацию семиотики и расширение значения в современном состоянии кризисной педагогики перемен как характеристики педагогического заключения для дефектологов по определению адаптированной образовательной программы и специальных условий, в том числе для детей, которые в раннем и дошкольном возрасте уже перенесли операции, травмы, тяжелые соматические и психические заболевания, пребывание в чрезвычайных трудных жизненных ситуациях; с другой стороны – мы по-прежнему опираемся на отмеченные ею приспособительные защитные реакции организма к окружающей среде в патологических условиях существования.

История паллиативной помощи в современном виде начала развиваться во второй половине XX века за рубежом в отношении инкурабельных онкологических больных по инициативе Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) в период всплеска заболеваемости

раком, в конце 70-х гг. создавались первые службы ухода за тяжелобольными детьми в США и Великобритании, в том числе и выездные службы паллиативной помощи неизлечимо онкобольным детям. Термин «хоспис» стали использоваться для паллиативного сопровождения инкурабельных пациентов в документах ВОЗ 1982-1990-х годов [3].

В современный период начиная с 1990-х г. в России внимание к неизлечимо больным детям с орфанными заболеваниями связано с деятельностью протоиерея Александра Ткаченко, который создал первый детский хоспис в 2003 г. сначала как благотворительный фонд «Детский хоспис» для духовной поддержки семей, были организованы на дому выезды бригадами медиков и психолога; медицинское учреждение «Детский хоспис» было зарегистрировано в 2006 г. в Санкт-Петербурге, так впервые в России появилась паллиативная медицинская помощь. В 2010 году было открыто государственное медицинское стационарное учреждение «Хоспис (детский)», в котором осуществляется уход за ребенком, а также работает психолог и воспитатели, этот практический опыт отразился в федеральных нормативных правовых документах [4].

В социальной и клинической психологии выделены важность поддержки взрослых [34] и феномен неопределенности при соматических заболеваниях как для пациентов, родителей [4], так и работников медицинской и социальной сферы, а также пропагандируется пациент-ориентированная коммуникация [6]. Следует подтвердить состояние неопределенности в начале исследования у всех семей с детьми, подопечными хосписа, принявших участие в нашем исследовании, и отметить, что на момент первых консультаций родителей их ребенок не имел статуса «обучающийся с ОВЗ», т. к. их родители не обращались в ПМПК, некоторые дети еще находились в периоде оформления паллиативного статуса или инвалидности.

По данным российских исследований педагогов [19], большинство детей на паллиативной помощи – не онкобольные, имеют различные особенности развития полиморфных болезней, отмечаемые также нами, что предполагает синтез и уникальное сочетание методов специальной и госпитальной педагогики. При этом важность социального капитала детства [35] для будущего благополучия и самореализации [36] повышает значение помощи (медицинской, педагогической) детям с коморбидными полиморфными состояниями в медицине орфанных заболеваний, неврологии и ортопедии полиморфных болезней, педиатрии инфекционных заболеваний у колюноносителей, генетике множественных пороков развития, эпигенетике, онкологии, психиатрии эндогенных заболеваний и психосоматических состояний.

По результатам обзора литературы сделан вывод, что научно-методические стратегии, определяющие единые медико-психолого-педагогические подходы, создают возможности образования для длительно болеющих детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями, нуждающихся в паллиативной медицинской помощи, на всех этапах медицинского лечения и реабилитации, а также преемственности в осуществлении коррекционно-педагогических, абилитационных мероприятий.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В проводимом исследовании рассматривалась взаимосвязь выявленной задержки формирования разных видов игры у дошкольников на разных возрастных этапах и специфических особенностей организации коррекционно-педагогической деятельности по разным направлениям игровой деятельности, признанным в дошкольной педагогике, с учетом особенностей групп по современной психолого-педагогической типологии ЗПР (Н.В. Бабкина, И.А. Коробейников). Поэтому для краткости изложения в статье приводим сравнительные значения до и после формирующего эксперимента.

В ходе сравнения результатов, выявленных в различных сериях с учетом общих параметров, во всех сериях позволило сопоставить символико-моделирующие виды деятельности по пяти уровням развития:

1 уровень, самый низкий – дошкольник с трудом вступает в контакт, у него преобладает нестабильное отношение к реальной ситуации общения с партнером (взрослым, сверстником, образной игрушкой) и знаково-символической деятельности; у ребенка отме-

чается несформированность символико-моделирующих систем (игровых действий, речи, графических изображений).

2 уровень – дошкольник вступает в контакт, индифферентно взаимодействует с партнером; отмечаются фрагментарные представления об окружающем мире, условно узнаваемые образы в знаково-символической деятельности; стереотипность выразительных средств в различной деятельности (движение, жест, мимика, графика, речь) характеризует фрагментарно-репродуктивное воображение.

3 уровень - ребенок нуждается в эмоциональной и рациональной помощи, наводящих вопросах при общении; отмечаются представления об окружающем мире, частично понимает опосредованную ситуацию (текст, куклы, игра).

4 уровень – дошкольник нуждается в эмоциональной направляющей помощи педагога в понимании и отражении в знаково-символической деятельности ситуации, представленной наглядно игрушками и опосредованно через художественное произведение; отмечается репродуктивно-воссоздающее воображение при воплощении с помощью педагога образа с дифференцированной схемой в различных знаках.

5 уровень – самый высокий, в ходе исследования отмечен был только у нормотипично развивающихся детей в подготовительной к школе группе. Дошкольник контактирует легко и доброжелательно с партнерами (взрослый, сверстник, игровой персонаж); понимает и воображает ситуацию реальную и отраженную в различных знаках (игра, текст, куклы, графическое изображение).

В ходе обучающего эксперимента (длившегося от 1 до 3 лет в зависимости от начала дошкольного образования ребенка с ЗПР) мы ориентировались на дифференцированный конечный результат педагогического взаимодействия с детьми с ЗПР, находящимися в разных образовательных средах, в том числе и для новой категории, в коррекционно-педагогический процесс которых в условиях медицинской организации включалась игровая деятельность с чрезвычайно избирательным проактивным и персонализированным подходом в развитии коммуникативной и познавательной сферы.

Во всех учреждениях дети с ЗПР требовали разноуровневой дидактики в формировании игры, сочетания разнообразных знаково-символических средств при проектировании многофункциональной игровой среды, соблюдения комплексного подхода к формированию триединства выражения знака.

Использование t-критерия Стьюдента для определения статистической достоверности различий в уровневом анализе выявило отличия по большинству показателей предметной, сюжетной, театрализованной игр, отражающих развитие знаково-символической деятельности, представлений об окружающем природном, социальном мире после проведения формирующего этапа эксперимента (уровни значимости составили $p<0,05$). Приведем явный пример отличия данных в возрасте 6 лет в последний год формирующего эксперимента.

Таблица Общие сведения по значимости различий навыков деятельности (игровой, изобразительной, общения) между экспериментальными группами детей с ЗПР (обучавшихся с 4 лет, $n_1=85$) и детей с ЗПР, нуждающихся в паллиативной медицинской помощи ($N_1= 40$)

Задания	Среднее значение M_1 ЗПР 6 л. (паллиат.) $N_1= 40$	Среднее значение m_1 ЗПР 6 л. (об. с 4 л.) $n_1=85$	Разница средних значений Δ	t-критерий Стьюдента	Статистическая значимость различий средних значений
Задание 17 Сюжетная игра	2,1	2,3	0,2	1,77	Не значимы
Задание 21 Рисунок	1,9	2,2	0,3	2,08*	p<0,05
Задание 27 Театрализованная игра	2,0	2,2	0,2	1,56	Не значимы
Задание 28 Общение	1,8	2,3	0,5	-3,8*	p<0,05

У длительно болеющих детей с ЗПР, нуждающихся в паллиативной медицинской помощи в условиях хосписа, также отмечалась динамика развития сюжетной игры до среднего уровня: наибольшая у тех, которые эпизодически обучались с 4 лет (50% – 3 уровень, 44% – 2 уровень), и 6 лет (44% – 3 уровень, 56% – 2 уровень), кто обучался с 5 лет отмечен у 10% – 3 уровень и у 70% – 2 уровень, однако ослабленное состояние детей не позволило им получать систематическую коррекционно-педагогическую помощь и достичь им таких же относительно высоких уровней развития сюжетной игры, как их сверстникам.

Наиболее высокие результаты в сюжетной игре после обучения отмечены у экспериментальной группы детей с ЗПР, которые обучались три года с 4-х лет в условиях специального образования компенсирующей группы (у 10%), комбинированной группы (у 3%) и были отнесены к группе легкой ЗПР (тип А по психолого-педагогической классификации Н.В. Бабкиной, И.А. Коробейникова), показавших очень высокий 5 уровень развития сюжетной игры, у 20% детей экспериментальной группы проявился высокий 4 уровень (у 29% детей в компенсирующей группе, у 38% в комбинированной группе, у 56% в ЦССВ, у 10% в реабилитационном центре).

Высокие результаты театрализованной игры после обучения отмечены у экспериментальной группы детей с ЗПР, которые обучались три года с 4-х лет в условиях специального образования компенсирующей группы (у 6%) и ЦССВ (44%), и были отнесены к группе легкой ЗПР (тип А), показавших очень высокий 5 уровень развития театрализованной игры, у 20% детей экспериментальной группы проявился высокий 4 уровень (у 23% детей в компенсирующей группе, у 24% в комбинированной группе, у 44% в ЦССВ, у 20% в реабилитационном центре).

У длительно болеющих детей с ЗПР, обследованных дома и в условиях реабилитационных центров, после обучения зафиксированы более высокие уровни театрализованной игры: у 20%, которые обучались с 4 лет, у 36% (с 5 лет) – 4 уровень, а также у 80%, обучавшихся с 4 лет, и у 55% (с 5 лет) – 3 уровень. Наибольшая динамика в развитии театрализованной игры отмечена у длительно болеющих детей в условиях хосписа, которым оказывалась коррекционно-педагогическая помощь с 5 лет: у 20% – 3 уровень и у 20 % более высокий 4 уровень.

Также отмечалась динамика развития театрализованной игры у длительно болеющих детей с ЗПР в хосписе, которые эпизодически обучались с 4 лет (у 11% – 3 уровень) и 6 лет (у 56% – 3 уровень), однако ослабленное состояние детей не позволило им получать систематическую коррекционно-педагогическую помощь и достичь им таких же высоких уровней развития театрализованной игры, как их сверстники.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Осмысление результатов проводилось в сравнении с данными авторов по отдельным группам детей с ЗПР в условиях детдома [37] и интегративного образования [38] в связи с неизученностью новой паллиативной категории дошкольников в аспекте коррекционно-педагогической работы.

Отмечены сходные данные с исследованием 2008 г. [37] детей с ЗПР, воспитывавшихся в ЦССВ, о преобладании низкого уровня игры (70%) у детей-сирот, что подтверждается в нашем исследовании у 50% обучавшихся в ЦССВ с 4 лет (что также сопоставимо с предыдущим нашим исследованием 2000 г. – 40,5%), и у 66,7% с 5 лет – 2 уровень игры (что сопоставимо с предыдущим нашим исследованием 2000 г. – 42%). Подтверждается большая часть результатов исследования [37] по критерию знаков о сдвиге в сторону большей сформированности игровых умений у детей с ЗПР в экспериментальной группе: умение «предложить тему игры», «придумать сюжет игры», «совершать игровые действия», «использовать предметы-заместители», в нашем исследовании менее продвинулись показатели «умение распределить роли», «согласовывать свои действия с партнерами», и «выполнять правила». В то же время после нашего формирующего эксперимента отмечен более высокий уровень, например, 4 уровень у тех, кто обучался с 4 лет, у 55,6%, с 5 лет – у 100%, 3 уровень у тех, кто обучался с 6 лет – у 66,7%. Что нами объясняется многолетним опытом и очень высокой квалификацией междисциплинарной команды (учителя-дефектолога, логопеда и педагога-психолога), работавшей в ЦССВ с ними, анализом сотрудничества в совместных публикациях по эффективным технологиям коррекционно-развивающей работы.

Полученные нами данные согласуются с мнением авторов [38] о низком уровне развития общения детей с ЗПР, при диагностике динамики навыков общения во время подготовки кукол для игры у 50% детей с ЗПР, нуждающихся в паллиативной медицинской помощи (кто обучался с 5 лет), отмечен средний 3 уровень (у 10 % – более высокий 4 уровень общения). У длительно болеющих детей с ЗПР также отмечалась динамика развития общения (у 11% – 3 уровень, которые эпизодически занимались с 4 лет и у 22% с 6 лет, однако не такая большая, как у их сверстников в детских садах. Таким образом при диагностике развивающихся общественных форм отношений во время игры и подготовки к ней у длительно болеющих детей отмечалось своеобразие – более низкий уровень, чем у их сверстников с ЗПР, сосредоточенность на своей игровой деятельности. И если в группах детского сада этот навык игры рядом позволял в положительном ключе детям с ЗПР соблюдать «дисциплину расстояния» (по А.П. Усовой), то в случае условий вынужденной изолированности в ходе длительной болезни, у детей, нуждающихся в паллиативной помощи, затруднялся переход как к механическому взаимодействию с рядом играющими детьми, так и к взаимодействию на основе содержания игры (согласование общего смысла), которое отмечалось у детей с ЗПР в компенсирующих и комбинированных группах детского сада. У некоторых детей со стабилизированным состоянием после операций (в соответствии с соматическим заболеванием) проявлялось активное желание к взаимодействию на основе интереса друг к другу. Но в связи с отсутствием опыта игры со сверстниками отмечались трудности регуляции в проявлении даже радостных эмоций (слишком громкий и экзальтированно скандированный смех, кружение в танцах, настойчивое стремление познакомить с собственными коллекциями игрушек и историями), а также стеснительностью, неуверенностью, обращением за поддержкой к значимым взрослым.

Существенные различия в формах и уровнях общения при подготовке к игре обусловлены несколькими причинами: тем, что дети, нуждающиеся в паллиативной медицинской помощи, имеют ограниченный круг общения семьи, некоторые дети имели крайне малый опыт взаимодействия со специалистами по коррекционной помощи в рамках домашнего визитирования или посещения вариативных форм дошкольного образования.

При увеличении уровней развития в каждой из экспериментальных групп объясним, что различия в уровнях навыков сюжетной игры у детей с ЗПР (6 лет) в последний год обучения не носили статистической значимости, вероятно потому что среднее значение баллов у детей, нуждающихся в паллиативной медицинской помощи, было меньше, а также не отмечалось высоких уровней сюжетной игры. Однако и среди детей с ЗПР в условиях компенсирующего детского сада также были мальчики, которые не испытывали интереса к воспроизведению бытовых или профессиональных сюжетов из предложенных атрибутов (для доктора, пожарного, инспектора). Различия в уровнях театрализованной игры у детей с ЗПР экспериментальной группы в 6 лет в последний год обучения не носили статистической значимости: среднее значение у детей, нуждающихся в паллиативной медицинской помощи, было меньше, а также не отмечалось высоких уровней театрализованной игры, но среди детей с ЗПР в условиях комбинированного детского сада также были мальчики, которые уже не испытывали интереса к драматизации сказки.

Значимые различия в навыках рисунка по сказке и недостаточном умении отражать содержание сказки в изобразительном знаке могут быть обусловлены несколькими причинами: тем, что дети, нуждающиеся в паллиативной медицинской помощи, обладали слабым развитием движений, особенно ручной моторики и в предметных играх, имеют малый опыт рисования, поскольку в рамках вариативных форм дошкольного образования не получали отдельных занятий по обучению рисованию.

Был проведен корреляционный анализ результатов выполнения заданий экспериментальной группой ЗПР в возрасте 6 лет (начало уч. г. и конец уч. г.), большая часть из которых обучалась с 4-х и с 5-ти лет, представим по основным показателям игр коэффициенты ранговой корреляции Спирмена (ρ).

У 349 детей с ЗПР в возрасте 6-ти лет, обучавшихся далее в эксперименте в подготовительных группах, наблюдалась статистически достоверная корреляция между показателями предметной, сюжетной (0,12) и театрализованной игры (0,11) до обучения, дополнительно у 85 обучавшихся в экспериментальной группе с 4-х лет коррелируют и уровни общения при подготовке к игре до обучения в подготовительной группе (0,260) ($p<0,05$). Зависимость от обучения сви-

детельствует ряд показателей у группы 40 детей длительно болеющих, нуждающихся в паллиативной медицинской помощи, при этом демонстрируются достоверные связи, такие как навыки удержания нескольких игрушек «до» и «после» обучения (0,75), предметные игровые действия «до» и «после» (0,63). Более слабые связи отмечены в зависимости показателей (статистически значимые $p<0,05$) у длительно болеющих детей с ЗПР: предметные игры до и сюжетные игры до (0,46) и после обучающего эксперимента (0,39), предметные игровые и графические действия до (0,50) и после обучения (0,40), а также связь предметных игровых действий до (0,39) и после (0,50) с графическими действиями после обучения, и навыки удержания игрушек с графическими действиями (0,32).

У детей с ЗПР, длительно болеющих и нуждающихся в паллиативной помощи в хосписе, отмечается высокая зависимость по многим показателям до и после обучения у дефектолога. При сопоставлении выросших показателей предметной игры (с шариками Ф. Фребеля) в сравнении с экспериментальной группой, обучавшихся в саду с 4-х лет, среди детей в хосписе связь корреляции выше (0,60). При сравнении улучшений навыков выполнения задания по удержанию игрушек экспериментальной группой детей с ЗПР, обучавшихся в детском саду с 4-х лет, – связь равновероятная, а у детей в хосписе – очень высокая связь (0,75).

Зафиксирована динамика по изучаемым показателям (2017-2025 гг.). Педагогическое наблюдение за игровыми действиями позволяет сделать вывод об их динамике в процессе коррекционно-педагогических мероприятий по формированию игровой деятельности. Выявлена положительная взаимосвязь между показателями выполнения игровых заданий и развитием других видов деятельности, родственных игре (рисунок, общение), у дошкольников с ЗПР, в том числе длительно болеющих, нуждающихся в паллиативной медицинской помощи в отношении игровых действий до и после экспериментального обучения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

При изучении истории дошкольной, госпитальной, специальной педагогики были определены подходы к организации формирования игровой деятельности у детей с ЗПР. В исследовании, обобщая результаты контрольного и формирующего этапов эксперимента, сделан вывод о том, что разработанное многопрофильное структурно-функциональное конструирование коррекционно-педагогической работы обеспечивает формирование более высокого уровня игры у детей с ЗПР. Заключительное обследование позволило зафиксировать относительно высокий уровень сформированности игры у некоторых детей группы легкой ЗПР, для группы с умеренной выраженности ЗПР - сформулировать выводы о количественном и качественном повышении уровня сформированности у детей с ЗПР знаково-символической деятельности в целом и отдельных ее компонентов (игровых, двигательных, графических, речевых навыков). В то же время 11% детей с выраженной ЗПР в экспериментальной группе (обучавшихся или чьи родители консультировались всего год) в игре не ориентируются на точное воссоздание образа, воспроизведение прослушанного текста, у них сохранились неадекватные привнесения из знакомых сказок. В процессе игр большинство успешно овладели знаниями об окружающей действительности, формами выражения отношения к ней посредством движений, мимики, речи, что подтверждает возможность развития сюжетно-ролевой и театрализованной игры у дошкольников с ЗПР.

Выявленные сравнительные результаты конструирования организованного обучения позволяют сделать вывод о том, что в результате дошкольники с ЗПР активнее стали участвовать в игровых событиях, воспроизводящих природный, социальный и художественный мир. Для детей, нуждающихся в паллиативной медицинской помощи, были подобраны и рекомендованы родителям адаптированные персонализированные игрушки и варианты сюжетов игр для социально-коммуникативного развития.

Зафиксирована динамика показателей в предметных, сюжетно-ролевых, театрализованных играх в результате проведения структурно-функционального конструирования коррекционно-педагогической работы по формированию игровой деятельности при междисциплинарном взаимодействии педагогов.

ФИНАНСИРОВАНИЕ

Финансирование проекта осуществлялось Министерством науки и высшего образования Российской Федерации (Соглашение № 075-10-2025-017 от 27.02.2025) [Supported by the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation (Agreement 075-10-2025-017 27.02.2025)]

БЛАГОДАРНОСТИ

Руководителям, врио генерального директора Санкт-Петербургского ГАУЗ «Хоспис (детский и взрослый)» Кушнаревой И.В., главному врачу Минченко С.И. за поддержку волонтерской деятельности и организации исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Семенова Е.В., Труфанова Г.К., Бездетко С.Н. Личностные и средовые детерминанты рискового поведения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Перспективы науки и образования. 2025. № 3. С. 341–352. https://doi.org/10.32744/pse.2025.3.22
2. Furu A.-C., Chan A., Larsson J., Engdahl I., Klaus S., Navarrete A.M., Turk Niskač B. Promoting Resilience in Early Childhood Education and Care to Prepare Children for a World of Change: A Critical Analysis of National and International Policy Documents // Children. 2023. Vol. 10. № 4. Article no 716. https://doi.org/10.3390/children10040716
3. Jung Hwa Lee, Soon Young Lee, Kyung Mi Cha An Evolutionary Concept Analysis of Pediatric Hospice and Palliative Care // J Hosp Palliat Care. 2024. Vol. 27. № 2. P. 51-63. https://doi.org/10.14475/jhpc.2024.27.2.51
4. Паллиативная помощь детям / С.М. Яцышин, А.В. Микляева, прот. А. Ткаченко, И.В. Кушнарева СПб.: Типография ООО «Супервэйв Групп», 2014. 380 с.
5. Nguyen V.G., Lewis K.M., Gilbert R., Dearden L., De Stavola B. Early special educational needs provision and its impact on unplanned hospital utilisation and school absences in children with isolated cleft lip and/or palate: a demonstration target trial emulation study protocol using ECHILD [Электронный ресурс] // NIHR Open Research. 2023. Vol. 3. Art. 54. https://doi.org/ 10.3310/nihropenres.13472.1
6. Лоскутов А.Ф., Шариков С.В., Ямбург Е.А., Румянцев А.Г. Госпитальная педагогика как современное направление в педагогической науке // Народное образование. 2023. № 1. С. 166-173.
7. Nguyen V.G., Lewis K.M., Gilbert R., Dearden L., De Stavola B. Impact of special educational needs provision on hospital utilisation, school attainment and absences for children in English primary schools stratified by gestational age at birth: A target trial emulation study protocol [Электронный ресурс] // NIHR Open Research. 2023. Vol. 3, Art. 59. https://doi.org/10.3310/nihropenres.13471.1
8. Barrera M., Shaw A.K., Speechley K.N., Maunsell E., Pogany L. Educational and social late effects of childhood cancer and related clinical, personal, and familial characteristics // Cancer. 2005. Vol. 104. № 8. P. 1751—1760. https://doi.org/10.1002/cncr.21390
9. Burkitt C.C., Genik L.M. Special issue on pain and intellectual and developmental disabilities // Paediatr Neonatal Pain. 2022. Mar 14. № 4(1). P. 1-2. https://doi.org/10.1002/pne2.12077
10. Defrin R., Benromano T., Pick C.G. Specific behavioral responses rather than autonomic responses can indicate and quantify acute pain among individuals with intellectual and developmental disabilities // Brain Sciences. 2021. № 11(2) P.253. https://doi.org/10.3390/brainsci11020253
11. Hoskin J., James B., Finch J. 'More than a just a physical condition' – recognising the educational and emotional needs of children and young adults with Duchenne muscular dystrophy [Электронный ресурс] // European Journal of Special Needs Education. 2025. Vol. 40, № 5. P. 848–862. https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2433329
12. Ibáñez C.C. The education of children in hospital schools. a literature review // Early Child Development and Care. 2023. Vol. 193. Issue 15-16. P. 1652-1666. https://doi.org/10.1080/03004430.2023.2273789
13. Bogetz J.F., Lemmon M.E. Pediatric Palliative Care for Children with Severe Neurological Impairment and Their Families [Электронный ресурс] // Journal of Pain and Symptom Management. 2021. Vol. 62, № 3. P. 662–667. https://doi.org/10.1016/j.jpainsymman.2021.01.008
14. Полевиченко Е.В. Международные принципы и стандарты в работе отделений выездной патронажной паллиативной медицинской помощи детям в Российской Федерации // Pallium: Паллиативная и хосписная помощь. 2024. № 2. С. 8-15. URL: https://palliativemed.sechenov.ru/upload/iblock/e16/guz2oea

j4c14nt9zma8newg30lhgqp56 pdf (дата обращения 7.01.2025)
15. Patton K., Winter K. Researcher Positionality in Eliciting Young Children's Perspectives // Journal of Early Childhood Research. 2023. Vol. 21. № 3. P. 303–313. https://doi.org/10.1177/1476718X221145484
16. Румянцев А.Г., Володин Н.Н., Касаткин В.Н., Митраков Н.Н. Концепция медицинской, нейро-когнитивной и психолого-социальной реабилитации детей с онкологическими и гематологическими заболеваниями // Вестник восстановительной медицины. 2015. № 1(65). С. 65-71.
17. Миронец С.А., Девятерикова А.А., Шурупова М.А., Малых С.Б. Когнитивные функции у школьников, перенесших лечение опухоли мозжечка. Клиническая и специальная психология. 2025. №14(1). С. 84—94. https://doi.org/10.17759/cpse.2025140105
18. Jones A., Anderst A., Harman J. The invisible barrier: Providing end of life support to pediatric oncology families during COVID-19 // Journal of Psychosocial Oncology. 2021. № 39(3). P. 313—315. https://doi.org/10.1080/07347332.2021.1902453
19. Вагарина В.В., Обухов А.С., Филатов А.А., Шариков С.В. Появление системы госпитальных школ как развитие заботы общества о детях, нуждающихся в длительном лечении // Проблемы современного образования. 2021. № 1. С. 17-32. https://doi.org/10.31862/2218- 8711-2021-1-17-32
20. Зорина Е.С., Долуев И.Ю. Синергия психологического сопровождения и обучения в период лечения детей в онкологическом стационаре // Проблемы современного образования. 2023. № 6. С. 116–129. https://doi.org/10.31862/2218-8711-2023-6-116-129
21. Бриллиантова А.А. Вариативность показателей нарушений высших психических функций у детей с онкологическими заболеваниями // Современная зарубежная психология. 2025. 14(4). 126—134. https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140413
22. Лазуренко С.Б. Современное состояние и перспективы развития психолого-педагогической помощи в педиатрии // Российский педиатрический журнал. 2020. Т. 23. № 2. С. 148–154.
23. Закрепина А.В. Особенности восстановления психической деятельности у детей с тяжелой черепно-мозговой травмой на раннем этапе реабилитации // Педиатрическая фармакология. 2013. № 10 (1). С. 62-68.
24. Нурлыгаянов И.Н., Соловьева Т.А., Лазуренко С.Б., Голубчикова А.В. Здоровьесбережение в образовании обучающихся с ОВЗ: принципы и организация // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 5. С. 34–45. https://doi.org/10.17759/pse.2022270503
25. Туманова Т.В., Филичева Т.Б., Югова О.В., Белякин А.О. Моделирование инклюзивных стратегий персонализированного психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями // Перспективы науки и образования. 2025. № 1. С. 496–511. https://doi.org/10.32744/pse.2025.1.31
26. Екжанова Е.А., Рыбакова Т.С. Особенности проведения групповых занятий в рамках досуговой деятельности детей с тяжелой и глубокой умственной отсталостью, находящихся в паллиативном отделении центра содействия семейному воспитанию // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2024. № 2. С. 37-45.
27. Яблоков Н.В. Призрение детей в воспитательных домах // Демографическое обозрение. 2017. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/prizrenie-detey-vvospitatelnyh-domah (дата обращения 7.01.2023)
28. Фадеева Я.Е. Этапы становления и развития отечественной практики госпитальной педагогики (1870–1990-е гг.) // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». 2025. № 1 (70). С. 258-269. https://doi.org/10.26456/vtpsyped/2025.1.258
29. Князев Е.А. К 145-летию создания первых дошкольных организаций в России: Фрёбелевское общество // Дошкольное воспитание. 2016. № 12. С. 109-114.
30. Покровский Е.А. Детские игры, преимущественно русские. В связи с историей, этнографией, педагогией и гигиеной [Электронный ресурс]. М.: Юрайт, 2025. 420 с.
31. Тимофеев М.А., Бабкина Н.В. 100 лет на службе российской дефектологии: к юбилею Института коррекционной педагогики // Консультативная психология и психотерапия. 2023. Том 31. № 4. С. 174–178.
32. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей. Под ред. А.В. Запорожца. М.: Просвещение, 1976. 96 с.
33. Бабкина Н.В., Коробейников И.А. Типологическая дифференциация задержки психического развития как инструмент современной образовательной практики [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2019. Т.8. №3. С. 125-142. https://doi.org/10.17759/psycljn.2019080307.
34. Ashton K., Davies A.R., Hughes K., Ford K., Cotter-Roberts A., Bellis M. A. Adult support during childhood: a retrospective study of trusted adult relationships, sources of personal adult support and their association with childhood resilience resources. BMC Psychology. 2021. № 9. P. 1–11. https://doi:10.1186/s40359-021-00601-x
35. Hosoda C., Yun Feng Z., Watanabe J., Maruya K., Tabuchi R., Hosokawa K., Matsuhashi T. The importance of childhood social capitals in the future well-being of children // Frontiers in Psychology. 2024. №15. Article no: 1389269. https://doi:10.3389/fpsyg.2024.1389269
36. Pascal C., Bertram T. Evidencing Practice: Re-Focusing on Children's Flourishing, Fulfilment and Wellbeing // European Early Childhood Education Research Journal. 2023. Vol. 31. № 3. P. 305–310. https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2214021

37. Ткачева И.А. Особенности развития игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Дефектология. 2008. №1. С. 61-66.
38. Дмитриева Е.Е., Давыдова Ю.П. Профилактика коммуникативной дезадаптации у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательной интеграции // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 2 (58). С. 167-176. https://doi.org/10.37724/RSU.2021.58.2.015

REFERENCES

1. Semenova E.V., Trufanova G.K., Bezdetko S.N. Personal and environmental determinants of risk behaviour of students with disabilities. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, 2025, no. 3, pp. 341–352. DOI:10.32744/pse.2025.3.22
2. Furu A.-C., Chan A., Larsson J., Engdahl I., Klaus S., Navarrete A.M., Turk Niskač B. Promoting Resilience in Early Childhood Education and Care to Prepare Children for a World of Change: A Critical Analysis of National and International Policy Documents. *Children*, 2023, vol. 10, no 4, Article no 716. DOI:10.3390/children10040716
3. Jung Hwa Lee, Soon Young Lee, Kyung Mi Cha An Evolutionary Concept Analysis of Pediatric Hospice and Palliative Care. *Journal of Hospice and Palliative Care*, 2024, vol. 27, no 2, pp. 51-63. DOI: 10.14475/jhpc.2024.27.2.51
4. Palliative care for children. Yatsyshin S.M., Miklyaeva A.V., Archpriest A. Tkachenko, Kushnareva I.V. St.-Petersburg, Printing house OOO Superwave Group, 2014. 380 p. (In Russ.).
5. Nguyen V.G., Lewis K.M., Gilbert R., Dearden L., De Stavola B. Early special educational needs provision and its impact on unplanned hospital utilisation and school absences in children with isolated cleft lip and/or palate: a demonstration target trial emulation study protocol using ECHILD. *NIHR Open Research*, 2023, vol. 3, Art. 54. DOI:10.3310/nihropenres.13472.1
6. Loskutov A.F., Sharikov S.V., Yamburg E.A., Rumyantsev A.G. Hospital pedagogy as a modern direction in pedagogical science. *Public education*, 2023, no. 1, pp. 166–173.
7. Nguyen V.G., Lewis K.M., Gilbert R., Dearden L., De Stavola B. Impact of special educational needs provision on hospital utilisation, school attainment and absences for children in English primary schools stratified by gestational age at birth: A target trial emulation study protocol. *NIHR Open Research*, 2023, vol. 3, Art. 59. DOI:10.3310/nihropenres.13471.1
8. Barrera M., Shaw A. K., Speechley K.N., Maunsell E., Pogany L. Educational and social late effects of childhood cancer and related clinical, personal, and familial characteristics. *Cancer*, 2005, vol. 104, no. 8, pp. 1751–1760. DOI: 10.1002/cncr.21390
9. Burkitt C.C., Genik L.M. Special issue on pain and intellectual and developmental disabilities. *Paediatric and Neonatal Pain*, 2022, Mar 14, vol. 4, no. 1. pp. 1-2. DOI: 10.1002/pne2.12077
10. Defrin R., Benromano T., Pick C.G. Specific behavioral responses rather than autonomic responses can indicate and quantify acute pain among individuals with intellectual and developmental disabilities. *Brain Sciences*, 2021, vol., no. 11, 2, pp. 253. DOI: 10.3390/brainsci11020253
11. Hoskin J., James B., Finch J. 'More than a just a physical condition' – recognising the educational and emotional needs of children and young adults with Duchenne muscular dystrophy. *European Journal of Special Needs Education,* 2025, vol. 40, no. 5, pp. 848–862. DOI: 10.1080/08856257.2024.2433329
12. Ibáñez C.C. The education of children in hospital schools. a literature review. *Early Child Development and Care*, 2023, vol. 193, issue 15-16, pp. 1652-1666. DOI: 10.1080/03004430.2023.2273789
13. Bogetz J.F., Lemmon M.E. Pediatric Palliative Care for Children with Severe Neurological Impairment and Their Families. *Journal of Pain and Symptom Management*, 2021, vol. 62, no. 3, pp. 662–667. https://doi.org/10.1016/j.jpainsymman.2021.01.008
14. Polevichenko E.V. International principles and standards in the work of departments of mobile palliative care for children in the Russian Federation. *Pallium: palliative and hospice care*, 2024, no. 2, pp. 8–15. Available at: palliativemed.sechenov.ru/upload/iblock/e16/guz2oeaj4c14nt9zma8newg30lhgqp56 pdf (accessed 7 January 2025).
15. Patton K., Winter K. Researcher Positionality in Eliciting Young Children's Perspectives. *Journal of Early Childhood Research*, 2023, vol. 21, no 3, pp. 303–313. DOI: 10.1177/1476718X221145484
16. Rumyantsev A.G., Volodin N.N., Kasatkin V.N., Mitrakov N.N. Concept of medical, neuro-cognitive and psychological-social rehabilitation of children with oncological and hematological diseases. *Bulletin of Restorative Medicine*, 2015, no. 1 (65), pp. 65-71.
17. Mironets S.A., Deviaterikova A.A., Shurupova M.A., Malykh S.B. Cognitive functions in school-age children survived cerebellar tumor. *Clinical Psychology and Special Education*, 2025, 14(1), 84—94. DOI: 10.17759/cpse.2025140105

18. Jones A., Anderst A., Harman J. The invisible barrier: Providing end of life support to pediatric oncology families during COVID-19. *Journal of Psychosocial Oncology*, 2021, no. 39(3), pp. 313—315. DOI: 10.1080/07347332.2021.1902453
19. Vagarina V.V., Obukhov A.S., Filatov A.A., Sharikov S.V. The emergence of hospital schools as the development of public care for the children in need of long-term treatment. *Problemy sovremennogo obrazovaniya = Problems of modern education*, 2021, no. 1, pp. 17-32. DOI: 10.31862/2218- 8711-2021-1-17-32
20. Zorina E.S., Doluev I.Yu. Synergy of psychological support and training of children during treatment in an oncological hospital. *Problemy sovremennogo obrazovaniya = Problems of modern education*, 2023, no. 6, pp. 116–129. DOI: 10.31862/2218-87112023-6-116-129
21. Brilliantova A.A. Variability in indicators of cognitive impairment in children with cancers. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2025, 14(4), pp. 126—134. DOI: 10.17759/jmfp.2025140413
22. Lazurenko S.B. Current state and prospects for the development of psychological and pedagogical assistance in pediatrics. *Russian Pediatric Journal*, 2020, vol. 23, no. 2, pp. 148–154.
23. Zakrepina A.V. Mental activity restoration peculiarities in children with severe traumatic brain injury on the early stage of rehabilitation. *Pediatricheskaya farmakologiya = Pediatric pharmacology*, 2013, no. 10 (1), pp. 62–68.
24. Nurlygayanov I.N., Solovieva T.A., Lazurenko S.B., Golubchikova A.V. Health preservation in the education of students with disabilities: principles and organization. *Psychological science and education*, 2022, vol. 27, no. 5, pp. 34–45. DOI: 10.17759/pse.2022270503
25. Tumanova T.V., Filicheva T.B., Yugova O.V., Belyakin A.O. Modeling of inclusive strategies for personalized psychological and pedagogical support for children with special educational needs. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, 2025, no. 1, pp. 496–511. DOI: 10.32744/pse.2025.1.31
26. Ekzhanova E.A., Rybakova T.S. Features of conducting group classes as part of leisure activities for children with severe and profound mental retardation, located in the palliative care department of the center for promoting family education. *Vospitaniye i obucheniye detey s narusheniyami razvitiya = Education and training of children with developmental disabilities*, 2024, no. 2, pp. 37-45.
27. Yablokov N.V. Care of children in orphanages. *Demographic Review*, 2017, no. 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/prizrenie-detey-vvospitatelnyh-domah (accessed 7 January 2023).
28. Fadeeva Ya.E. Stages of formation and development of domestic practice of hospital pedagogy (1870–1990s). *Bulletin of Tver State University. Series Pedagogy and Psychology*, 2025, no. 1 (70), pp. 258-269. DOI: 10.26456/vtpsyped/2025.1.258
29. Knyazev E.A. On the 145th anniversary of the creation of the first preschool organizations in Russia: Froebel Society. *Preschool education*, 2016, no. 12, pp. 109-114.
30. Pokrovsky E.A. Children's games, primarily Russian. In connection with history, ethnography, pedagogy and hygiene. Moscow, Yurait Publ., 2025. 420 p. (In Russ.).
31. Timofeev M.A., Babkina N.V. On the Centenary of Institute of Special Education. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy,* 2023, vol. 31, no. 4, pp. 174—178. (In Russ., abstr. in Engl.).
32. Usova A.P. The Role of Play in Child Development. Ed. by A.V. Zaporozhets. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1976. 96 p. (In Russ.).
33. Babkina N.V., Korobeynikov I.A. Typological Differentiation of Developmental Delay as a Tool of Modern Educational Practice. *Clinical Psychology and Special Education = Klinicheskaia i spetsial'naia psikhologiia*, 2019, vol. 8, no. 3, pp. 125–142. DOI: 10.17759/psycljn.2019080307
34. Ashton K., Davies A.R., Hughes K., Ford K., Cotter-Roberts A., Bellis M. A. Adult support during childhood: a retrospective study of trusted adult relationships, sources of personal adult support and their association with childhood resilience resources. *BMC Psychology,* 2021, no. 9, pp. 1–11. DOI: 10.1186/s40359-021-00601-x
35. Hosoda C., Yun Feng Z., Watanabe J., Maruya K., Tabuchi R., Hosokawa K., Matsuhashi T. The importance of childhood social capitals in the future well-being of children. *Frontiers in Psychology*, 2024, no. 15:1389269. DOI:10.3389/fpsyg.2024.1389269
36. Pascal C., Bertram T. Evidencing Practice: Re-Focusing on Children's Flourishing, Fulfilment and Wellbeing. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2023, vol. 31, no. 3, pp. 305–310. DOI: 10.1080/1350293X.2023.2214021
37. Tkacheva I.A. Features of the development of play activities of senior preschool children with developmental delay in institutions for orphans and children left without parental care. *Defectology*, 2008, no. 1, pp. 61-66.
38. Dmitriyeva E.Y., Davydova Yu.P. Preventing Communicative Disadaptation in Senior Preschool Children with Health Impairments in the Conditions of Educational Integration. *Psikhologopedagogicheskiy poisk = Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal*, 2021, no. 2 (58), pp. 167-176. DOI: 10.37724/RSU.2021.58.2.015

Авторы

Вечканова Ирина Геннадьевна
(Россия, Москва)
Доцент, кандидат педагогических наук
Старший инженер-исследователь Научного Центра когнитивных исследований
Научно-технологический университет «Сириус»
***
Старший научный сотрудник лаборатории образования и комплексной абилитации обучающихся с ЗПР
ФГБНУ "Институт коррекционной педагогики"
ORCID ID: 0000-0001-6024-7820

Соловьева Татьяна Александровна
(Россия, Москва)
Доктор педагогических наук, директор
ФГБНУ "Институт коррекционной педагогики"
ORCID ID: 0000-0001-5876-6584

Authors

Irina G. Vechkanova
(Russia, Moscow)
Associate Professor, Cand. Sci. (Educ.)
Senior Research Engineer,
Scientific Center for Cognitive Research
Sirius University of Science and Technology
***
Senior Researcher, Laboratory for Education and Comprehensive Habilitation of Students with Developmental Disabilities
FSBSI "The Institute of Special Education"
ORCID ID: 0000-0001-6024-7820

Tatyana A. Solovieva
(Russia, Moscow)
Dr. Sci. (Educ.), Director
FSBSI "The Institute of Special Education"
ORCID ID: 0000-0001-5876-6584

Вклад авторов

Вечканова И. Г.: верификация данных, проведение исследования, создание черновика рукописи
Соловьева Т. А.: концептуализация, методология, создание рукописи и ее редактирование, руководство исследованием

Authors contribution

Irina G. Vechkanova: Validation, Investigation, Writing - Original Draft
Tatyana A. Solovieva: Conceptualization, Methodology, Writing - Review & Editing, Supervision

© Вечканова И. Г., Соловьева Т. А., 2026

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

© Irina G. Vechkanova, Tatyana A. Solovieva, 2026

The authors declared no conflicts of interest

Педагогический мониторинг особых образовательных потребностей у обучающихся с инвалидностью, приобретённой в процессе боевых действий

Н. М. БОРОЗИНЕЦ, Т. С. ШЕХОВЦОВА, Е. А. ЭМ, А. В. КУХЛЕЕВА

АННОТАЦИЯ

Введение. Инвалидность вследствие военной травматизации меняет привычный социальный и профессиональный уклад жизни человека, препятствует продолжению военной службы или возможности трудиться на прежнем месте работы. В этой связи возникает необходимость выявления особых образовательных потребностей (далее – ООП), что, в свою очередь, позволит определить специальные образовательные условия в процессе профессионального образования как основы профессионально-педагогической реабилитации. *Цель исследования:* разработка и апробация методики педагогического мониторинга особых образовательных потребностей у обучающихся с инвалидностью, приобретенной в процессе боевых действий.

Материалы и методы. В качестве метода педагогического мониторинга использован метод опроса, для осуществления которого авторами разработан двухэтапный опросник выявления ООП у обучающихся с инвалидностью, приобретённой в процессе боевых действий. Операционализация опросника строится на трёх ведущих параметрах относительно профессионально-образовательного процесса: организационном, методическом и содержательном. Включает соответствующие шкалы: «ООП в области организации обучения», «ООП в области методики обучения» и «ООП в области содержания обучения», каждая шкала раскрывается через ряд показателей и соответствующих им индикаторов. Методика предполагает два этапа педагогического мониторинга: ориентировочный (выявление осознанных ООП) и оценочный (выявление удовлетворенности специальными образовательными условиями). В исследовании с целью апробации методики приняли участие 50 респондентов из числа обучающихся с инвалидностью, приобретенной в процессе боевых действий.

Результаты исследования. Разработанная методика педагогического мониторинга с использованием двухуровневого опросника позволяет выявлять у обучающихся данной категории спектр общих и индивидуальных ООП, доминирующих в процессе профессионального образования. Систематизация этих потребностей ложится в основу создания специальных образовательных условий и позволяет контролировать доступность и эффективность профессионально-образовательного процесса. Все 50 респондентов отметили у себя наличие тех или иных ООП по каждой из шкал: «ООП в области методики обучения», «ООП в области организации учебного процесса», «ООП в области освоения содержания учебного материала».

Заключение. Методика педагогического мониторинга особых образовательных потребностей у обучающихся с инвалидностью, приобретенной в процессе боевых действий в процессе профессионально-педагогической реабилитации представляет собой двухуровневый опросник который позволяет на первом этапе выявить различные виды ООП: «ООП в области организации обучения», «ООП в области методики обучения» и «ООП в области содержания обучения». На основе полученных результатов педагогические работники могут создавать специальные образовательные условия с учетом общих и индивидуальных потребностей, контролировать эффективность образовательного процесса для обучающихся. На втором этапе осуществляется оценка удовлетворённости обучающихся этими условиями и результатами обучения.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

особые образовательные потребности (ООП), лица с инвалидностью, процесс боевых действий, профессионально-педагогическая реабилитация, педагогический мониторинг, профессиональное образование, специальные образовательные условия

Для цитирования: Борозинец Н. М., Шеховцова Т. С., Эм Е. А., Кухлеева А. В. Педагогический мониторинг особых образовательных потребностей у обучающихся с инвалидностью, приобретённой в процессе боевых действий // Перспективы науки и образования. 2026. № 4. С. 460–479. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.30

Поступила: 22.02.2026 | Одобрена: 11.05.2026 | Опубликована: 31.08.2026

OPEN ACCESS

Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.

PERSPECTIVES OF SCIENCE AND EDUCATION
PSEJOURNAL.WORDPRESS.COM
SCIENTIFIC ARTICLE |

Pedagogical Monitoring of Special Educational Needs of Students with Disabilities Acquired During Combat Operations

N. M. BOROZINETS, T. S. SHEKHOVTSOVA, E. A. EM, A. V. KUKHLEEVA

ABSTRACT

Introduction. Disability resulting from military trauma changes a person's usual social and professional lifestyle, making it difficult for them to continue their military service or work at their previous job. In this context, it is necessary to identify special educational needs (SEN), which will allow for the creation of special educational conditions in the process of professional education as the basis for professional and pedagogical rehabilitation.

The purpose of the study: to develop and test a methodology for pedagogical monitoring of special educational needs in students with disabilities acquired during combat operations.

Materials and methods. The method of pedagogical monitoring is based on the survey method, for which the authors have developed a two-stage questionnaire for identifying the SEN of students with disabilities acquired during combat operations. The operationalization of the questionnaire is based on three key parameters related to the professional and educational process: organizational, methodological, and content-related. The questionnaire includes the following scales: "SEN in the field of educational organization," "SEN in the field of educational methodology," and "SEN in the field of educational content," and each scale is further divided into a series of indicators and corresponding indicators. The methodology involves two stages of pedagogical monitoring: the orientation stage (identifying conscious educational objectives) and the evaluation stage (identifying satisfaction with special educational conditions). The study involved 50 respondents from among students with disabilities acquired during combat operations.

Results. The developed method of pedagogical monitoring using a two-level questionnaire allows students of this category to identify a range of general and individual educational objectives that dominate the process of professional education. The systematization of these needs forms the basis for creating special educational conditions and allows us to control the accessibility and effectiveness of the professional educational process. All 50 respondents indicated that they had certain educational needs in each of the following scales: "Educational needs in the field of teaching methods," "Educational needs in the field of organizing the educational process," and "Educational needs in the field of mastering the content of the educational material."

Conclusion. The methodology of pedagogical monitoring of special educational needs of students with disabilities acquired during combat operations in the process of professional and pedagogical rehabilitation is a two-level questionnaire that allows for the identification of various types of special educational needs at the first stage: "Special educational needs in the field of learning organization", "Special educational needs in the field of teaching methods", and "Special educational needs in the field of learning content". Based on the results obtained, teachers can create special educational conditions that take into account general and individual needs, and monitor the effectiveness of the educational process for students. At the second stage, the students' satisfaction with these conditions and the results of their learning is assessed.

KEYWORDS

special educational needs (SEN); persons with disabilities acquired in the course of hostilities; vocational and pedagogical rehabilitation; pedagogical monitoring; vocational education; special educational conditions

For Citation: Borozinets, N. M., Shekhovtsova, T. S., Em, E. A., & Kukhleeva, A. V. (2026). Pedagogical Monitoring of Special Educational Needs of Students with Disabilities Acquired During Combat Operations. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, (4), 460–479. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.30

Received: 22 February 2026 | Approved: 11 May 2026 | Published: 31 August 2026

OPEN ACCESS

This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования обусловлена необходимостью управления процессами восстановления нормального социального функционирования участников боевых действий, инвалидизированных в результате военных травм.

В данном контексте важнейшую роль играют миротворческие инициативы Организации объединённых наций (ООН) (2023-2025 гг.), в рамках которых отмечается, что современная социально-политическая ситуация далека от благоприятной, т. к. в мире насчитывается более 50 вооруженных конфликтов, каждый из которых характеризуется гуманитарной катастрофой: гибелью людей, разрушениями, нарушением социальных процессов и взаимодействий.

Осуждение международными организациями ООН, ЮНЕСКО, БРИКС, ШОС военных конфликтов и призыв к мирному урегулированию проблем не отменяет главных принципов мирового сообщества о восстановлении и развитии социального благополучия, признания прав на социальную поддержку и образование, ресоциализацию и социальную реинтеграцию лиц с инвалидностью, приобретенной в процессе боевых действий.

Стратегия ООН по инклюзии людей с инвалидностью играет ключевую роль в осуществлении Конвенции о правах инвалидов (2006 г.), государством-участником реализации которой является Российская Федерация (2012 г.). Данный документ указывает на признание прав и свобод людей без каких бы то ни было различий, уделяя особое внимание обеспечению независимой жизни средствами образования для повышения ее качества для инвалидов.

ЮНЕСКО также содействует социальной интеграции инвалидов посредством обеспечения доступа к информации и знаниям.

В странах БРИКС особое внимание уделяется регулированию трудовых отношений инвалидов.

Следовательно, в контексте мировой и внутренней политики в отношении лиц с инвалидностью важнейшей задачей российского общества является восстановление социальных и профессиональных возможностей участников специальной военной операции, в особенности с инвалидностью, приобретенной в процессе боевых действий с учетом их изменившегося состояния здоровья.

Профессионально-педагогическая реабилитация позволяет обучающимся с инвалидностью, приобретенной в процессе боевых действий восстановить утраченные в результате военной травмы трудовые навыки или освоить новые и сменить профессиональную сферу.

Вместе с тем, в процессе профессионально-педагогической реабилитации у лиц данной категории отмечаются многочисленные образовательные и профессиональные трудности, выявленные в современном исследовании Н.М. Борозинец, Г.Ю. Козловской, Т.С. Шеховцовой [1], влияющие на качество повышения профессионального образовательного уровня или профессионального переобучения, обусловленные как нарушениями здоровья, так и индивидуальными психофизическими особенностями. К таким трудностям относятся недостаточная обученность и обучаемость, дефицитарность мотивации к переобучению и трудовой деятельности, слабая информированность по вопросам вторичной профессиональной ориентации, профессионального переобучения и трудоустройства.

В зависимости от имеющегося профессионально-образовательного уровня лиц с инвалидностью, приобретенной в процессе боевых действий могут повысить уровень основного образования – получить среднее общее, среднее профессиональное, высшее/второе высшее образование или освоить программы дополнительного образования в форме профессиональной переподготовки или повышения квалификации и др. Однако инвалидизация вследствие военной травмы может препятствовать полноценному обучению, способствовать формированию у данной группы особых образовательных потребностей.

В современных зарубежных исследованиях (Y. Hunter-Johnson с соавт. [2]) показано, что 68% ветеранов боевых действий сталкиваются с системными барьерами при получении образования после завершения военной службы. K.L. Clary, L. Byrne [3] в качестве трудностей, связанных с получением высшего образования молодыми людьми, причастными к военной деятельности,

указали не только сложности необходимой перестройки, установления коммуникации и взаимодействия с окружающими, отсутствие целевой установки у самих интервьюируемых, но и изменение отношения окружающих к ним. В то же время V. Prasad, H. DeGrande, S. Hoff, J. Dubose, J. Watson [4] провели исследование, которое выявило, что ветеранов медицинской службы объединяет возможность стать студентом университета.

В свою очередь, P.A. Olt с соавт. [5] установили, что 89% ветеранов при выборе образовательного учреждения рассматривают учет ООП, включая адаптированные методики преподавания и специальные условия организации учебного процесса, как ключевой фактор.

Термин «ООП» в российском правовом поле закреплен в Законе «Об образовании в Российской Федерации» (гл. 1, ст. 2, п. 27) в контексте идей инклюзивного образования, которое определяется как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [6].

Понятие «ООП» базируется на научных концепциях, заложенных российскими дефектологами, интерпретируется как в педагогическом, так и в психологическом контексте и трактуется как совокупность особенностей обучающегося, определяющих необходимость особой организации образовательного процесса.

В обобщенном виде под ООП понимаются опосредованные образовательными отношениями особые (атипичные, специфические) психические состояния индивида, при которых в процессе освоения образовательной программы он ощущает недостаток (или избыток) в объектах, необходимых для его функционирования и развития при овладении знаниями, умениями, навыками и компетенциями (Н.С. Кожанова [7]).

Т.Г. Богданова [8] обращает внимание на необходимость системного подхода в анализе ООП. По ее мнению, ООП – это иерархически организованные системы, взаимосвязанные и взаимовлияющие друг на друга, специфичные для каждого варианта нарушенного развития. Автором, с опорой на теорию деятельности А.Н. Леонтьева, идеи Л.С. Выготского и В.И. Лубовского об общих и специфических закономерностях дизонтогенеза, представлена структурно-уровневая схема ООП, каждый уровень которой определяет общие и специфические потребности.

Традиционно в российской дефектологии (О.И. Гончарова, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина [9]) выделяют общие для всех обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, специфичные для каждой нозологической группы и индивидуальные для каждого обучающегося ООП.

Наиболее часто термин «ООП» используется применительно к детской популяции с инвалидностью. Описывая возрастную категорию «взрослые обучающиеся с инвалидностью», чаще всего имеют в виду студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (Е.В. Аржаных [10], В.З. Кантор [11] и др.).

Введение данного термина в научный оборот сместило акцент с ограничений и нарушений у обучающихся с инвалидностью на их потребность в особых ресурсах и условиях, что в свою очередь, повлекло за собой проблему поиска эффективных инструментов выявления и реализации этих потребностей.

В российской науке ООП рассматривают как основу, обуславливающую выбор и применение определенных образовательных технологий (Т.Г. Богданова и Н.М. Назарова [12]), а в зарубежных исследованиях указано на необходимость целенаправленного сопровождения этой категории обучающихся. Так E. Azpeiti и S. Emerson [13] подчёркивается роль специализированных ресурсных центров в университетской среде для поддержки студентов-инвалидов боевых действий, а также важность институциональной адаптации образовательного процесса с учётом их опыта и потребностей. M.S. Ramirez-Montoya, P. Anton-Ares и J. Monzon-Gonzalez [14], описывая технологические экосистемы, которые поддерживают людей с ограниченными возможностями здоровья, отмечают, что данные экосистемы способствуют обучению и совершенствованию методик преподавания и вовлекают семьи в процесс улучшения их знаний.

Имеется сравнительно небольшое количество исследований, посвященных проблеме учёта ООП у лиц с инвалидностью, приобретённой в ходе боевых действий и специальных военных

операций при обучении на разных уровнях образования: описана динамика изменений психологического состояния у студентов-медиков, участвовавших в боевых действиях, подчеркнута необходимость их психологического сопровождения (В.В. Боган [15]); представлена характеристика общих устойчивых особенностей у лиц с инвалидностью, приобретенной в ходе боевых действий; через призму этих особенностей проанализированы потребности в профессиональном обучении и переподготовке (А.А. Дарган и О.Д. Сальникова [16]); теоретически обоснована модель реадаптации ветеранов боевых действий и возможность ее внедрения на базе педагогического вуза (А.П. Мальцева [17]); выявлены недостатки при получении высшего образования студентами–участниками боевых действий, имеющим инвалидность, предложены виды и формы сопровождения таких студентов в вузе (Т.В. Яковенко [18]) и др. Исследователи подчеркивают необходимость оптимизации преподавания учебного материала студентам с инвалидностью в максимально восприимчивой для них форме, внедрение современных педагогических технологий обучения, обеспечение учебно-методическими материалами, отмечая трудности, возникающие у педагогов, работающих с данной целевой группой (исследования коллектива авторов: Г.Ю. Козловская с соавт. [19]). Необходимость дифференцированного обучения для взрослых учащихся, недостаточное понимание их знаний и навыков, полученных во время военной службы, отмечают и зарубежные исследователи (T. Hornor и J. Brooks [20]).

Основываясь на современных исследованиях, мы считаем закономерным, что ООП у обучающихся с инвалидностью, приобретенной в процессе боевых действий и специальных операций будут определяться состоянием инвалидности (нозологией), психологическим состоянием, процессом ресоциализации в мирной жизни, возрастом и наличием опыта военной службы.

Все эти потребности требуют выявления, систематизации, осмысления и учета в образовательном процессе.

Современной наукой накоплена некоторая система знаний для частичного решения проблемы учета ООП у лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья различных возрастных групп. Но следует отметить, что большинство используемых методик ориентировано на выявление ООП у детей различного возраста в разрезе тех или иных нозологий.

Наиболее системно иерархия подходов к психолого-педагогической диагностике ООП обучающихся описана И.С. Макарьевым [21] и включает системный подход как общенаучную основу, аксиологический – как теоретико-методологическую стратегию, адаптивный – в качестве практико-ориентированной тактики. Автором предложены классификация ООП, диагностический алгоритм и способ выявления показателей, связанных с ООП.

Вместе с тем, в отношении обучения взрослых представлены лишь единичные разработки в данном направлении. В научно-методической литературе представлены авторские разработки диагностического инструментария, позволяющего выявить ООП у студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Так, в исследовании коллектива авторов (И.С. Макарьев, С.А. Гнездилова, А.Ф. Джумагулова [22]) рассматривается метод анкетирования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, описывается технология разработки опросника «Выявление образовательных потребностей» (в основе опросника – положения теории психологических потребностей человека, разработанной Г. Мюрреем), даны практические рекомендации по применению.

В исследовании Е.Ю. Медведевой и Е.А. Ольхиной [23] отмечается, что среди трудностей, которые выделяются в сфере получения высшего образования лицами с инвалидностью, «особое место занимает оценка образовательных запросов взрослых с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью» на основе разработанной анкеты.

Таким образом, проведенный анализ по проблеме диагностики ООП у лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья показывает дефицит диагностического инструментария для взрослых обучающихся и его отсутствие для лиц с инвалидностью, приобретённой в результате боевых действий.

Поэтому цель настоящего исследования состояла в разработке и апробации методики педагогического мониторинга как метода выявления ООП лиц с инвалидностью, приобретённой в результате боевых действий, учета этих потребностей в образовательном процессе и наблюде-

ния за качеством обучения и удовлетворенностью специальными образовательными условиями обучающихся.

Среди многочисленных определений понятия «педагогический мониторинг» наиболее полными и отражающими наше понимание данного явления выступают формулировки Л.В. Львова [24] и Ю.А. Шихова [25]. Вслед за ними мы понимаем педагогический мониторинг, с одной стороны, как систему научно-обоснованного сбора, хранения, переработки и интерпретации информации о состоянии отдельного обучающегося, а с другой стороны – как систему мер, образующую профессионально-образовательную среду по отслеживанию, интерпретации, прогнозированию, предупреждению, контролю и определению момента перехода к очередному типу обучения, что способствует наиболее эффективному формированию учебно-профессиональной компетентности.

Опираясь на российские исследования и международный опыт, для обоснования выбора критериев педагогического мониторинга, положенных в основу методики его проведения, мы учитывали следующие требования:

- актуальность (востребованность данной формы, приёма обучения у обучающегося «здесь и сейчас»), т. к. ООП имеют определенную динамику, не являются константными;
- достоверность (научная обоснованность, точность, комплексность диагностики);
- субъективный характер потребности (отражает потребность обучающегося, а не обучающего);
- предметность (материально-техническая составляющая образовательной среды);
- полнота перечня (учтены все образовательные потребности обучающегося);
- осознанность (умение самого обучающегося выделить потребность и заявить о ней).

Методика проведения педагогического мониторинга предполагает использование опроса, инструментом которого стал двухуровневый опросник. В отличие от имеющихся исследований, опирающихся на метод анкетирования, мы предпочли именно опрос в связи с тем, что нас интересуют мнения, и самочувствие участников, а не формальные данные.

При разработке содержания опросника мы опирались на традиционные представления методики обучения об основных задачах дидактики, в том числе обучения взрослых. Кроме того, в основу разработки методики педагогического мониторинга был положен учёт специфики контингента – взрослых обучающихся, которые приобрели инвалидность в результате участия в боевых действиях.

Все шкалы опросника мы распределили по 3 блокам, позволяющим ответить на основные вопросы методики обучения: зачем учить? чему учить? как учить? Блоки представлены следующим образом:

- организационный (как учить, в каких условиях);
- методический (как учить, при помощи каких средств, приёмов);
- содержательно-целевой (зачем и чему учить).

Важнейший вопрос методики обучения «почему учить так, а не иначе» пронизывает все три блока, его реализация позволяет учитывать ООП обучающихся с инвалидностью, приобретённой в процессе боевых действий.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Основываясь на российской методологии и методике обучения (А.В. Хуторской [26]), а также спектре выявленных ранее образовательных и профессиональных трудностей, диагностированных с помощью методики оценки реабилитационного потенциала у лиц с инвалидностью, приобретенной в процессе боевых действий [27; 28], авторами данной статьи разработана методика педагогического мониторинга, основным инструментом которого выступил двухуровневый опросник.

Предметом исследования выступили ООП обучающихся, которые приобрели инвалидность в процессе боевых действий.

Разработанная методика педагогического мониторинга предполагает два этапа проведения: ориентировочный этап и оценочный этап.

Первый этап – этап ориентировочный. Его цель – выявить спектр ООП, вызванных фактором приобретённой в процессе боевых действий инвалидности и других агентов боевого опыта.

Второй этап – оценочный. Его цель – определить степень удовлетворённости специальными образовательными условиями, созданными на основе выявленных на ориентировочном этапе ООП у представителей целевой группы. Полученная на данном этапе информация служит для корректировки системы специальных условий. Оценочный этап педагогического мониторинга может проводиться неоднократно за период обучения.

В основу каждого этапа были положены следующие параметры:

1. Организационный (организация учебного процесса).
2. Методический (методика обучения).
3. Содержательный (освоение содержания учебного материала).

На основе данных параметров были определены шкалы, показатели и индикаторы опросника.

Для удобства дальнейшего использования/учета при создании специальных образовательных условий выявленные ООП были классифицированы в соответствии со следующими критериями:

- по первой шкале «ООП в области организации учебного процесса» критериями выступили: индивидуализация обучения, коммуникация, темп, объём; доступность среды, двигательный режим, ассистивные технологии обучения, подача информации преподавателем, опора на сохранные анализаторы, альтернативный способ выполнения заданий; услуги специалиста сопровождения;
- по второй шкале «ООП в области методики обучения» критериями выступили: прочность усваиваемого материала, доступность получения информации, доступность информации для понимания, системность и последовательность обучения, наглядность, помощь, контроль, методы обучения.
- по третьей шкале «ООП в области освоения содержания учебного материала» критериями выступили: предварительное знакомство с содержанием образования, соотношение теории и практики в процессе обучения, соотношение основной и дополнительной учебной информации в процессе обучения, информативность преподаваемого материала.

Опросник является инструментом работы координатора – сотрудника, ответственного за обеспечение успешности образовательного процесса и удовлетворенности им обучающихся (студентов). Координатором может быть куратор, руководитель образовательной программы, преподаватель и др. сотрудники, в зону ответственности которых входит обеспечение качества образования. На старте образовательной программы координатор проводит ориентировочный этап педагогического мониторинга.

На ориентировочном этапе в опроснике используются три шкалы, каждая из которых включает ряд показателей наличия особых образовательных потребностей. Каждый показатель первого этапа раскрывается через ряд индикаторов (вопросов), общее число которых составило 45 единиц. Ответы на вопросы подразумевали варианты «да» или «нет» (см. табл. 1).

По результатам ответов студентов, формируется индивидуальный протокол, в котором отражены особые образовательные потребности, сгруппированные по критериям. Координатор на основе протокола информирует преподавателей, реализующих образовательную программу о выявленных ООП и дает рекомендации по созданию специальных образовательных условий.

Не менее, чем через один семестр, цикл, треть краткосрочного курса Координатор проводит оценочный этап. На оценочном этапе опросник также включает три шкалы, каждая их которых включает ряд показателей, релевантных исследуемым на оценочном этапе, изучаемым через призму удовлетворённости обучающегося специальными условиями, направленными на их учет.

Таблица 1 Операционализация опросника выявления особых образовательных потребностей на ориентировочном этапе

Шкала	Показатель	Индикатор	Вариант ответа		Критерии оценки
			да	нет	
1. ООП в области организации учебного процесса	1.1 Потребность в определённой форме и организации обучения	Мне нужно обучаться индивидуально, а не в группе (требуется преимущественно индивидуальная форма обучения)			Индивидуализация обучения
		Мне необходима замена очного обучения на дистанционное			Индивидуализация обучения
		Мне нужно, чтобы преподаватель учитывал наличие у меня опыта боевых действий в процессе выбора стиля коммуникации, громкости речи, спецэффектов на экране и др.			Коммуникация
		Мне требуется увеличение времени на выполнение заданий (замедленный темп проведения занятия)			Темп
		Мне нужны паузы по ходу занятия			Темп
		Мне нужно дозирование (уменьшение) объёма учебной нагрузки			Объём
		Для меня очень важна смена видов деятельности на занятии			Объём
		Мне нужны краткие домашние задания			Объём
	1.2. Индивидуальные потребности, обусловленные состоянием здоровья	Мне необходима возможность везде передвигаться на коляске			Доступность среды
		Мне требуется регулярная смена положения тела в целях нормализации тонуса мышц			Двигательный режим
		Мне нужны дополнительные поручни, за которые я могу держаться стоя и передвигаться			Двигательный режим
		Мне нужны усилители звука			Ассистивные технологии обучения
		Я нуждаюсь в переводе информации в доступную мне форму (зрительную, слуховую, осязательную)			Ассистивные технологии обучения
		Мне нужны укрупнённый размер шрифта и контрастность изображения на экране			Ассистивные технологии обучения
		При работе с интерактивной доской я хотел (-а) бы иметь возможность использования инструментария по типу «лупа», «прожектор»			Ассистивные технологии обучения
		Мне необходимо наличие подписей у всех используемых на занятии графических объектов для перевода их в аудиальный формат (при наведении специальным оборудованием на подписи)			Ассистивные технологии обучения
		Мне нужен замедленный темп речи преподавателя, с паузами между смысловыми блоками			Подача информации преподавателем
		Мне важна немногословность, чёткость изложения, отсутствие лишних слов у преподавателя			Подача информации преподавателем
		На занятиях я нуждаюсь в неоднократном повторении фразы без изменения слов и порядка их следования			Подача информации преподавателем
		Мне нужно, чтобы преподаватель озвучивал визуальную информацию, представленную в ходе занятия			Подача информации преподавателем

		Мне нужна возможность записывать воспринимаемую информацию в виде пометок в готовом тексте			Опора на сохранные анализаторы
		Я нуждаюсь в использовании средств невербальной коммуникации (жесты, мимика)			Опора на сохранные анализаторы
		Мне нужно записывать речь педагога на диктофон, чтобы потом прослушивать			Опора на сохранные анализаторы
		Мне лучше выполнить задание письменно, чем отвечать устно			Альтернативный способ выполнения заданий
	1.3. Потребность в специалисте сопровождения	Мне нужно сопровождение специалиста (-ов), который поможет решать возникающие проблемы: - ассистента (помощника), который будет сопровождать моё передвижение по образовательной организации; - тьютора, который будет помогать мне в процессе обучения; - психолога, который поможет решить психологические проблемы; - логопеда, который поможет справиться с нарушениями речи; - социального педагога, который поможет решить социальные проблемы (стипендия, проживание в общежитии и т. д.); - других специалистов, по мере необходимости.			Услуги специалиста сопровождения
2. ООП в области методики обучения	2.1. Потребность в дополнительной стимуляции процесса обучения	Мне нужны задания на частое повторение пройденного материала			Прочность усваиваемого материала
		Для меня важна расстановка преподавателем акцентов на главном при предъявлении учебного материала			Прочность усваиваемого материала
		Мне нужен доступ к изучению дополнительной литературы			Доступность информации
		Мне нужно, чтобы преподаватель предъявлял учебный материал простым языком, без научной терминологии			Доступность информации
		Мне нужно, чтобы преподаватель использовал для домашних заданий логические приёмы переработки информации (сопоставление, поиск недостающей информации, обобщение, систематизацию и др.)			Доступность информации
		Мне необходимо разделение изучаемого материала на небольшие логические блоки			Доступность информации
		Мне нужно чёткое соблюдение преподавателем алгоритма занятия: называние темы, постановка цели, сообщение и запись плана, выделение основных понятий и методов их изучения, указание видов деятельности обучающихся и способов проверки усвоения материала			Системность и последовательность обучения
		Мне нужно преподнесение учебного материала в виде наглядности: презентации, структурно-логические схемы, таблицы, графики, опорные конспекты, раздаточный материал			Наглядность
		Мне нужна помощь преподавателя при выполнении практических и лабораторных занятий			Помощь преподавателя

	2.2. Потребность в определённом способе контроля результатов обучения	Мне нужно наличие чёткой системы и алгоритма организации самостоятельных работ			Контроль
		Мне нужен текущий контроль в виде системы «зачтено-не зачтено», а не в формате оценок			Контроль
		Мне нужно наличие чёткой системы проверки заданий с обязательными комментариями преподавателя			Контроль
		Мне требуется, чтобы к экзамену меня подготовили с помощью дополнительной консультации			Контроль
	2.3. Потребность в определённых методах обучения	Мне нужно обучение, где я бы выполнял задания по заданному алгоритму, а не разрабатывал ответы сам (репродуктивные методы)			Методы обучения
		Мне нужно обучение, где я бы перерабатывал учебный материал, создавая свой продукт (продуктивные методы)			Методы обучения
		Мне нужно обучение, где я бы сам выполнял задания, носящие творческий, индивидуальный характер (творческие методы)			Методы обучения
3. Особые образовательные потребности в области освоения содержания учебного материала	3.1. Потребность в определённом порядке и характере предоставления учебного материала	Мне нужно заранее ознакомиться с общим содержанием учебной дисциплины и материалом курса			Предварительное знакомство с содержанием
		Мне нужно большее количество практической подготовки, чем теоретической			Соотношение теории и практики
		Мне требуется получать только самую основную информацию по изучаемой дисциплине, т.к. не могу запомнить дополнительную			Соотношение основной и дополнительной учебной информации
		Для меня важно повышение информативной ценности учебных текстов			Информативность материала

Каждый показатель оценочного этапа раскрывается через ряд индикаторов (вопросов), общее число которых составило 24 единицы. Ответы на эти вопросы также подразумевают варианты «да» или «нет». В случае ответа «нет» обязательным является комментарий, отражающий причину неудовлетворённости (см. табл. 2).

Таблица 2 Операционализация опросника выявления особых образовательных потребностей на оценочном этапе

Шкала	Показатель	Индикатор	Вариант ответа		Критерии оценки
			да	нет	
1. Удовлетворённость учётом особых образовательных потребностей в области организации учебного процесса	1.1. Удовлетворённость определённой формой и организацией обучения	Удовлетворены ли Вы той формой, в которой проходит Ваше обучение? (индивидуальной, групповой, очной, дистанционной)			Индивидуализация обучения
		Удовлетворены ли Вы типом коммуникации преподавателя с Вами?			Коммуникация
		Удовлетворены ли Вы темпами обучения?			Темп
		Удовлетворены ли Вы объёмом учебной нагрузки?			Объём

	1.2. Удовлетворённость учётом индивидуальных потребностей, обусловленных состоянием здоровья	Удовлетворены ли Вы доступностью среды образовательной организации?			Доступность среды
		Удовлетворены ли Вы возможностью соблюдать двигательный режим в процессе обучения?			Двигательный режим
		Удовлетворены ли Вы возможностью использовать ассистивные технологии обучения? (к ассистивным технологиям относятся, например: усилители звука, увеличители изображения и прочие технические средства, помогающие воспринимать информацию)			Ассистивные технологии обучения
		Довольны ли Вы способами подачи речевой информации преподавателем? (темп, громкость, чёткость его речи, использование невербальных средств общения)			Подача информации преподавателем
		Удовлетворены ли Вы возможностью использовать сохранные анализаторы? (зрение, слух, осязание)			Опора на сохранные анализаторы
		Довольны ли Вы возможностью представлять ответы на задания в удобной для Вас речевой форме? (устной, письменной)			Альтернативный способ выполнения заданий
	1.3. Удовлетворённость учётом потребности в специалисте сопровождения	Пользовались ли Вы услугами специалиста, который Вас сопровождал: ассистента; тьютора; психолога; логопеда; социального педагога; другого специалиста			Услуги специалиста сопровождения
	Дополнительный выбор при ответе «ДА» Множественный выбор	Удовлетворены ли Вы услугами специалиста, который Вас сопровождал: ассистента, тьютора, психолога, логопеда, социального педагога, другого специалиста			Услуги специалиста сопровождения
2. Удовлетворённость учётом особых образовательных потребностей в области методики обучения	2.1. Удовлетворённость дополнительной стимуляцией процесса обучения	Удовлетворены ли Вы частотой повторения пройденного материала на занятиях?			Прочность усваиваемого материала
		Удовлетворены ли Вы доступом к изучению дополнительной литературы?			Доступность получения информации
		Удовлетворены ли Вы доступностью учебной информации для её понимания?			Доступность информации для понимания
		Удовлетворены ли Вы системностью и последовательностью обучения?			Системность и последовательность обучения
		Удовлетворены ли Вы наглядностью в преподнесении материала преподавателем?			Наглядность
		Удовлетворены ли Вы получением необходимой помощи от преподавателя в процессе обучения?			Помощь преподавателя

	2.2. Удовлетворённость определённым способом контроля результатов обучения	Удовлетворены ли Вы тем, как контролируются Ваши результаты обучения?			Контроль
	2.3. Удовлетворённость применяемыми методами обучения	Удовлетворены ли Вы теми методами обучения, которые использует преподаватель? (репродуктивные, продуктивные, творческие)			Методы обучения
3. Удовлетворённость учётом особых образовательных потребностей в области освоения содержания учебного материала	3.1. Удовлетворённость порядком и характером предоставления учебного материала	Удовлетворены ли Вы возможностью предварительного ознакомления с содержанием образовательной/рабочей программы?			Предварительное знакомство с содержанием образования
		Понравилось ли Вам соотношение практической и теоретической подготовки в процессе Вашего обучения?			Соотношение теории и практики в процессе обучения
		Довольны ли Вы соотношением основной и дополнительной учебной информации в процессе Вашего обучения?			Соотношение основной и дополнительной учебной информации в процессе обучения
		Удовлетворены ли Вы информативностью преподаваемого материала?			Информативность преподаваемого материала

По результатам оценочного этапа также формируется индивидуальный протокол с комментариями студента, при их наличии, и служит основой для рекомендаций по совершенствованию образовательного процесса для преподавателей и специалистов сопровождения.

Оценочный этап педагогического мониторинга может проводиться неоднократно в зависимости от степени удовлетворённости обучающегося специальными образовательными условиями и результатами обучения.

С целью апробации разработанной методики педагогического мониторинга в опросе приняли участие респонденты, из числа обучающихся с инвалидностью, приобретённой в процессе боевых действий (N=50). В данную выборку вошли лица как с изолированным нарушением (преимущественно опорно-двигательного аппарата – 28 человек), так и с различными сочетанными нарушениями – 22 человека, из которых:

- 12 человек – лица с различными комбинациями нарушений опорно-двигательного аппарата, слуха, зрения, соматических и неврологических/психических нарушений;
- 10 человек – лица с различными комбинациями нарушений слуха, зрения, соматических и неврологических/психических нарушений.

Следовательно, особенностью данной категории лиц с инвалидностью является преобладание политравм и сочетанных нарушений, что потребовало особого подхода к сбору и анализу данных. Средством сбора данных в процессе апробации выступил бланковый опросник. В процессе работы были предусмотрены подробные инструкции. Методами обработки явились качественно-количественный анализ и описательная интерпретация полученных результатов.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Методика педагогического мониторинга, инструментом которой стал двухуровневый опросник, в процессе апробации позволила нам выявить ООП и получить релевантные сведения об их структуре у обучающихся с инвалидностью, приобретенной в процессе боевых действий, а также сделать вывод о валидности методики.

По первой шкале «ООП в области организации учебного процесса» выявлено, что при наличии нарушений опорно-двигательного аппарата у 80% респондентов, потребность в особом двигательном режиме отмечается лишь у части из них.

Нарушения слуха были установлены у 14% участников исследования, а зрения – у 16%, однако запрос на ассистивные технологии сформулировали далеко не все. Вместе с тем, улучшенные условия подачи словесной информации и визуальной информации нужны большему числу опрошенных (лицам и с неврологическими/психическими нарушениями – 12%, и с соматическими нарушениями, которых 22%, и т.д.).

В рамках потребности опоры на сохранные анализаторы большее количество запросов сосредоточилось на возможности записывать воспринимаемую информацию в виде пометок в готовом тексте (40%) и записывать речь преподавателя на диктофон, чтобы потом прослушивать (40%). Потребность большинства респондентов относительно подачи информации преподавателем свелась к немногословности, чёткости изложения, отсутствие лишних слов у преподавателя (40%). 36% респондентам требуется выполнять задание письменно, а не отвечать устно.

Потребность в услугах специалистов сопровождения (психолог, социальный педагог, тьютор, логопед, ассистент (помощник)) рассредоточилась для разных категорий обучающихся с инвалидностью, в том числе выявилась потребность одновременного сопровождения какими-либо двумя (34%) и даже тремя (6%) специалистами.

По второй шкале – «ООП в области методики обучения» доминирует потребность в четком соблюдении преподавателем алгоритма занятия: называние темы, постановка цели, сообщение и запись плана, выделение основных понятий и методов их изучения, указание видов деятельности обучающихся и способов проверки усвоения материала (66%); на втором месте – преподнесение учебного материала в виде наглядности, а не многостраничные текстовые лекции или учебники (60%), а также доступ к изучению дополнительной литературы (60%); на третьем месте – расстановка преподавателем акцентов на главном при предъявлении учебного материала (56%).

Относительно контроля знаний преобладает потребность в наличии чёткой системы и алгоритма организации самостоятельных работ (66%).

Наиболее выражена потребность в репродуктивных методах, но менее чем у половины респондентов (48%).

По третьей шкале – «ООП в области освоения содержания учебного материала» доминирует потребность заранее ознакомиться с содержанием учебной дисциплины и материалом курса, нужна предварительная ориентировка в курсе обучения, предварительное ознакомление с содержанием дисциплин – 60% опрошенных. На втором месте – потребность в повышении информативной ценности учебных текстов (56%).

Таким образом, структура потребностей включает общие и индивидуальные ООП, а также доминирующие ООП.

К общим можно отнести: потребность в определенной форме и организации обучения; потребность в дополнительной стимуляции процесса обучения; потребность в определенном способе результатов обучения; потребность в определённом порядке и характере предоставления учебного материала.

К индивидуальным – индивидуальные потребности, обусловленные состоянием здоровья и функциональной сохранности; потребность в специалисте сопровождения; потребность в определенных методах обучения.

Исследование показало, что доминанта ООП у обучающихся с инвалидностью, приобретенной в процессе боевых действий находится в области методики обучения, с особым акцентом на таких показателях как «Потребность в дополнительной стимуляции процесса обучения» и «Потребность в определенном способе контроля результатов обучения».

Вторыми по важности выступили потребности в области организации обучения с акцентом на потребности в определенной форме и организации обучения, а также в области освоения содержания учебного материала с акцентом на потребности в определенном характере предоставления учебного материала. Следовательно, показатели каждой из трех шкал вошли в топ рейтинга. Примечательно, что такие показатели как «Индивидуальные потребности, обусловленные состоянием здоровья» и «Потребность в специалисте сопровождения» оказались менее выраженными по сравнению с выше названными показателями, что объясняется приобретенным характером инвалидности и отсутствием привычки обращать внимание на эти потребности

Также по результатам апробации методики педагогического мониторинга выявлена возможность определить ведущие критерии при организации специальных условий обучения инвалидов боевых действий: системность и последовательность обучения, контроль, объем, наглядность, доступность получения информации, предварительное знакомство с содержанием образования, прочность усваиваемого материала, информативность преподаваемого материала, помощь, темп, двигательный режим.

Установлено, что по некоторым критериям («доступность среды» и «двигательный режим») ООП связаны с нозологией и имеются у определенной категории обучающихся с инвалидностью, приобретенной в процессе боевых действий, а по другим критериям («опора на сохранные анализаторы, «подача информации преподавателем») разные по нозологии лица могут иметь одинаковые ООП.

Следовательно, выявленные потребности, включая организационные, методические и содержательные аспекты обучения, являются индивидуальными и зависят не только и не столько от нозологии, но и от других причин: взрослого возраста, наличия опыта военной службы, специфического психологического состояния и потребности в ресоциализации.

Примечательно, что первоначально ожидаемые критерии «ассистивные технологии обучения» и «опора на сохранные анализаторы» не стали доминирующими. Объяснение этому видится нам в том, что в процессе обучения у данной категории обучающихся имеется не только потребность в изучении образовательной программы, но и появляется потребность сначала научиться пользоваться ассистивными технологиями и иными способами коммуникации (например, шрифт Брайля, жестовая речь).

Таким образом, методика педагогического мониторинга ООП с использованием двухуровневого опросника, разработанного авторами, является инструментом выявления и учета ООП обучающихся с инвалидностью, приобретённой в процессе боевых действий. На основе полученных результатов педагогические работники могут создавать специальные образовательные условия с учетом общих и индивидуальных потребностей, контролировать эффективность образовательного процесса для обучающихся и удовлетворённость обучающихся его результатами.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

В статье изложены методологические подходы к разработке и результаты апробации методики педагогического мониторинга ООП у обучающихся с инвалидностью, приобретенной в процессе боевых действий в процессе обучения и переобучения.

На основании выводов российских и зарубежных авторов о наличии ООП у обучающихся с инвалидностью, приобретенной в процессе боевых действий в основу настоящего исследования положено изучение данного феномена у соответствующего контингента обучающихся.

Вслед за большинством исследователей ООП нами интерпретируются как совокупность общих и специфических психолого-педагогических особенностей обучающегося, определяющих необходимость особой организации образовательного процесса.

Вместе с тем, научный анализ показал только точечные попытки выявления ООП у студентов вузов: теоретический анализ иерархии научных подходов к педагогической диагностике особых образовательных потребностей обучающихся (И.С. Макарьев [21]); практическая диагностика общих образовательных потребностей на основе двух факторов: стремление к уникальности/лидерству и стремление к принадлежности и помощи, что свидетельствует о большей социальной направленности анкет (И.С. Макарьев и соавт. [22]); оценка образовательных запросов среди взрослых с сенсорными нарушениями (Е.Ю. Медведева и Е.А. Ольхина [23]). Стало очевидным отсутствие системных подходов и инструментов изучения ООП у взрослых, имеющих опыт участия в боевых действиях, тем более инвалидизированных вследствие военной травмы. Это позволило нам применить метод педагогического мониторинга, опираясь на его научную суть, выделенную российскими учеными (Л.В. Львов [24], Ю.А. Шихов [25]) и разработать методику его проведения с использованием опросника как инструмента.

В отличие от имеющихся в науке методов выявления ООП, разработанный опросник построен на трех ключевых позициях: рефлексия, осознание и запрос со стороны обучающихся с инвалидностью, приобретенной в процессе боевых действий, что позволяет выявить их актуальные ООП, а также методических и дидактических аспектах обучения что, в свою очередь, является основой для организации специальных образовательных условий.

Исследования S.P. Cassidy и H. Albanesi [29] подчеркивают необходимость индивидуализированного подхода к инвалидам боевых действий, что коррелирует с нашими выводами о создания специальных образовательных условий на основе полученных в процессе педагогического мониторинга сведений об ООП.

Результаты нашего исследования, демонстрирующие приоритетность методических аспектов среди ООП (66% респондентов), находят подтверждение в работах J. Fong с соавт. [30] о технологических решениях в реабилитации и K. Sullivan [31], K. Yoon [32] об использовании сильных сторон инвалидов боевых действий.

При этом выявленная нами низкая потребность в специалистах сопровождения отрицательно коррелирует с выводами S.A. Barmak, N. Barmaksezian, C. Der-Martirosian [33], что отражает специфику военной травматизации.

В процессе апробации методики педагогического мониторинга выявлены общие, индивидуальные и доминирующие ООП обучающихся с инвалидностью, приобретённой в процессе боевых действий. Если исследование M.A. Rausch и M.M. Buning [34] систематизировало критические ограничения традиционных моделей обучения, а C.L. Pedersen и C. Wieser [35] раскрыло транснациональные закономерности, то наши данные уточняют и обосновывают необходимость учета не только боевого опыта, но и состояния здоровья, психологического состояния, потребности в ресоциализации и специфики обучения взрослых в процессе создания специальных образовательных условий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Для выявления ООП у обучающихся с инвалидностью, приобретенной в процессе боевых действий была разработана методика педагогического мониторинга, включающая двухуровневый опросник и предполагающая два этапа реализации: ориентировочный и оценочный, которая имеет строгие методологические основания и правильную архитектуру (шкалы, показатели, индикаторы, критерии), что детерминировано не только общепринятой методикой обучения, но и спецификой контингента обучающихся: это лица взрослого возраста, имеющие опыт участия в боевых действиях, нарушения разной нозологии группу инвалидности, специфическое психологическое состояние и нуждающихся в ресоциализации.

В процессе формирования апробационной выборки установлены две примерно одинаковые по количеству группы респондентов: участники с изолированными нарушениями (ими оказались лица с нарушениями опорно-двигательного аппарата, вызванными минно-взрывными и осколочными ранениями) и лица с различными вариантами сочетания нарушений (двигательных, сенсорных, неврологических, соматических). Данная выборка свидетельствует, что дифференциро-

вать полученные результаты, отталкиваясь только от нозологии, не представляется возможным, т. к. выделить ведущее нарушение затруднительно в силу специфически приобретённого и сочетанного характера нарушений, приведших к инвалидности.

Также в процессе апробации выявлены общие и индивидуальные ООП.

К общим относятся: потребность в определённой форме и организации обучения; потребность в дополнительной стимуляции процесса обучения; потребность в определённом способе результатов обучения; потребность в определённом порядке и характере предоставления учебного материала.

К индивидуальным относятся: индивидуальные потребности, обусловленные состоянием здоровья; потребность в специалисте сопровождения; потребность в определённых методах обучения.

Доминирующими оказались ООП, относящиеся к шкале 2 – «ООП в области методики обучения».

Полученные результаты наличия и структуры ООП у обучающихся с инвалидностью, приобретённой в процессе боевых действий, позволяют считать методику валидной.

Данное исследование является перспективным, т. к. планируется к проведению второй этап методики педагогического мониторинга – оценочный этап, показывающий удовлетворённость обучающихся из числа инвалидов боевых действий учётом их ООП в процессе обучения/переобучения. Этот этап пролонгирован и зависит от срока обучения/переобучения исследуемой категории лиц. Также данная методика разрабатывается в качестве автоматизированного диагностического инструментария, применяемого в разных образовательных системах профессионального образования.

ФИНАНСИРОВАНИЕ

Исследование выполнено в рамках государственных заданий 1022101100016-7-5.1.1; 5.3.2 Профессионально-психологическая реабилитация лиц с инвалидностью, приобретенной во время исполнения служебного долга в процессе боевых действий и специальных операций (FSRN 2023-0012) и 850000Ф.99.1.БН66АА04000 Обеспечение деятельности ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, финансируемых Министерством науки и высшего образования Российской Федерации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борозинец Н.М., Козловская Г.Ю., Шеховцова Т.С. Педагогические аспекты профессиональной реабилитации инвалидов боевых действий в контексте реабилитационного потенциала / Угрозы и показатели безопасности человека в современном мире: коллективная монография / [О.А Денисова и др.], под ред. О.А. Денисовой. Череповец: ЧГУ, 2025. 214 с.
2. Hunter-Johnson Y., Liu T., Murray K., Niu Y., Suprise M. Higher education as a tool for veterans in transition: Battling the challenges // The Journal of Continuing Higher Education. 2020. Vol. 69. No. 1. P. 1-18. DOI: 10.1080/07377363.2020.1743621
3. Clary K.L., Byrne L. Emerging adult military-connected students express challenges transitioning into higher education: Implications for helping professionals // Community College Journal of Research and Practice. 2021. Vol. 47. No. 1. P. 22-37. DOI: 10.1080/10668926.2021.1925176
4. Prasad V., DeGrande H., Hoff S., Dubose J., Watson J. Lived experience of medical veterans transitioning from military service to civilian nursing education // Journal of Professional Nursing. 2020. Vol. 36. No. 5. P. 443-447. DOI: 10.1016/j.profnurs.2020.03.009
5. Olt P. A., Whitaker W., Kastle S., Kriley T. A pilot study of factors affecting student veterans' college choice // Journal of Veterans Studies. 2024. Vol. 10. No. 3. P. 23-33. DOI: 10.21061/jvs.v10i3.570
6. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 31.07.2025) «Об образовании в Российской Федерации» URL: https://sudact.ru/law/federalnyi-zakon-ot-29122012-n-273-fz-ob/ (дата обращения: 25.06.2025)
7. Кожанова Н.С. Определение особых образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Гуманитарные науки. 2021. № 2(54). С. 92-101. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46226802 (дата обращения 29.06.2025).

8. Богданова Т.Г. Системный подход в анализе особых образовательных потребностей // Пермский педагогический журнал. 2016. № 8. С. 28–31. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnyypodhod-v-analize-osobyh-obrazovatelnyhpotrebnostey/viewer (дата обращения: 11.06.2025).
9. Гончарова О.И., Никольская О.С., Кукушкина О.И. Дети с особыми образовательными потребностями в системе понятий культурно-исторической психологии // Альманах Института коррекционной педагогики. 2019. № 39. URL: https://alldef.ru/ru/articles/almanah-39/children-with-special-educational-needs-in-the-system-of-concepts-of-cultural-historical-psychology.)
10. Аржаных Е.В. Высшее профессиональное образование для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью: статистический анализ // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 150-160. DOI: 10.17759/pse.2017220117
11. Кантор В.З. Инклюзивное высшее образование: специальные средовые условия обучения студентов-инвалидов в вузе // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 3. С. 44-56. DOI: 10.17759/psyedu.2019110304
12. Богданова Т.Г., Назарова Н.М. Особые образовательные потребности как основа использования образовательных технологий // Понятийный аппарат педагогики образования: коллективная монография / Под ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузовой. Екатеринбург: УГПУ, 2017. С. 347-357.
13. Azpeitia E., Emerson S. Assessing veteran services and success in higher education: Cal Poly Pomona's Veterans Resource Center case study // Journal of Veterans Studies. 2022. Vol. 8. No. 1. P. 29-40. DOI: 10.21061/jvs.v8i1.238
14. Ramirez-Montoya M.S., Anton-Ares P., Monzon-Gonzalez J. Technological ecosystems that support people with disabilities: Multiple case studies // Frontiers in Psychology. 2021. Vol. 12. Article 633175. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.633175
15. Боган В.В., Минаева Н.В. Особенности реадаптации студентов-медиков-участников СВО (из опыта работы ГБПОУ «Донецкий медицинский колледж») // Инновационные идеи и методические решения в профессиональном образовании: Материалы Межрегиональных педагогических чтений, Курск, 04 июня 2024 года. Курск: Курский государственный медицинский университет, 2024. С. 153-156. EDN: DSBHFD
16. Дарган А.А., Сальникова О.Д. Потребность лиц с инвалидностью, приобретенной во время участия в специальной военной операции, в получении профессионального образования и профессиональной переподготовке // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2024. №5. С. 130-138. URL: https://doi.org/10.37493/2307-907X.2024.5.14
17. Мальцева А.П., Костюнина Л.И., Силакова М.М. Педагогический университет как площадка для внедрения модели реадаптации военнослужащих после участия в СВО: теоретико-методологическое обоснование // Поволжский педагогический поиск. 2024. № 2(48). С. 8-21. URL: https://journal-ppp.ulspu.ru/wp-content/uploads/2024/07/2.48.2024.pdf (дата обращения: 15.06.2025).
18. Яковенко Т.В. Проблема получения высшего профессионального образования студентами – инвалидами СВО в образовательном пространстве университета // Актуальные проблемы подготовки кадров: материалы VIII Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. Москва, 2024. С. 13-16.
19. Козловская Г.Ю., Прилепко Ю.В., Эм Е.А., Демиденко О.П., Колокольникова М.В. Научно-методические основы подготовки преподавателей к взаимодействию с обучающимися с инвалидностью, приобретенной в процессе боевых действий и специальных военных операций // Психологическая наука и образование. 2023. № 28(6). С. 113-120. https://doi.org/10.17759/pse.2023280611
20. Hornor T., Brooks J.H. Strengthening esprit de corps: Enhancing student veterans' sense of belonging in colleges and universities // The Journal of Continuing Higher Education. 2023. Vol. 72. No. 2. P. 142-156. DOI: 10.1080/07377363.2022.2145553
21. Макарьев И.С. Иерархия научных подходов к педагогической диагностике особых образовательных потребностей обучающихся // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53-4. С.72-78.
22. Основы разработки средств выявления особых образовательных потребностей у обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья: препринт / И.С. Макарьев, С.А. Гнездилова, А.Ф. Джумагулова [и др.]; под общей редакцией И.С. Макарьева. Санкт-Петербург: СПб ГБ ПОУ «Охтинский колледж», 2018. 72 с.
23. Медведева Е.Ю., Ольхина Е.А. Оценка образовательных запросов взрослых с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью // Проблемы современной науки и образования. 2016. № 37(79). С.92-95. EDN: XCELGN
24. Львов Л.В. Педагогический мониторинг: содержательно-функциональный анализ // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2013. № 1. С. 29-34.
25. Шихов Ю.А. Проектирование и реализация комплексного квалиметрического мониторинга подготовки обучающихся в системе «профильная школа-втуз»: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.08. Ижевск, 2008. 32 с.
26. Хуторской А.В. Методология инновационной практики в образовании. Монография. Москва, Ridero. 2021. 151 с.
27. Соловьева О.В., Лукьянов А.С., Борозинец Н.М., Прилепко Ю.В., Браккер Е.Л. Комплексная психологическая экспресс-диагностика реабилитационного потенциала участников боевых действий с инвалидностью // Российский психологический журнал. 2024. № 21(4). С. 288-311. https://doi.org/10.21702/xd8egt80

28. Борозинец Н.М., Соловьева О.В., Сальникова О.Д. [и др.] Компьютерная методика диагностики реабилитационного потенциала у лиц с инвалидностью, приобретённой в процессе боевых действий и специальных военных операций. Правообладатель ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет». № 2025615116; заявл. 13.03.2025; зарегистрировано 03.04.2025. URL: https://ncfu-test-rehab.ru/ (дата обращения 27.04.2025).
29. Cassidy S.P., Albanesi H. Exploring disabled veterans' experiences in higher education // Armed Forces & Society. 2021. Vol. 49. No. 1. P. 507-526. DOI: 10.1177/0095327X211063920
30. Fong J., Ocampo R., Gross D.P., Tavakoli M. Intelligent robotics incorporating machine learning algorithms for improving functional capacity evaluation and occupational rehabilitation // Journal of Occupational Rehabilitation. 2020. Vol. 30. No. 4. P. 362-370. DOI: 10.1007/s10926-020-09888-w
31. Sullivan K., Yoon K. Student veterans' strengths: Exploring student veterans' perceptions of their strengths and how to harness them in higher education // The Journal of Continuing Higher Education. 2020. Vol. 68. No. 3. P. 164-180. DOI: 10.1080/07377363.2020.1806013
32. Sullivan K., Yoon K., Stephens R. Framing of student veterans in higher education institutions' marketing messages // The Journal of Continuing Higher Education. 2022. Vol. 72. No. 1. P. 50-68. DOI: 10.1080/07377363.2022.2110828
33. Barmak S.A., Barmaksezian N., Der-Martirosian C. Student veterans in higher education: The critical role of veterans resource centers // Journal of American College Health. 2021. Vol. 71. No. 8. P. 2406-2416. DOI: 10.1080/07448481.2021.1970562
34. Rausch M.A., Buning M.M. Student veterans' perspectives of higher education contexts: Beyond the non-traditional student // College Teaching. 2024, vol. 72, no. 2, pp. 106–116. DOI: 10.1080/87567555.2022.2106469
35. Pedersen C.L., Wieser C. Student veterans' transition and reintegration into education: A transnational scoping review // International Journal of Lifelong Education. 2024. Vol. 43. No. 6. P. 603-624. DOI: 10.1080/02601370.2024.2374749

REFERENCES

1. Borozinets N.M., Kozlovskaya G.Yu., Shekhovtsova T.S. Pedagogical aspects of professional rehabilitation of combat invalids in the context of rehabilitation potential / Threats and indicators of human security in the modern world: a collective monograph / [O.A. Denisova et al.], edited by O.A. Denisova. Cherepovets: CSU, 2025. 214 p. (In Russ.)
2. Hunter-Johnson Y., Liu T., Murray K., Niu Y., Suprise M. Higher education as a tool for veterans in transition: Battling the challenges. *The Journal of Continuing Higher Education*, 2020, vol. 69, no. 1, pp. 1-18. DOI: 10.1080/07377363.2020.1743621
3. Clary K.L., Byrne L. Emerging adult military-connected students express challenges transitioning into higher education: Implications for helping professionals. *Community College Journal of Research and Practice*, 2021, vol. 47, no. 1, pp. 22-37. DOI: 10.1080/10668926.2021.1925176
4. Prasad V., DeGrande H., Hoff S., Dubose J., Watson J. Lived experience of medical veterans transitioning from military service to civilian nursing education. *Journal of Professional Nursing*, 2020, vol. 36, no. 5, pp. 443-447. DOI: 10.1016/j.profnurs.2020.03.009
5. Olt P. A., Whitaker W., Kastle S., Kriley T. A pilot study of factors affecting student veterans' college choice. *Journal of Veterans Studies*, 2024, vol. 10, no. 3, pp. 23-33. DOI: 10.21061/jvs. v10i3.570
6. Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012 (as amended on July 31, 2025) "On Education in the Russian Federation". Available at: https://sudact.ru/law/federalnyi-zakon-ot-29122012-n-273-fz-ob (accessed: 25 June 2025).
7. Kozhanova N.S. Identification of special educational needs of students with disabilities. *Humanities*, 2021. no. 2(54). pp. 92-101. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46226802 (accessed: 29 June 2025).
8. Bogdanova T.G. A systematic approach to the analysis of special educational needs. *Perm Pedagogical Journal,* 2016, no. 8, pp. 28-31. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnyypodhod-v-analize-osobyh-obrazovatelnyhpotrebnostey/viewer (accessed: 11 June 2025).
9. Goncharova O.I., Nikolskaya O.S., Kukushkina O.I. Children with special educational needs in the system of concepts of cultural and historical psychology. *Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy*, 2019, no. 39. Available at: https://alldef.ru/ru/articles/almanah-39/children-with-special-educational-needs-in-the-system-of-concepts-of-cultural-historical-psychology (accessed: 01 June 2025).
10. Arzhanykh E.V. Higher professional education for people with disabilities and disabilities: statistical analysis. *Psychological science and education*, 2017, vol. 22, no. 1, pp. 150-160. DOI: 10.17759/pse.2017220117
11. Kantor V.Z. Inclusive higher education: special environmental conditions for students with disabilities in higher education institutions. *Psychological and pedagogical research*, 2019, vol. 11, no. 3, pp. 44-56. DOI: 10.17759/psyedu.2019110304
12. Bogdanova T.G., Nazarova N.M. Special educational needs as a basis for the use of educational technologies: Conceptual framework of educational pedagogy: a collective monograph / Edited by E.V. Tkachenko, M.A. Galaguzova. Yekaterinburg, UGPU Publ., 2017. pp. 347-357. (In Russ.)
13. Azpeitia E., Emerson S. Assessing veteran services and success in higher education: Cal Poly Pomona's Veterans Resource Center case study. *Journal of Veterans Studies*, 2022, vol. 8, no. 1, pp. 29-40. DOI:

10.21061/jvs. v8i1.238.
14. Ramirez-Montoya M.S., Anton-Ares P., Monzon-Gonzalez J. Technological ecosystems that support people with disabilities: Multiple case studies. *Frontiers in Psychology*, 2021, vol. 12, article 633175. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.633175
15. Bogan V.V., Minaeva N. V. Features of readaptation of medical students participating in the SVO (from the work experience of GBPOU "Donetsk Medical College"). *2024 Innovative ideas and methodological solutions in professional education: Interregional Pedagogical Reading*. Kursk, Russia, 2024. pp. 153-156.
16. Dargan A.A., Salnikova O.D. The need for persons with disabilities acquired during participation in a special military operation to receive professional education and professional retraining. *Bulletin of the North Caucasus Federal University*, 2024, no. 5, pp. 130-138. Available at: https://doi.org/10.37493/2307-907X.2024.5.14
17. Maltseva A.P., Kostyanina L. I., Silakova M. M. Pedagogical University as a Platform for the Implementation of the Model of Military Personnel Readaptation after Participation in the SMO: Theoretical and Methodological Substantiation. *Volga pedagogical search*, 2024, no. 2(48), pp. 8-21. Available at: https://journal-ppp.ulspu.ru/wp-content/uploads/2024/07/2.48.2024.pdf (accessed: 15 June 2025).
18. Yakovenko T.V. The problem of obtaining higher professional education by students with disabilities in the educational space of the university. *2024 Actual problems of personnel training: VIII All-Russian (with international participation) scientific and practical conference.* Moscow, Russia, 2024. pp. 13-16.
19. Kozlovskaya G.Yu., Prilepko Yu.V., Em E.A., Demidenko O.P., Kolokolnikova M.V. Scientific and methodological foundations of teacher training for interaction with students with disabilities acquired during combat operations and special military operations. *Psychological science and education*, 2023, no. 28(6), pp. 113-120. https://doi.org/10.17759/pse.2023280611
20. Hornor T., Brooks J.H. Strengthening esprit de corps: Enhancing student veterans' sense of belonging in colleges and universities. *The Journal of Continuing Higher Education*, 2023, vol. 72, no. 2, pp. 142-156. DOI: 10.1080/07377363.2022.2145553
21. Makariev I.S. Hierarchy of scientific approaches to pedagogical diagnostics of special educational needs of students. *Problems of modern pedagogical education*, 2016, no. 53-4, pp.72-78.
22. Fundamentals of developing tools for identifying special educational needs of students with disabilities and health restrictions: preprint / I.S. Makaryev, S.A. Gnezdilova, A.F. Dzhumagulova [et al.]; edited by I.S. Makaryev. St. Petersburg, Ohtinsky College Publ., 2018. 72 p. (In Russ.)
23. Medvedeva E.Yu., Olkhina E.A. Assessment of educational needs of adults with disabilities and disabilities. *Problems of modern science and education*, 2016, no. 37(79), pp. 92-95.
24. Lvov L.V. Pedagogical monitoring: a meaningful and functional analysis. *Modern higher school: an innovative aspect*, 2013, no. 1, pp. 29-34.
25. Shikhov Yu.A. Design and implementation of comprehensive qualimetric monitoring of student training in the "specialized secondary school" system. Abstract of Dr. Ped. Sci. Diss. Izhevsk, 2008. 32 p. (In Russ.)
26. Khutorskoy A.V. Methodology of innovative practice in education. Monograph. Moscow, Ridero Publ., 2021. 151 p. (In Russ.)
27. Solovyova O.V., Lukyanov A.S., Borozinets N.M., Prilepko Yu.V., Brakker E.L. Complex psychological rapid diagnostics of the rehabilitation potential of combat participants with disabilities. *Russian Psychological Journal*, 2024, no. 21(4), pp. 288-311. https://doi.org/10.21702/xd8egt80
28. Borozinets N.M., Solovyova O.V., Salnikova O.D. [et al.] Computer methodology for diagnosing rehabilitation potential in persons with disabilities acquired during combat operations and special military operations. The copyright holder of the North Caucasus Federal University. no. 2025615116; submitted on 03/13/2025; registered on 04/03/2025. Available at: https://ncfu-test-rehab.ru (accessed: 27 April 2025).
29. Cassidy S. P., Albanesi H. Exploring disabled veterans' experiences in higher education. *Armed Forces & Society,* 2021, vol. 49, no. 1, pp. 507-526. DOI: 10.1177/0095327X211063920
30. Fong J., Ocampo R., Gross D. P., Tavakoli M. Intelligent robotics incorporating machine learning algorithms for improving functional capacity evaluation and occupational rehabilitation. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 2020, vol. 30, no. 4, pp. 362-370. DOI: 10.1007/s10926-020-09888-w
31. Sullivan K., Yoon K. Student veterans' strengths: Exploring student veterans' perceptions of their strengths and how to harness them in higher education. *The Journal of Continuing Higher Education*, 2020, vol. 68, no. 3, pp. 164-180. DOI: 10.1080/07377363.2020.1806013
32. Sullivan K., Yoon K., Stephens R. Framing of student veterans in higher education institutions' marketing messages. *The Journal of Continuing Higher Education*, 2022, vol. 72, no. 1, pp. 50-68. DOI: 10.1080/07377363.2022.2110828
33. Barmak S. A., Barmaksezian N., Der-Martirosian C. Student veterans in higher education: The critical role of veterans resource centers. *Journal of American College Health*, 2021, vol. 71, no. 8, pp. 2406-2416. DOI: 10.1080/07448481.2021.1970562
34. Rausch M. A., Buning M. M. Student veterans' perspectives of higher education contexts: Beyond the non-traditional student. *College Teaching*, 2024, vol. 72, no. 2, pp. 106-116. DOI: 10.1080/87567555.2022.2106469
35. Pedersen C. L., Wieser C. Student veterans' transition and reintegration into education: A transnational scoping review. *International Journal of Lifelong Education*, 2024, vol. 43, no. 6, pp. 603-624. DOI: 10.1080/02601370.2024.2374749

Авторы

Борозинец Наталья Михайловна
(Россия, Ставрополь)
Доцент, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой коррекционной психологии и педагогики
Северо-Кавказский федеральный университет
E-mail: nataboroz@yandex.ru

Шеховцова Татьяна Сергеевна
(Россия, Ставрополь)
Доцент, кандидат педагогических наук
Северо-Кавказский федеральный университет
E-mail: gts1802@yandex.ru

Эм Елена Александровна
(Россия, Ставрополь)
Доцент, кандидат психологических наук
Северо-Кавказский федеральный университет
E-mail: elehm@yandex.ru

Кухлеева Анна Валерьевна
(Россия, Ставрополь)
Ассистент кафедры коррекционной психологии и педагогики
Северо-Кавказский федеральный университет
E-mail: annakukhleeva@gmail.com

Authors

Natalya M. Borozinets
(Russia, Stavropol)
Associate Professor, Cand. Sci. (Psychol.),
Head of the Department of Correctional Psychology and Pedagogy
North Caucasus Federal University
Email: nataboroz@yandex.ru

Tatyana S. Shekhovtsova
(Russia, Stavropol)
Associate Professor, Cand. Sci. (Educ.)
North Caucasus Federal University
Email: gts1802@yandex.ru

Elena A. Em
(Russia, Stavropol)
Associate Professor, Cand. Sci. (Psychol.),
North Caucasus Federal University
Email: elehm@yandex.ru

Anna V. Kukhleeva
(Russia, Stavropol)
Assistant Professor,
Department of Correctional Psychology and Pedagogy
North Caucasus Federal University
Email: annakukhleeva@gmail.com

Вклад авторов

Борозинец Н. М.: концептуализация, методология, формальный анализ, ресурсы, администрирование данных, руководство исследованием, администрирование проекта, получение финансирования
Шеховцова Т. С.: верификация данных, проведение исследования, создание черновика рукописи, создание рукописи и её редактирование, визуализация
Эм Е. А.: проведение исследования, создание черновика рукописи, создание рукописи и её редактирование, визуализация
Кухлеева А. В.: проведение исследования, администрирование данных

Authors contribution

Natalya M. Borozinets: Conceptualization, Methodology, Formal analysis, Resources, Data Curation, Supervision, Project administration, Funding acquisition
Tatyana S. Shekhovtsova: Validation, Investigation, Resources, Writing - Original Draft, Writing - Review & Editing, Visualization
Elena A. Em: Investigation, Visualization
Anna V. Kukhleeva: Investigation, Data Curation

© Борозинец Н. М., Шеховцова Т. С., Эм Е. А., Кухлеева А. В., 2026

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

© Natalya M. Borozinets, Tatyana S. Shekhovtsova, Elena A. Em, Anna V. Kukhleeva, 2026

The authors declared no conflicts of interest

Психологический анализ и систематизация «вовлеченности» и «вовлечения» как ресурсов развития субъектов образования: обзор источников

Л. М. МИТИНА, Г. В., МИТИН, О. А. АНИСИМОВА

АННОТАЦИЯ

Введение. Изучение категорий "вовлеченность" и "вовлечение" в педагогической психологии особенно важно в контексте ускоряющихся преобразований общества во всем мире, связанных с управлением человеческими ресурсами. Несмотря на их очевидную практическую значимость и высокий исследовательский интерес, феномены вовлеченность и вовлечение остаются методологически сложными и теоретически неоднородными.

Цель исследования: провести критический анализ и систематизацию основных теоретических подходов к пониманию феноменов вовлеченности и вовлечения и разработать концептуальную модель “тройного потенциала” ресурсного комплекса «вовлеченность – вовлечение» личностного и профессионального развития субъектов образования.

Методы и материалы. Материалом послужили научные публикации, описывающие ключевые аспекты этих феноменов, компоненты, уровни, контекст как детерминанты современных тенденций в изучении вовлеченности и вовлечения в процесс и перспективные направления для их дальнейшего теоретического и эмпирического исследования.

Результаты. Научная значимость статьи заключается в структурировании исследовательского поля и разработке концептуальной модели «тройного потенциала»: вовлеченность педагога – эмоционально-ценностное состояние; вовлечение – процесс, система конкретных действий педагога по вовлечению учащихся в образовательный процесс и полисубъектную общность; вовлеченность учащихся – положительное эмоционально-ценностное состояние учащихся в образовательном процессе.

Выводы. Было установлено, что термины «вовлеченность» и «вовлечение» имеют независимые психологические и функциональные значения, что делает их синонимичное толкование некорректным. В рамках концептуальной модели «тройного потенциала» впервые обоснован ресурсный комплекс «вовлеченность – вовлечение – вовлеченность», который представляет собой три взаимосвязанных и взаимоопределяемых потенциала.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

личностное и профессиональное развитие, концептуальная модель «тройного потенциала», вовлеченность, вовлечение, ресурсный комплекс, субъекты непрерывного образования

Для цитирования: Митина Л. М., Митин Г. В., Анисимова О. А. Психологический анализ и систематизация «вовлеченности» и «вовлечения» как ресурсов развития субъектов образования: обзор источников // Перспективы науки и образования. 2026. № 4. С. 480–494. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.31

Поступила: 26.02.2026 | Одобрена: 12.05.2026 | Опубликована: 31.08.2026

OPEN ACCESS

Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.

PERSPECTIVES OF SCIENCE AND EDUCATION
PSEJOURNAL.WORDPRESS.COM
SCIENTIFIC ARTICLE |

Psychological Analysis and Systematization on "Engagement" and "Involvement" as Resources for the Development of Educational Subjects: Sources Review

L. M. MITINA, G. V., MITIN, O. A. ANISIMOVA

ABSTRACT

Introduction. The study of the categories of "engagement" and "involvement" in educational psychology is particularly important in the context of the accelerating transformation of society around the world related to human resource management. Despite their obvious practical significance and high research interest, the phenomena of engagement and involvement remain methodologically complex and theoretically heterogeneous.

Research objective. To carry out a critical analysis and systematization of the main theoretical approaches to understanding the phenomena of engagement and involvement and to develop a conceptual model of the "triple potential" of the resource complex "engagement – involvement" of personal and professional development of education subjects.

Methods and materials. The material was scientific publications describing the key aspects of these phenomena, components, levels, context as determinants of modern trends in the study of engagement and involvement and promising directions for their further theoretical and empirical research.

Results. The scientific significance of the article lies in the structuring of the research field and the development of a conceptual model of the "triple potential".

Teacher involvement is an emotional and value-based state; involvement is a process and a system of specific actions taken by a teacher to involve students in the educational process and a multi-subject community; student involvement is a positive emotional and value-based state of students in the educational process.

Conclusion. It has been established that the terms "engagement" and "involvement" have independent psychological and functional meanings, which makes their synonymous interpretation incorrect. Within the framework of the conceptual model of the "triple potential", the resource complex "engagement – involvement – engagement" is substantiated for the first time, which represents three interconnected and mutually determined potentials.

KEYWORDS

personal and professional development, conceptual model of "triple potential", involvement, engagement, resource complex, subjects of continuous education

For Citation: Mitina, L. M., Mitin, G. V., & Anisimova, O. A. (2026). Psychological Analysis and Systematization on "Engagement" and "Involvement" as Resources for the Development of Educational Subjects: Sources Review. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, (4), 480–494. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.31

Received: 26 February 2026 | Approved: 12 May 2026 | Published: 31 August 2026

OPEN ACCESS

This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

INTRODUCTION

In modern educational discourse, the concepts of "engagement" and "involvement" have become not just pedagogical categories, but strategic resources for personal and professional development. Their conceptualization in the context of education transformation requires reference to fundamental international initiatives that set the vectors of development at the global level. The United Nations, primarily UNESCO as a specialized agency for education, as well as the Council of Europe and the International Association of Universities (IAU), have been shaping the regulatory and conceptual framework for decades, in which the ideas of participation and activity of the subjects of the educational process are becoming increasingly clear.

From the declaration of education as a key factor in sustainable development and the civic mission of higher education to specific strategies such as "Learners First - Education for Today's and Tomorrow's Democratic Societies" (2023) or UNESCO's initiative to recognize young people as "co-creators of education" (2026), international organizations are consistently shifting the focus from passive knowledge acquisition to active participation.In this context, the phenomenological analysis of engagement as a multidimensional construct (behavioral, emotional, cognitive, and agentic) and engagement as a managed process of creating conditions for this participation becomes particularly important. This requires not only clarifying the terminological boundaries between these concepts, but also identifying their resource potential for personal and professional development [1].

The socio-economic and cultural progress of a country is directly dependent on the ability of society to identify and maximize the potential of its members. This is primarily determined by the level of education development. As President of the Russian Federation V.V. Putin emphasized in his greeting to the participants, organizers, and guests of the All-Russian Pedagogical Congress (August 19, 2025): "Education, its accessibility, and quality are the key factors and the foundation for Russia's long-term success" [2].

In solving this strategic task, a key role is assigned to advanced education, which is focused on preparing the younger generation for the current challenges of the time. This goal can be achieved through the use of teaching staff who possess not only the necessary competencies and professional experience, but also a well-developed potential (including reserves, resources, and meta-resources).

The phenomena of "engagement" and "involvement" are understood in psychological literature as a positive, meaningful, energetic, and active state of a person's connection with their activities, which has become a central construct in explaining the effectiveness, well-being, and personal development in the 21st century. Their scientific relevance extends from improving productivity and innovation in organizations to ensuring the quality of educational processes and mental health in clinical practice. Despite the exponential growth in research, the processes of engagement and involvement remain conceptually vague and methodologically complex, requiring systematization.

Currently, there are many definitions of the terms "engagement" and "involvement," which makes it difficult to describe not only their "inner workings" but also their place in the conceptual field of science, as confirmed by foreign (engagement as a labor resource [3], involvement as a characteristic of meaningful work [4], goals of patient involvement in research [5]) and domestic (involvement as a tool for assessing the quality of education [6], resource of student engagement in the educational space [7]) studies.

The diversity of approaches gives rise to both a wealth of interpretations and a problem of conceptualization and operationalization. The lack of a unified definition makes it difficult to compare results and build a comprehensive theory.

The theoretical-empirical studies face a number of challenges: the need to distinguish or identify the terms “engagement” and “involvement”, their distinction from related constructs (motivation, commitment, satisfaction), the definition of their situational and personal determinants, as well as the development of valid and reliable diagnostic methods applicable in various cultural and professional contexts. Terminological issues are particularly relevant: whether the concepts of “engagement” and “involvement” can be interpreted synonymously, identically, or each of them has its own independent meaning.

In this regard, researchers are faced with the need to conduct a psychological analysis of individual (different) areas of study of the phenomena of "engagement" and "involvement," which differ in

their terminological heterogeneity and theoretical foundations. Therefore, a conceptual framework is necessary to provide a meaningful interpretation of the concepts of "engagement" and "involvement," their relationships, and to generate new knowledge and technological solutions L.M. Mitina [8].

MATERIALS AND METHODS

Key theoretical paradigms of the "engagement" phenomenon in foreign research

The historical roots of the concept of "engagement" can be traced back to the philosophy of existentialism and humanistic psychology, where the most important concepts, according to A.O. Ojo et al. [9], are the works of A. Maslow [10] and C. Rogers [11] on the active, conscious, and responsible attitude of individuals towards their lives. However, as an independent scientific construct, engagement emerged at the turn of the 20th and 21st centuries as a response to the dominance of research on negative states (burnout, distress) in the field of positive psychology.

The first detailed psychological theory of engagement, the Theory of Personal Engagement and Detachment, was proposed by W. Kahn [12], who defined personal engagement as the sharing of employees' personal capabilities (cognitive, emotional, and physical) in the performance of work tasks. His resource theory postulated that engagement is the result of the dynamic interaction of three conditions: psychological security (the ability to be oneself without fear of consequences), psychological accessibility (the availability of resources for investment) and psychological meaningfulness.

An alternative but complementary model, the Utrecht Work Engagement Scale (UWES), was developed by the group of E. Demerouti et al. [13] under the leadership of W. Schaufeli [14], in which engagement was defined as a positive, emotionally intense, motivational–cognitive state characterized by a high level of energy, vitality and sustained mental activity (vigor), full concentration and dedication to work (absorption), immersion in activity with enthusiasm, in which time flies quickly (dedication)). Unlike W. Kahn's model, the UWES model focuses on describing the phenomenological experience itself rather than its prerequisites, and conceptualizes engagement as the opposite pole of burnout syndrome (vigor as exhaustion, dedication as cynicism, and absorption as ineffectiveness).

Later, A.B. Bakker and E. Demerouti [3] transformed the UWES model by adding new elements to it – exhaustion (exhaustion/burnout) and work engagement (motivational engagement) and renaming it the JD-R (Job Demands-Resources) model. G. Mazzetti et al. [15] conducted a large-scale meta-analysis of resources (JD-R) in relation to work engagement, where its key prerequisites were work resources (autonomy, support) and personal (self-efficacy).

W. Kahn's empirical ideas were supplemented by the variable theory of "Psychological (Personal) Engagement" with a two-component structure (Attention and Absorption) in a collaborative work by two authors: A. Sack and N. Rothbard [16]. Various aspects of engagement continue to be developed in the field of collective and volatile states that require active management at all levels of the organization A.B. Bakker, and J. Wingerden [17].

The theory of Flow ("flow") by M. Csikszentmihalyi [18], is based on the description of a psychological state of complete absorption and concentrated motivation in the process of activity, characterized by full engagement, energy and pleasure from the process itself. In a state of flow, a person is maximally engagement in the process of activity, but everything else becomes less important, an autotelic experience occurs, an activity whose purpose is itself.

S. Hobfoll [19] formulated the principle of resource conservation in the theory of Conservation of Resources Theory (COR). He interprets engagement as a state associated with the acquisition and preservation of valuable resources (energy, status, knowledge). The threat of losing them leads to burnout, and the increase leads to engagement and engagement behavior.

Over the past decade, research discourse has shifted from theoretical models of engagement to the study of its practical aspects and applied mechanisms.

B.M. Booth et al. [20] view engagement as a multi-component, dynamic construct that is context-dependent and time-limited, serving as a link between interest, attention, and effort investment in an

individual's activities. This approach is based on identifying a person's state based on their behavioral and physiological signals, allowing for a shift from theoretical discussions to practical measurement and management of engagement in real-time digital educational environments.

N. Littman-Ovadia et al. [21] describe how the meaning of work mediated the relationship between work resources and engagement during a crisis. The focus of the study is not classical engagement (work engagement), but meaningfulness and engagement in life in general (life engagement), measured through the prism of Sense of Coherence (SOC) — feelings of meaningfulness and manageability.

M.F. Steger, B.J. Dik [4] argue that meaningful work is not just a concomitant factor, and the fundamental driver and, perhaps, the essential core of sustainable engagement, since it transforms external motivation into an internal sense of purpose, which leads to a deep emotional and cognitive engagement of the employee in the tasks of the organization.

To operationalize the concept of engagement, D.R. May et al. [22] proposed a scale that assesses its physical, intellectual, and emotional components. Their work empirically demonstrated that the key conditions of engagement identified by W. Kahn [12] (meaningfulness, safety, and accessibility) are indeed associated with it.

Engagement in the educational environment

In the scientific literature, the concept of "student engagement" was first operationalized by A. Astin [23], who defined it as the amount of physical and mental energy invested by a student in acquiring academic experience.

M. Bond et al. [24] Student engagement is understood as a complex multidimensional meta–structure – a fusion of energy and efforts that students invest in their learning community through a variety of behavioral, cognitive, or affective indicators.

The interrelated aspects of student engagement were systematized by E.R. Kahu [25]. In his model, he identified four interrelated blocks: antecedents (prerequisites), the engagement manifestatio (manifestations of engagement), immediate consequences (immediate results), long-term consequences (long-term results). The key contribution of the E.R. Kahu model is that it presents engagement not as a static property of a student, but as a dynamic process that occurs at the junction of personality and educational context.

Independently, E.Y. Mercier [26] and S.M. Brookhart [27] conclude that effective student assessment is not an endpoint, but a key tool for increasing student engagement and intrinsic motivation.

Engagement is not a static trait or just components, it is a complex, dynamic profile (pattern) that is formed from a combination of behavioral, emotional and cognitive aspects. These profiles are relatively stable, but they may change when students transition from middle school to high school M.T. Wang et al. [28].

The model of engagement in school education (K-12) was developed by J.A. Fredricks [29], using the term "student engagement" in its broad, well-established academic meaning, focusing on the engagement of a student (student, student) as a subject of the educational process and defining it not as a single state, but as a complex multidimensional meta-construct. (meta-construct), consisting of three interrelated and complementary components: behavioral (behavioral); emotional/affective (emotional-affective); cognitive (cognitive). According to the author, engagement is dynamic (it can change depending on the task, day, and context) and situational (it is influenced by the specific learning environment, relationships, and pedagogical practices).

In the work of N. Abdulganie et al. [30], it is argued that the availability of digital tools and materials is a significant predictor of increased student engagement.

The research ideas of Z. Xu et al. [31] and Z. Ouyang [32] suggest that adaptive digital technologies not only directly improve academic outcomes, but also indirectly enhance engagement through the development of self-regulated learning skills, which in turn plays a crucial role in positive educational outcomes.

C.M. Amerstorfer et al. [33], summarize that the research field concerning the engagement of students in the educational process at the primary and secondary levels is represented by a more significant segment of scientific publications.

The study of the phenomenon of "engagement" in domestic works

Unlike the Western tradition, where the term "engagement" has become dominant, the concept of "engagement" has not been central in Russian science for a long time, but related and often broader constructs have been studied. There are several main lines of research: the activity approach, the concept of "absorption in activity," and the personal and semantic approach.

The fundamental theoretical basis for many modern works is the activity approach and the concept of "absorption in activity" (L.S. Vygotsky [34], A.N. Leontiev [35], S.L. Rubinstein [36]).

Within the framework of the theory of activity A.N. Leontiev [35], the key to engagement is the process of meaning-making, where the goal of an action takes on a personal meaning, merging with the motive. It is this "fusion" that generates internal energy and absorption in the process. Engagement here is a psychological reflection of the fact that the activity has become an actual activity (guided by an internal motive) rather than just a formal action.

A state very close to "flow" in the context of M. Csikszentmihályi's theory [18] was studied as absorption in activity or a state of productive inclusion V.A. Petrovsky [37]. The emphasis was not just on the experience, but on structural changes in activity: the reduction of operations, the growth of efficiency, and the removal of reflection.

The most direct and developed theory of engagement in modern Russian psychology is associated with the personal and semantic approach of D.A. Leontiev [38]. The author understood semantic engagement as the degree to which a person feels included in what they are doing and experiences this activity as meaningful and valuable for themselves, through an attitude rather than just a state. In other words, engagement is a stable connection between an individual and the world through specific activities.

Engagement occurs when an activity is in contact with the value-semantic sphere of the individual. It serves as a "conductor" of meaning into everyday life. Based on this theory, a questionnaire on semantic engagement (semantic engagement, meaningfulness of life, satisfaction, and psychological well-being in the professional (doctors, teachers) and educational environment) has been developed.

Engagement is not a general characteristic of the attitude towards learning, but a situational and dynamic state of deep cognitive and emotional absorption in a learning task, which can be quickly assessed through the automatic analysis of external manifestations of a specific set of "academic emotions" at a given moment in time.

It is characterized by intensive cognitive processes and accompanying affective (emotional) experiences D.A. Kasatkina et al. [39]. The authors refer to "academic affects" as positive (contributing to engagement: interest, focus, and excitement/joy); complex (significant for the process: confusion, frustration); and negative (signaling a decrease in engagement: boredom, anxiety, and fatigue). The intensity of an experience (regardless of its positivity) may indicate high involvement.

Engagement in the educational environment is considered not as a general characteristic of the attitude to study, but a situational-dynamic state of deep cognitive-emotional absorption in the learning task, which can be promptly assessed through the automatic analysis of external manifestations of a specific set of “academic emotions”: intensive cognitive processes and their accompanying affective (emotional) experiences.

N.G. Maloshonok [6] conceptualized the concept of "academic engagement" and its measurement as an integrative characteristic, promoting the idea of shifting the focus of education quality assessment from formal indicators to the depth of student interaction with the learning process.

The resource of engagement is a state that is formed as a result of the interaction between a person and the environment in the space of life fulfillment and is related to the psychological

dimensionality, in which the relationship between the structure of psychological dimensions and the typological features of the "resource of engagement" has been identified by E.V. Pavlova [7]. The most effective dimensions in terms of ensuring the compatibility of a person and the engagement are formed when the instrumental and semantic components of the "engagement resource" are high.

O.Yu. Gorchakova et al. [40] explore the mechanisms of managing students' engagement in blended, hybrid, and fully online formats.

Thus, one of the dynamic areas of research on involvement is the educational environment, where researchers offer a deeper explanatory basis for the phenomenon, going beyond the description of its components to the analysis of the mechanisms that generate this phenomenon (meaning formation, motivational and semantic connections).

This allows us to shift the focus from externally observable forms of activity (behavioural, emotional, and cognitive) to the internal, intentional processes of the subject, where engagement is not a temporary state, but a dynamic system of the individual's relationship with the content and context of their activities.

In the logic of this approach, the key question is: how and under what conditions does the learning situation acquire personal meaning for the student, triggering the mechanisms of voluntary attention, intellectual initiative, and value-based response? Consequently, the promising research direction is not so much the measurement of the "level" of engagement, but rather the reconstruction of its semantic architecture — the relationship between goals, opportunities for self-realization, the dialogical nature of educational communication, and the student's subjective position. This shift in perspective opens the door to designing educational engagement where engagement is a natural consequence of meaning-making, rather than an externally driven "inclusion" in a prescribed activity.

Research on the phenomenon of "Involvement" in foreign psychology

Along with engagement, scientists also consider the processes of engagement as the actions of a person involved in an active process that can initiate and direct one subject in relation to another.

The conceptual roots and the basic definition of Involvement are an older and broader term than engagement. Its roots lie in social psychology and personality psychology. The classical definition goes back to the works of N. Sherif, C.I. Hovland [41], where involvement (ego-involvement) was understood by the authors as the degree to which a person's beliefs or attitudes are related to their self-esteem and self-concept, and engagement was understood as a state or quality of connection, relationship, and personal significance of an object/activity for a person. This is primarily an evaluative and affective-semantic relationship.

The most important empirical consequence of the ego-involvement theory is the position that a high level of involvement increases the "latitude of rejection" – the range of positions that an individual is not ready to accept. People with high ego involvement show great selectivity in the perception of information, emphasizing some aspects and ignoring others in order to protect or strengthen their "I". This leads to the fact that persuasive messages are less effective when the recipient is highly engaged.

In parallel with the tradition of ego-involvement research, an approach has developed in which involvement is considered as personal relevance, modulating the depth of information processing. The theory of probability of conscious information processing (ELM) has become the most influential in this area, developed R.E. Petty, J.T. Cacioppo [42].

According to this model, high involvement occurs when the topics of a message are personally important to someone or when one’s own opinion to these topics is perceived as having important consequences for oneself or others

Involvement in work "involvement" was also identified with the term "organisational citizenship behavior" (organisational civil behaviour (OCB)) and was considered by D.W. Organ [43] as a set of employee actions that go beyond the formal job requirements and are not provided by the system of mandatory labor functions. This behavior contributes to the improvement of overall

organizational efficiency. Typical manifestations of OGP include: providing assistance to colleagues in the working group, voluntarily accepting additional responsibilities, proactively preventing destructive conflicts, and making constructive suggestions aimed at optimizing the activities of both the specific department and the organization as a whole.

Involvement is the result of specific management practices and working conditions that can be measured and improved K.J. Harter et al. [44]. Based on the empirical results of their own research, the authors conclude that the likelihood of involvement behavior varies significantly depending on the situational context. The nature of the work performed and the characteristics of the direct supervisor play a key role in determining individuals' choices to be focused on work, give it subjective significance, and support career growth and professional development. Involvement always has a time frame and a specific trigger (an incentive, instruction, threat, or reward), so it is reversible: a person can easily "fall out" of an activity as soon as external pressure or interest wanes. Moreover, involvement can remain purely behavioral (a person formally participates and performs actions) without affecting deep personal meanings, unlike engagement, which requires emotional and cognitive resonance.

Engagement is what an employee feels.

Involvement is what the company does to create these feelings in the employee (the process and tools).

Therefore, the difference between involvement (process, action) and engagement (state, attitude) lies in the vector of causality and temporal duration.

Involvement is an external or internal act of "entering" an activity, and the psychological essence is that a dynamic process is "activated" and a person begins to participate, pay attention, and perform an action. However, involvement is often situational and can be initiated from the outside (someone has involved) or from the inside (I became interested and involved).

Modern researchers W.H Macey, B. Schneider [45] propose an integrative model where both constructs are related:

Involvement (as Job Involvement – trait involvement) is a stable precursor (predictor) of the state of Engagement.

Trait Engagement (propensity to engagement as a personality trait) → State Engagement (actual state of engagement) → Behavioral Engagement (observable behavior).

According to the authors, Involvement is considered part of a broader dispositional framework, along with proactive personality and optimism.

Thus, certain foreign studies highlight the dual nature of engagement: internally, it represents the employee’s psychological state, and externally, it reflects the company’s deliberate efforts to foster and sustain it.

However, analysis reveals conceptual ambiguity in how foreign psychology defines engagement. Two main interpretive traditions exist:

- ego-involvement as a stable personality trait linked to the value structures of the self-concept;
- personal significance as a situational factor influencing the depth of information processing.

However, there is no unified approach to defining this phenomenon, and no generally accepted theoretical model has been developed, which leads to terminological confusion, especially between the closely related constructs of "involvement" and "engagement".

Research on the phenomenon of "involvement" in Russian psychology

In Russian psychology, the phenomenon of "involvement" has been studied under various terms, but most systematically within the framework of the psychology of relations and the psychology of meaning.

The fundamental researcher of the phenomenon of "involvement" was V.N. Myasishchev [46], who considered the core of personality, which is a system of its selective conscious relations. The author defined involvement as the degree of expression and significance of a specific conscious relation in the general system of personality relations, which is formed from cognitive, emotional, and behavioral components. He laid the theoretical foundation for understanding involvement not as a situational state, but as a stable personality disposition.

The key to understanding the mechanism of involvement is described by A.N. Leontiev [35], who explained that involvement is not an arbitrary decision, but a natural result of integrating activity into the meaningful structure of the individual. Activity becomes personally significant when its goal takes on a personal meaning. This happens in the process of meaning formation, when activity is linked to a motive that meets a real need.

The process of "motivational shift to goal" is an ideal mechanism for creating involvement. What was originally a means to an end (studying for a degree) becomes a goal in itself (studying for knowledge). When this happens, the activity takes on a deeper meaning, and the individual becomes truly engaged.

In the study of human attitudes towards work, the phenomenon of "involvement" was identified with the term "engagement in work" as a value orientation in work (what a person seeks in work: only a salary or also self-realization, communication, and creativity); professional identity (to what extent a profession has become part of the self-concept); and the meaningfulness of work, which is a key indicator directly reflecting the level of involvement E.A. Klimov [47].

In the systemic approach, the inclusion of an individual in the system of social relations was studied B.F. Lomov [48]. The author emphasized that a person is always in the position of a subject of various social communities (a work team, a family, or a nation). Involvement is a measure of the activity and awareness of this position, the extent to which a person accepts and implements personally significant norms, values, and goals of a group.

Russian psychology provided the phenomenon of "involvement" with not just a description, but a deep theoretical justification, placing it in the context of more general patterns: This is not a random variable, but a systemic property of the individual, derived from their relationship structure V.N. Myasishchev [46]. The mechanism of its formation is the formation of meaning in activity A.N. Leontiev [35], and its manifestation is always the individual's bias, selectivity, and activity towards the world E.A. Klimov [47]. It is a fundamental quality of the individual, characterizing the extent of their connection with the world through stable, meaningful relationships.

Thus, the study of the term involvement shows the evolution from a broad concept of personal significance to a narrower, operational construct that has taken its place in the complex system of motivational, activity, and relational variables alongside the more dynamic and popular term "engagement." Russian psychology has provided the phenomenon of "involvement" with more than just a description; it has provided it with a deep theoretical foundation, placing it in the context of more general patterns.

The essence and differences between the phenomena of "Engagement" and "Involvement"

Foreign and Russian researchers record various indicators of the components of engagement and involvement, while the methodological complexity and theoretical heterogeneity of the phenomena of engagement and involvement remain.

To clarify their similarities and differences, we structure the key aspects in a comparative table 1.

The difference between these concepts lies in the transition from "being involved in the process" to "being indissoluble in meaning."

Involvement answers the question, "Is a person participating in the action?" (Yes/No, intensity now).

Engagementanswers the question, "Has the activity become a part of their identity and meaning during this period?" (Depth, amplitude, emotional intelligence).

Thus, a terminological separation has occurred: Involvement and Engagement are not synonyms, but rather different, albeit hierarchically related, constructs. Confusion between them leads to methodological errors.

Engagement is an actual state of energy and absorption that creates a favorable psychological foundation for Involvement.

Thus, we have established that the concepts of involvement and engagement have distinct meanings and cannot be interpreted as synonyms.

Table 1 Comparative table of the phenomena "Engagemen" and "Involvement"

Criteria	Engagement (absorption, enthusiasm)	Involvement (inclusion, participation)
Entity	State, experience, behavior.	Process, action, tactics.
Time dynamics	A stable, long-term state or a dynamic, changing state.	Constant practice or a specific, point-based event. A relatively stable disposition or trait. Slowly changing.
Stunt	Energy and absorption ("I am full of energy and absorbed in my work right now").	Significance and identification ("Work and relationships are important to me").
The main component	Affective-motivational and behavioral (vigor, enthusiasm, perseverance).	Cognitive-evaluative (importance, relevance).
Initiative	It arises from a person (teacher, student, employee, or client).	It originates from an organizer (teacher, manager, or project leader).
A typical question	"How energetic and dedicated are you to your work?"	"How important is your work to your identity?"
Measurement	More often through qualitative and behavioral indicators: loyalty, energy level, surveys on emotional attachment.	Often through quantitative metrics of participation in the educational process, programs, the number of ideas, and activity in learning.

Involvement is a situational, often externally determined process of involving a person in an activity, while engagement is a stable, internally motivated psychological state of complete absorption in a task. Ignoring this distinction in practical psychology and management leads to erroneous strategies: by stimulating external involvement (for example, through control, incentives, or deadlines), professionals mistakenly believe that they are fostering deep engagement, but in reality, a person may exhibit activity while remaining emotionally detached and prone to burnout. Therefore, the true development of engagement requires not so much the management of actions, but rather the creation of conditions for autonomy, meaning, and psychological safety — factors that allow involvement to evolve into a sustainable state.

Thus, the psychological analysis of the phenomena of engagement and involvement has shown that in-depth and meaningful studies of these constructs tend to belong to separate (divergent) scientific fields. These studies are characterized by insufficient integration between these fields and do not reflect the multiple nature of the real connections that exist between the components of engagement and involvement as subjects of study. However, it is the methodological and conceptual frameworks that are essential for understanding the concepts of engagement and involvement, as well as for generating new knowledge and developing innovative technological solutions.

RESULTS

The results of this analysis allow us to structure the research field and contribute to the scientifically grounded development of a model of the "triple potential" of the "Engagement – Involvement – Engagement" resource complex for the personal and professional development of teachers and students.

The conceptual model of the "triple potential" of the "Engagement – Involvement – Engagement" resource complex for the personal and professional development of education subjects

In our opinion, the methodological complexity and terminological heterogeneity of the concepts of engagement and involvement can be mitigated by introducing the idea of various psychological potentials, which are described in the "triple potential" model of personal and professional development of teachers and students.

The model allows us to expand and deepen the meta-theoretical framework of the concept of resource-prognostic determination of the personal and professional development of subjects of continuous education L.M. Mitina [8].

Within this concept, the professional development of a teacher's personality is interpreted as a continuous process of self-projection by the subject, characterized by a high level of self-awareness and integral personal formations that include direction, competence, and flexibility.

In the process of transition between the stages of psychological personality reorganization (self-determination, self-expression, self-realization), the teacher's personal characteristics are combined into professionally significant constellations defined as resources: constructive coping, reflective design, and involvement.

Each of the resource formations was studied as a conceptual construct. The study of the resource complex "involvement – engagement" required a more in-depth, comprehensive study L.M.Mitina et al. [49]; L.M. Mitina et al. [50] and the development of a conceptual model of "triple potential".

In the "triple potential" model, it is theoretically substantiated that the main function of the "engagement-involvement" complex's resourcefulness is determined not so much by the development of its individual components' potentials, but rather by the degree of structural and functional organization and the sequence of the components of this system: "teacher engagement, emotional and value-based involvement, and student engagement." In this paper, for the first time, we propose to consider the resource construct "engagement-involvement" of a teacher in two complementary aspects: as a state (engagement) and as a procedural characteristic (involvement), understood as the teacher's constructive actions aimed at including students in educational activities and forming a multi-subject community with them in order to achieve a state of engagement among students.

Three potentials (three interrelated components)

1. Professional engagement of a teacher is an integrative emotional-value state characterized by a stable passion for professional activity, a high degree of absorption in it, a subjective experience of satisfaction from its implementation and a sense of meaningfulness of one's own professional life, due to a value position, a high level of pedagogical orientation, recognition of the child as the main value, an equal subject of the educational process, having unique resources for its own development.

2. Involvement is a multifaceted process that includes a system of purposeful pedagogical actions, a set of professional competencies, and a range of relevant strategies that ensure the integration of students into collaborative activities (educational process and extracurricular interactions) taking into account their individual and age-related characteristics. This component includes the possession of diversified communication tools, methods of joint goal-setting, and technologies for facilitating the participation of each child in the educational process based on a system of deep and contextualized knowledge and understanding of the differential impact on a child's academic trajectory and personal development.

3. Student engagement is an emotional and value-based state characterized by a stable positive attitude towards learning activities. In this state, students demonstrate cognitive and behavioral engagement in the educational process, showing enthusiasm and energy activation. They are capable of purposeful willpower, overcoming difficulties, and maintaining focus on their activities, despite external and internal obstacles. They interact with the teacher and other students with enthusiasm and desire, contributing to the creation of a multi-subject community aimed at joint and simultaneous development. The teacher's awareness of the institutional and structural conditions necessary for fostering and supporting students' engagement in the educational process encourages them to use innovative (interactive) technologies to create a developmental educational environment.

It has been proven by theoretical and empirical methods L.M. Mitina et al. [49], L.M. Mitina et al. [50] that only a holistic system of three potentials (its degree of organization and consistency) ensures the actualization of the development resources of educational subjects, and a breakdown in the system leads to problems, barriers, and risks of personal and professional development, personality deformations of teachers, and various forms of deviant behavior among students.

DISCUSSION OF THE RESULTS

The data we have obtained are comparable to the theoretical concepts of both foreign authors [13], who define engagement as a positive, consistently emotional, motivational and cognitive state, and domestic scientists [39], who understand engagement as a high degree of semantic and emotional involvement of a person in a meaningful and valuable activity, and a resource involvement as a state that is formed as a result of interaction between a person and the environment [7]. However, this does not agree with the opinion of the developer of the "Theory of personal Engagement and Detachment" [12], who define personal involvement as the sharing of employees' capabilities in the performance of work tasks.

We agree with the authors [45] who propose an integrative model where both constructs are related: involvement is a precursor (predictor) of the state of engagement. However, in our opinion, two components in the model are not enough. That is why we have developed a model of "triple potential", in which the psychological content of the resource complex "engagement- involvement-engagement" includes: the emotional and value state of the teacher - involvement in the profession, involvement – process, a system of specific actions of the teacher to actively involve students in joint activities, student involvement – the emotional and value state of students in the learning process.

The research results enrich and detail scientific knowledge about teachers' resource capabilities and psychological means of overcoming barriers in their personal and professional development.

CONCLUSION

Foreign and domestic research has transformed engagement and involvement from intuitive concepts into scientific constructs with proven practical value. A solid empirical base has been established to support their role as a central link between environmental quality and individual performance. However, the field has entered a stage of mature reflection, shifting the focus from proving the existence of phenomena and their correlates to a deeper understanding of the mechanisms, boundaries, cultural and contextual specifics, and potential risks of the "engagement-involvement" resource complex for the personal and professional development of educators and students.

The conceptual model of the "triple potential" of the resource complex "engagement-involvement-engagement" is the most comprehensive theoretical model that can enrich both global scientific discourse and educational practice. The prospects for further research lie in the integration of this theoretical foundation and the empirical evidence base obtained in our experimental studies with modern methods of digital transformation of the contexts of a developing educational environment.

This synthesis will allow us to move from static measurements of engagement to dynamic monitoring and personalized design of engagement trajectories that take into account individual motivation profiles, cognitive styles, and the current areas of proximal development of educational participants. It is important to emphasize that the digital transformation of contexts carries not only expanding opportunities (adaptive platforms, gamification, and learning analytics), but also hidden risks: the simulation of engagement through behavioral markers, hyperstimulation leading to satiety, and the substitution of deep personal engagement with external, technologically mediated engagement, which requires the development of ethical and methodological barriers.

Further research should focus on verifying the triple-potentials model in longitudinal and cross-cultural designs, as well as creating practice-oriented tools for diagnosing and fostering genuine engagement that is resilient to environmental fluctuations and retains its developmental potential in the context of digital hybridization in education.

REFERENCES

1. Leadership in education. Lead for learning (2024). Global Education Monitoring Report 2024/2025 / UNESCO. Paris: UNESCO, 2024. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391406 (accessed 13 February 2025)
2. Putin, V.V. (2025). Telegram to the participants, organizers and guests of the All-Russian Pedagogical Congress (August 19, 2025). Moscow. (In Russ.). URL: http://www.kremlin.ru/events/president/letters/77815/print (viewed: 12.01.2025).
3. Bakker, A.B., Demerouti, E. (2023). Job Demands–Resources Theory: Ten Years Later. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 10*, 25–53. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-053933
4. Steger, M.F., Dik, B.J. (2024). Meaningful work: A review of its history, contemporary scholarship, and future directions. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 11*, 201–226.
5. Price, H., Dhanda, N., Strauss, J. (2025). Exploring the goals and stages of patient and public involvement (PPIE) in audiology research: a case-based approach. *Research Participation, 11*(1):4. https://doi.org/10.1186/s40900-025-00672-9
6. Maloshonok, N.G. (2023). Student Engagement as an Instrument of Assessing the Quality of Education in Russian Universities. *University Management: Practice and Analysis, 27*(2), 45–58. (In Russ.). https://doi.org/10.15826/umpa.2023.02.012
7. Pavlova, E.V. (2024) On the Issue of the Relationship between Typological Features and Psychological Dimensions of the "Resource of Involvement" of Students in the Space of Life Fulfillment. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogics,* (8), 20–28. (In Russ.). https://doi.org/10.24158/spp.2024.8.2
8. Mitina, L.M. (2026) The Concept of Three-Component Resourcefulness of a Teacher's Personal and Professional Development: The Principle of Continuity and the Emergent Effect. *Psychological Sciences, 1*, 111-126. (In Russ.). https://doi.org/10.18384/3033-6414-2026-1-111-126
9. Ojo, A.O., Favehinmi, O., Yusliza, M.Y. (2021). Study of Factors Affecting Sustainability and Work Engagement During the COVID-19 Pandemic. *Sustainable Development, 13*, Article 2902. https://doi.org/10.3390/su13052902
10. Maslow, A. (1967). Self-actualizing and beyond. In: Challenges of Humanistic Psychology. New York
11. Rogers, C. (1965) Client-centered therapy: its current practice, implications and theory. Boston: Haughton Mifflin
12. Kahn, W.A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal, 33*(4), 692–724. https://doi.org/10.2307/256287
13. Demerouti, E., Bakker, A.B., Nachreiner, F., Schaufeli, W.B. (2001).The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology, 86*(3), 499–512. https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499
14. Schaufeli, W.B. (2013). What is engagement? In: C. Truss, K. Alfes, R. Delbridge, A. Shantz, E. Soane (Eds.) Employee Engagement in Theory and Practice. Chapter 1. London: Routledge
15. Mazzetti, G., Robledo, E., Vignoli, M., Topa, G., Guglielmi, D., Schaufeli, W.B. (2023). Work Engagement: A Meta-Analysis Using the Job Demands-Resources Model. *Psychological Reports, 126*(3), 1069–1107. https://doi.org/10.1177/00332941211051988
16. Sack, A.M., Rothbard, N.P. (2019). The "Attention–Absorption" Model of Work Engagement: A Closer Look at the Phenomenological Experience of Engagement. *Research in Personnel and Human Resources Management, 37*, 1–31. https://doi.org/10.1108/S0742-730120190000037005
17. Bakker, A.B., van Wingerden, J. (2024). The Job Demands–Resources theory of work engagement: A multilevel and dynamic perspective. *Current Directions in Psychological Science, 33*(4), 294–302. https://doi.org/10.1177/09637214241253117
18. Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S., Nakamura, J. (2005). Flow. In A.J. Elliot, C.S. Dweck (Eds.). Handbook of Competence and Motivation (pp. 598–608). Guilford Publ
19. Hobfoll, S.E. (2001). The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology: An International Review, 50*(3), 337–421. https://doi.org/10.1111/1464-0597.00062
20. Booth, B.M., Bosch, N., D'Mello, K.S. (2023). Engagement detection and its applications in learning: A tutorial & selective review. *Proceedings of the IEEE, 111*(10), 1398–1422. https://doi.org/10.1109/JPROC.2023.3309560
21. Littman-Ovadia, H., Steger, M.F., Chan, C.Y. (2022). Engagement and meaning during the COVID-19 pandemic: A multi-national study of the sense of coherence. *Applied Psychology: Health and Well-Being, 14*(3), 938–962. https://doi.org/10.1111/aphw.12360
22. May, D.R., Gilson, R.L., Harter, L.M. (2004). The psychological conditions of meaningfulness, safetyand availability and the engagement of the human spirit at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 77*, 11–37. https://doi.org/10.1348/096317904322915892
23. Astin, A.W. (1984). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Personnel, 25*(4), 297–308
24. Bond, M., Buntins, K., Bedenlier, S., Zawacki-Richter, O., Kerres, M. (2020). Mapping research in student engagement and educational technology in higher education: A systematic evidence map. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 17*(1), 1–30. https://doi.org/10.1186/s41239-019-

0176-8
25. Kahu, E.R. (2013). Framing Student Engagement in Higher Education. *Studies in Higher Education, 38*(5), 758–773. https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505
26. Mercier, E.Y. (2023). The role of assessment in student engagement and motivation. In: *International Encyclopedia of Education* (4th ed., pp. 630-639). Oxford: Elsevier
27. Brookhart, S.M. (2023). Classroom Assessment Essentials. Alexandria, VA: ASCD
28. Wang, M.-T., Hofkens, T., Fredricks, J.A. (2024). The Longitudinal Interplay of Behavioral, Emotional, and Cognitive Engagement from Middle to High School: A Latent Transition Analysis. *Journal of Educational Psychology, 116*(2), 267–284.
29. Fredricks, J.A. (2022). The measurement of student engagement: Methodological advances and comparison of new self-report instruments. In *J.A. Fredricks et al. (Eds.) Handbook of Research on Student Engagement (pp. 597–616).* Cham: Springer International Publ. https://doi.org/10.1007/978-3-031-07853-8_29
30. Abdulganie N., Alingig C., Balatero L., Bande M., Bantillo N., Berdin J., Pangantapan S., Pondang K. (2025) The Relationship of Technological Resources and Student Engagement Among Senior High School Students // *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)*, IX, (II), 3378-3393. https://doi.org/10.47772/IJRISS.2025.9020263
31. Xu, Z., Zhou, X., Watts, J., Kogut, A. (2023). The effect of student engagement strategies in online instruction for data management skills. *Education and information technologies, 1*(18). Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11572-w
32. Ouyang, Z. (2025). Self-regulated learning and engagement as serial mediators between AI-driven adaptive learning platform characteristics and educational quality: a psychological mechanism analysis. *Frontiers in Psychology*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1646469
33. Amerstorfer, C. M., Freiin von Münster-Kistner, C. (2021) Student Perceptions of Academic Engagement and Student-Teacher Relationships in Problem-Based Learning. *Frontiers in Psychology, 12*, 1-18. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.713057
34. Vygotsky, L.S. (2024). Lectures on psychology. Thinking and speech. Moscow, Yurait Publ. (In Russ.).
35. Leontiev, A.N. (2004). Activity. Conscience. Personality. Moscow, Sense; Academy Publ. (In Russ.).
36. Rubinstein, S.L. (2012). Being and consciousness. St. Petersburg, Piter Publ. (In Russ.).
37. Petrovsky, V.A. (2021). A man above the situation. Moscow, Sense Publ. (In Russ.).
38. Leontiev, D.A. (2019). The psychology of meaning. The nature, structure and dynamics of semantic reality. Moscow, Sense Publ. (In Russ.).
39. Kasatkina, D.A., Kravchenko, A.M., Kupriyanov, R.B., Nekhorosheva, E.V. (2020). Automatic Engagement Detection in Education: Critical Review. *Journal of Modern Foreign Psychology, 9*(3), 59–68. https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090305
40. Gorchakova, O.Yu., Filkina, A.V., Larionova, A.V., Tolstova, M.A. (2025). Involvement in the Online Learning Process: Results of a Psychophysiological Study. *Psychological Science and Education, 30*(4), 56–68. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/pse.2025300404
41. Sherif, M., Hovland, C.I. (1980). Social judgment: Assimilation and contrast effects in communication and attitude change. Greenwood Press
42. Petty, R. E., and Cacioppo, J. T. (1986). The elaboration likelihood model of persuasion. *Advances in Experimental Social Psychology, 19*, 123–205. doi: 10.1016/S0065-2601(08)60214-2
43. Organ, D.W. (1988). Organizational Citizenship behavior: The good soldier syndrome. Lexington, MA: Lexington Books
44. Harter, K.J., Schmidt, L.F., Hayes, T.L. (2019). Business-Unit-Level Relationship Between Employee Satisfaction, Employee Engagement, and Business Outcomes: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology, 87*(2), 268–279. https://doi.org/10.1037//0021-9010.87.2.268
45. Macey, W.H., Schneider, B. (2008). The meaning of employee engagement. *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice, 1*(1), 3–30. https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2007.0002.x
46. Myasishchev, V.N. (1960). Personality and neurosis. Leningrad, Publ. House of Leningrad University. (In Russ.)
47. Klimov, E.A. (1996). Professional psychology. Moscow, Voronezh: Institute of Practical Psychology; NGO "MODEK" Publ. (In Russ.).
48. Lomov, B.F. (1989). Systems Approach and the Problem of Determinism in Psychology. *Psychological Journal, 10*(4), 19–33. (In Russ.)
49. Mitina, L.M., Anisimova, O.A., Mitin, G.V. (2025). Prevention and Correction of Students' Inclination to Addictions and Offenses: the Role of the Teacher's Psychological Resources. *Psychology and Law, 15*(4), 128—146. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/psylaw.2025150407
50. Mitina, L.M., Mitin, G.V., Anisimova, O.A. (2025). Psychological Resource "Engagement – Involvement" of a Teacher's Personal and Professional Development as a Means of Preventing Addictive Behavior of Students. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education, 2*, 528–543. (In Russ.). https://doi.org/10.32744/pse.2025.2.33

Авторы

Митина Лариса Максимовна
(Россия, Москва)
Доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник Лаборатории экопсихологии развития и психодидактики
Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФНПР)
E-mail: mitinalm@mail.ru
ORCID ID: 0000-0001-8407-0978

Митин Георгий Валерьевич
(Россия, Москва)
Кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Лаборатории экопсихологии развития и психодидактик
Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФНПР)
E-mail: jorik_76@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-3124-0352

Анисимова Оксана Анатольевна
(Россия, Москва)
Кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Лаборатории Экопсихология развития и психодидактика
Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФННИП)
E-mail: anisimov-am@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-2500-4783

Authors

Larisa M. Mitina
(Russia, Moscow)
Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Chief Researcher, Laboratory of Ecopsychology of Development and Psychodidactics
Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research
E-mail: mitinalm@mail.ru
ORCID ID: 0000-0001-8407-0978

Georgy V. Mitin
(Russia, Moscow)
Cand. Sci. (Psychol.), Leading Researcher, Laboratory of Ecopsychology of Development and Psychodidactics
Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research
E-mail: jorik_76@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-3124-0352

Oksana A. Anisimova
(Russia, Moscow)
Dr. Sci. (Psychol.), Senior Researcher, Laboratory of Ecopsychology of Development and Psychodidactics
Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research
E-mail: anisimov-am@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-2500-4783

Вклад авторов

Митина Л. М.: концептуализация, методология, создание рукописи и ее редактирование, руководство исследованием
Митин Г. В.: проведение исследования, создание черновика рукописи
Анисимова О. А.: формальный анализ, создание черновика рукописи

Authors contribution

Larisa M. Mitina: Conceptualization, Methodology, Writing - Review & Editing, Supervision
Georgy V. Mitin: Investigation, Writing - Original Draft
Oksana A. Anisimova: Formal analysis, Writing - Original Draft

© Митина Л. М., Митин Г. В., Анисимова О. А., 2026

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

© Larisa M. Mitina, Georgy V. Mitin, Oksana A. Anisimova, 2026

The authors declared no conflicts of interest

Структура профессионального самоопределения подростков

Ю. М. ПЕРЕВОЗКИНА, А. С. ТИШКОВА, С. Б. НЕСТЕРОВА

АННОТАЦИЯ

Введение. Проблема профессионального самоопределения школьников приобретает особую актуальность в условиях усложнения мира профессий и необходимости раннего и осознанного профессионального выбора. Несмотря на значительное количество исследований, его структура остается недостаточно определенной, а существующие подходы носят фрагментарный характер и не в полной мере раскрывают профессиональное самоопределение как целостную систему деятельности личности. В этой связи актуальным является выявление структурных компонентов профессионального самоопределения школьников на основе системно-деятельностного подхода и их эмпирическая верификация.

Целью исследования является теоретическое обоснование и эмпирическая проверка структурной организации профессионального самоопределения школьников на основе системно-деятельностного подхода.

Материалы и методы. Исследование проводилось на базе общеобразовательных учреждений г. Новосибирска и Новосибирской области. В исследовании приняли участие 175 учащихся 9 классов в возрасте 15–16 лет, из них 95 девочек и 80 мальчиков. В качестве методов использовались психодиагностические методики, направленные на изучение профессиональной готовности, мотивации выбора профессии, жизненных ценностей, стилей принятия решений, карьерной адаптивности и профессиональной направленности личности. Для проверки теоретической модели применялся эксплораторный факторный анализ методом главных компонент с вращением «Варимакс-нормализованное».

Результаты. Теоретический анализ позволил обосновать структуру профессионального самоопределения школьников на основе двух критериев: осознанности, отражающей понимание школьником собственных возможностей и профессиональных перспектив, и позиции, характеризующей активность и самостоятельность в профессиональном выборе. На этой основе выделены три компонента: мотивационно-ценностный, когнитивно-рефлексивный и деятельностный. Результаты факторного анализа эмпирически подтвердили данную структуру. Выделенная трехфакторная модель объясняет 55,76% общей дисперсии. Установлено, что ведущую роль играет мотивационно-ценностный компонент, определяющий смысловые основания профессионального выбора и его связь с системой жизненных ценностей личности. Когнитивно-рефлексивный компонент обеспечивает осознанность и обоснованность профессиональных намерений на основе самопознания и анализа профессиональных возможностей. Деятельностный компонент отражает субъектную позицию школьника и связан со способностью к самостоятельному принятию решений и реализации профессионального выбора.

Заключение. Полученные результаты подтверждают, что профессиональное самоопределение школьников представляет собой целостную систему, включающую мотивационно-ценностный, когнитивно-рефлексивный и деятельностный компоненты, взаимосвязанные между собой и обеспечивающие последовательный переход от формирования профессиональных смыслов к осознанному и самостоятельному выбору профессии. Выделенные компоненты и критерии их анализа создают теоретическую основу для дальнейшего изучения профессионального самоопределения и могут быть использованы при разработке программ психолого-педагогического сопровождения профессионального выбора школьников.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

самоопределение, профессиональное самоопределение, компоненты самоопределения, наставничество, подростки, психолого-педагогические классы

Для цитирования: Перевозкина Ю. М., Тишкова А. С., Нестерова С. Б. Структура профессионального самоопределения подростков // Перспективы науки и образования. 2026. № 4. С. 495–511. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.32

Поступила: 23.02.2026 | Одобрена: 14.05.2026 | Опубликована: 31.08.2026

OPEN ACCESS

Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.

PERSPECTIVES OF SCIENCE AND EDUCATION
PSEJOURNAL.WORDPRESS.COM
SCIENTIFIC ARTICLE |

The structure of professional self-determination of adolescents

YU. M. PEREVOZKINA, A. S. TISHKOVA, S. B. NESTEROVA

ABSTRACT

Introduction. The issue of schoolchildren's professional self-determination is particularly relevant given the increasing complexity of professions and the need for early and informed career choices. Despite a significant amount of research, its structure remains poorly defined, and existing approaches are fragmented and do not fully capture professional self-determination as a holistic system of individual activity. Therefore, identifying the structural components of schoolchildren's professional self-determination based on a systemic-activity approach and their empirical verification is crucial.

The aim of the study is the theoretical substantiation and empirical verification of the structural organization of professional self-determination of schoolchildren based on a system-activity approach.

Materials and methods. The study was conducted at the following educational institutions in Novosibirsk and the Novosibirsk region, Russian Federation. A total of 175 ninth-grade students aged 15–16 years participated in the study, including 95 girls and 80 boys. The methods used were psychodiagnostic techniques aimed at studying professional readiness, motivation for choosing a profession, life values, decision-making styles, career adaptability, and professional orientation of the individual. To test the theoretical model, exploratory factor analysis using the principal component analysis with Varimax-normalized rotation was used.

Study results. A theoretical analysis substantiated the structure of schoolchildren's professional self-determination based on two criteria: awareness, reflecting the student's understanding of their own capabilities and professional prospects, and position, characterizing proactiveness and independence in professional choice. Three components were identified on this basis: motivational-value, cognitive-reflexive, and activity-based. The results of factor analysis empirically confirmed this structure. The identified three-factor model explained 55.76% of the total variance. It was established that the motivational-value component plays a leading role, defining the semantic foundations of professional choice and its connection with the individual's system of life values. The cognitive-reflexive component ensures the awareness and validity of professional intentions based on self-knowledge and analysis of professional opportunities. The activity-based component reflects the student's subjective position and is associated with the ability to independently make decisions and implement professional choices.

Conclusion. The obtained results confirm that schoolchildren's professional self-determination is a holistic system, including motivational-value, cognitive-reflective, and activity-based components, interconnected and ensuring a consistent transition from the development of professional meanings to a conscious and independent career choice. The identified components and their analytical criteria provide a theoretical basis for further study of professional self-determination and can be used in the development of programs for psychological and pedagogical support of schoolchildren's career choices.

KEYWORDS

self-determination, professional self-determination, components of self-determination, mentoring, adolescents, psychological and pedagogical classes

For Citation: Perevozkina, Yu. M., Tishkova, A. S., & Nesterova, S. B. (2026). The structure of professional self-determination of adolescents. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, (4), 495–511. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.32

Received: 23 February 2026 | Approved: 14 May 2026 | Published: 31 August 2026

OPEN ACCESS

This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования профессионального самоопределения подростков обусловлена современными международными образовательными тенденциями. В 2005 году Генеральная ассамблея ОНН объявила Десятилетием образования в интересах его устойчивого развития на всех уровнях. Следовательно, проблематика реализации образования на всех его уровнях закреплена Генеральной ассамблеей ОНН в отношении доступности, справедливости и качества для всех людей в мире. При этом проблематике образования молодых людей 12-18 лет отводится особое значение ввиду того, что оно закладывает основу для «вступления в жизнь». В этом контексте следует уделять внимание улучшению подготовке преподавателей и руководителей учебных учреждений, чтобы они могли эффективно выполнять роль наставников и советников для подростков [1]. Помимо этого, ЮНЕСКО провозглашает обеспечить инклюзивное, справедливое и качественное образование, а также возможности для обучения на протяжении всей жизни для всех [2].

В России поддерживаются международные инициативы по развитию доступного и качественного образования: по внедрению целевой модели наставничества, призванной раскрыть максимальный потенциал личности наставляемого с целью профессионального самоопределения школьников и успешной и профессиональной реализации обучающихся, педагогических работников и молодых специалистов [3]; решению проблемы дефицита кадров, в том числе посредством наставничества [4]; закреплению наставничества на законодательном уровне, в том числе в трудовом кодексе РФ [5]. В настоящее время в системе образования нашей страны реализуется несколько ключевых национальных проектов, таких, как «Молодежь и дети» и инициатива «Профессионалитет», национального проекта «Кадры», нацеленных на устойчивое развитие будущего страны, посредством развития лучших практик обучения, которые в свою очередь способствуют формированию инициативной, мыслящей, ответственной и творческой молодежи [6]. Министерство Просвещения РФ подчеркивает, что качественное образование, основанное на практико-ориентированном подходе, делает педагогические направления подготовки одними их востребованных среди абитуриентов в настоящее время. Отмечено, что в педагогические вузы поступают и мотивированные выпускники психолого-педагогических классов. Так, по статистике, конкурс в педагогические вузы составляет 12 человек на место [7]. Помимо того, что в настоящее время школьники более осознанно выбирают профессию, одной из ключевых для обеспечения качества образования на всех его ступенях остается проблема профориентационной работы, закрепленной в стратегии АСИ (Агентство стратегических инициатив) [8]. По данным ВЦИОМ, профориентация молодежи и поддержка молодых специалистов должна включать программы ранней профподготовки во все школы России. Так, по статистике ВЦИОМ, 86% россиян отмечают необходимость реализации системы профориентационных мероприятий в системе дошкольного и общего образования. При этом 40% респондентов разных возрастов указали, что осуществляли выбор профессии ориентируясь на личный интерес, 20% – на рекомендации родителей, на пример родных и личный опыт – 19%. У опрошенных желание выбрать профессию строится на рассказах старших (10%) и учителей (8%), пример знакомых (8%) или известных людей (4%), книги и фильмы (3%), Интернет (2%) и советы репетиторов (1%). Для 16% опрошенных при выборе профессии имеет значение место проживания и возможность трудоустройства. Среди опрошенной молодежи от 18 до 24 лет 61% респондентов чаще всего выбирают профессию исходя из личных предпочтений, что объясняется тем, что абитуриенты в настоящее время имеют свободный доступ к информации и разнообразным ресурсам, что позволяет молодежи лучше понимать свои предпочтения и интересы [9].

Существующая проблема нехватки педагогических кадров, как отмечает может быть решена посредством внедрения различных стратегий по привлечению старшеклассников, мотивированных на получение педагогической профессии к обучению в педагогических вузах. Программа мероприятий, включающая сопровождение и наставничество оказывает положительное влияние на формирование у школьников знаний о профессии учителя и их отношения к ней [10]. Таким образом, целью исследования является теоретическое обоснование и эмпирическая проверка структурной организации профессионального самоопределения школьников на основе системно-деятельностного подхода.

Профессиональное самоопределение отражает совокупность целей и устремлений человека, связанных с будущей трудовой деятельностью. Оно характеризует особенности его мышления, направленность на определенный профессиональный путь и позволяет судить о профессиональных интересах и представлениях о собственной будущей карьере [11]. При этом, как подтверждают данные зарубежных исследований, успешность в профессии положительно связана с карьерным ростом [12]. Развитие карьеры рассматривается как процесс профессионального становления личности, ее роста и самореализации на протяжении всей жизни [13]. При этом у молодежи на выбор дальнейшей профессии оказывают влияние такие факторы, как личные интересы и ожидания семьи [14]. Следовательно, можно говорить о стремлении личности к получению качественного образования и постоянному профессиональному совершенствованию [15].

В научных исследованиях накоплено значительное количество данных о факторах, определяющих профессиональный выбор учащихся. Установлено, что на профессиональное развитие и карьерный успех влияют различные личностные и социальные характеристики, включая уровень профессиональной компетентности [16], степень удовлетворенности профессиональной деятельностью [17], выраженность активной жизненной позиции [18], а также когнитивные характеристики. Отмечается, что люди, проявляющие настойчивость, целеустремленность и уверенность в себе, имеют более благоприятные перспективы карьерного продвижения [19]. Современные исследования профессионального самоопределения подчеркивают значимость профессиональной устойчивости. Так, M. London и S.A. Stumpf [20] рассматривают ее как способность человека сохранять направленность на карьерные цели и продолжать профессиональное развитие несмотря на возникающие трудности и изменения. Люди с высоким уровнем профессиональной устойчивости характеризуются выраженной приверженностью выбранному профессиональному пути и стремлением реализовать поставленные цели, даже сталкиваясь с препятствиями.

Профессиональное самоопределение проявляется в сформированности профессионального самосознания, устойчивом интересе к профессии и активности в достижении профессиональных целей, что отражает степень осознанности карьерных планов и их связь с жизненными перспективами [19]. Данные характеристики находятся во взаимосвязи и формируют единую систему, определяющую особенности профессионального развития подростков. А.О. Лачинина [21] подчеркивает значение рефлексии, отмечая, что способность осмысленно оценивать себя и мир профессий способствует более обоснованному профессиональному выбору. Автор выделяет когнитивный компонент, связанный со знанием требований профессии и собственных возможностей; организационно-практический компонент, включающий умение планировать профессиональное будущее; рефлексивно-оценочный компонент, отражающий способность анализировать свои качества и их соответствие профессии; а также мотивационно-ценностный компонент, определяющий ценностные основания профессионального выбора.

Исследования также показывают влияние демографических и социальных факторов на профессиональное самоопределение, включая возраст, пол, систему ценностей и образовательную среду семьи [22]. По данным Р.К. Пандея с соавторами [23], гендерные особенности могут влиять на карьерные установки, при этом юноши чаще ориентируются на традиционные социальные роли. Кроме того, установлено, что профессиональное самоопределение связано с уровнем учебной успешности, психологическим благополучием и состоянием психического здоровья. С позиции теории субъектности человек рассматривается как активный субъект собственной жизни, ориентированный на развитие и самореализацию [24; 25], что связано с высшими потребностями личности [26]. Удовлетворение потребности в автономии способствует формированию способности самостоятельно принимать решения и нести за них ответственность, что является важным условием будущего профессионального благополучия. В соответствии с положениями теории самоопределения Е. Дейси и Р. Райена [27] автономная мотивация, основанная на личном интересе, способствует успешности профессионального развития и субъективному благополучию. В рамках данной теории ключевое значение имеет уровень автономии мотивации, который может варьироваться от полностью автономной до контролируемой формы, включая амотивацию как состояние отсутствия целенаправленной активности. Давление со стороны родителей и использование внешних поощрений могут снижать уровень автономии и внутреннюю мотивацию [28; 29]. При этом высокий уровень автономии связан с большей вовлеченностью в деятельность, психологическим благополучием и устойчивостью личности [27].

Итальянские исследователи [30] выделяют такие компоненты самоопределения подростков, как самостоятельность, саморегуляция, самореализация и психологическая субъектность. Эти характеристики тесно связаны с Я-концепцией личности. По мнению K. Strauss и соавторов [31], профессиональное «Я» выступает частью Я-концепции и отражает представления человека о своем профессиональном будущем. Результаты ряда исследований подтверждают, что сформированное представление о своем профессиональном будущем связано с частым размышлением о нем [32], более успешной карьерной адаптацией и удовлетворенностью жизнью [33], а также формированием готовности к профессиональному самоопределению с ориентацией на взаимодействие специалистов при построении и реализации индивидуальных образовательных траекторий обучающихся [34]. В работе Т.Е. Ефимовой [35] показано, что профессиональное самоопределение включает такие элементы, как самооценка профессиональной пригодности, коммуникативная и познавательная активность, а также волевые и эмоциональные характеристики личности. Автор выявила взаимосвязь между личностными качествами и готовностью подростков к профессиональному выбору. Результаты исследования показали недостаточный уровень сформированности профессионального самоопределения у большинства подростков: лишь небольшая часть учащихся обладала достаточной информированностью о рынке труда и согласованностью профессиональных намерений с личностными характеристиками.

Исследования также демонстрируют, что активное изучение профессиональной сферы способствует более осознанному профессиональному выбору [36]. Участие в стажировках, взаимодействие с профессиональным сообществом и наблюдение за профессиональной деятельностью позволяют подросткам лучше понять собственные возможности и требования профессии [37; 38]. Это способствует формированию профессиональной самоэффективности и уверенности в профессиональном выборе [39; 40]. Важным условием профессионального самоопределения является также планирование профессионального будущего, позволяющее учащимся ориентироваться в требованиях рынка труда и выстраивать траекторию собственного развития.

С позиций позитивной психологии значимым фактором выступает позитивное мышление, связанное со способностью формировать цели и пути их достижения [41]. Позитивное представление о профессиональном будущем способствует повышению уверенности и удовлетворенности жизнью [33]. Исследование Р. Алимбаевой с соавторами [42] позволило выделить временную перспективу, эмоциональное отношение к будущему и планирование профессионального пути как ключевые компоненты самоопределения подростков. Профессиональные интересы рассматриваются как один из ключевых факторов профессионального выбора, отражающий индивидуальные предпочтения в сфере деятельности [43]. Следует отметить, что существуют надежные способы измерения профессиональных интересов личности в процессе выбора профессии [44], что поможет получать описательные данные о профессиональных предпочтениях и способствовать принятию решений о выборе карьеры [45]. Следовательно, профессиональные интересы могут быть использованы для прогнозирования выбора карьеры и образования, результативности и успеха обучения и развития [46], а их соответствие профессиональной среде связано с более высокими показателями профессиональной эффективности и удовлетворенности [47]. Следовательно, профессиональные интересы могут быть более перспективными для прогнозирования эффективности работы сотрудников, решения проблемы текучести кадров [48] и устранения проблемы дефицита рабочих мест [49]. Социальные условия также оказывают влияние на профессиональную удовлетворенность, включая особенности организационной среды, возможности карьерного роста и поддержку со стороны руководства [50].

В целом анализ представленных подходов показывает, что профессиональное самоопределение школьников рассматривается исследователями через широкий спектр личностных, мотивационных, когнитивных и поведенческих характеристик. Однако большинство существующих моделей либо фиксируют отдельные психологические свойства, либо описывают внешние проявления выбора профессии, не раскрывая внутреннюю логику его формирования как целостного процесса деятельности субъекта. Это приводит к фрагментарности представлений о структуре профессионального самоопределения и затрудняет выделение его системообразующих компонентов и критериев их сформированности. Кроме того, в ряде работ недостаточно учитывается активная позиция самого школьника как субъекта выбора, а также степень осмысленности этого выбора, что ограничивает возможности построения научно обоснованных педагогических моделей его формирования.

В этой связи особую значимость приобретает обращение к системно-деятельностному подходу [51] как проявление субъектной позиции личности [24], учета жизненных стратегий [25], структурной и процессуальной организации рефлексии в контексте создания целостной концепции рефлексивных процессов [52] с позиции метасистемного подхода А.В. Карпова [53] о раскрытии закономерностей развития и формирования того или иного вида деятельности в контексте концепции системогенеза профессиональной деятельности [54], позволяющему рассматривать профессиональное самоопределение как результат осознанной и целенаправленной активности личности. С точки зрения деятельностного подхода [51] профессиональное самоопределение может быть рассмотрено через два ключевых критерия: осознанность и позицию. Осознанность связана с пониманием собственных возможностей и требований профессии, тогда как позиция отражает степень активности субъекта и его готовность принимать ответственность за выбор. Сочетание данных критериев позволяет выделить структурные компоненты профессионального самоопределения: деятельностный, мотивационно-ценностный и когнитивно-рефлексивный. Каждый из указанных компонентов включает определенные характеристики. Деятельностный компонент проявляется в активности субъекта, способности принимать решения и участии в профессиональных пробах. Мотивационно-ценностный компонент отражает профессиональные смыслы, интересы и согласованность личности с профессией. Когнитивно-рефлексивный компонент включает осознанность выбора, рефлексию собственного опыта и информированность о профессиях. Таким образом, в рамках системно-деятельностного подхода ключевыми основаниями для анализа выступают два взаимосвязанных критерия: осознанность, отражающая степень понимания школьником собственных возможностей, интересов, ценностей и их соответствия требованиям профессии, и позиция, характеризующая его готовность к самостоятельному выбору, принятию решений и ответственности за них. Их интеграция, а также результаты контент-анализа, позволяют обосновать трехкомпонентную структуру профессионального самоопределения, включающую деятельностный, мотивационно-ценностный и когнитивно-рефлексивный компоненты. Выделение данных критериев и компонентов создает теоретическую основу для системного исследования и целенаправленного формирования профессионального самоопределения школьников как особого вида развивающейся деятельности.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Исследование проводилось на базе общеобразовательных учреждений г. Новосибирска и Новосибирской области: МАОУ города Новосибирска: «Новосибирский городской педагогический лицей имени А.С. Пушкина», МКОУ Коченевская СОШ №1 имени Героя Советского Союза Н.Ф. Аргунова, МБОУ СОШ № 206 г. Новосибирск, МБОУ СОШ № 207 г. Новосибирск. В исследовании приняли участие 175 учащихся 9 классов в возрасте 15-16 лет, из них 95 девочек и 80 мальчиков.

В качестве методов исследования использовались: опросник «Профессиональная готовность» (А.П. Чернявская), опросник «Общие стили принятия решений» (С. Скотт и Р. Брюс в адаптации Т.В. Корниловой), опросник «Мотивации выбора профессии» (Л.А. Ясюкова), Опросник «Морфологический тест жизненных ценностей» (МТЖЦ) (В.Ф. Сопов и Л.В. Карпушина), Анкета «Ориентация» (И.Л. Соломин), опросник «Шкала карьерно-адаптационных способностей» (ШКАС) (М. Савикас и Э. Порфели в адаптации Н.Г. Кондратюка, А.В. Бурмистрова-Савенковой, В.И. Моросановой).

С целью верификации теоретической структурной организации профессионального самоопределения школьников применялся эксплораторный факторный анализ методом главных компонент с вращением «Варимакс-нормализованное».

При построении структуры профессионального самоопределения использовалась таблица 1, в которой представлено соотношение факторов профессионального самоопределения и параметров методик.

Таблица 1 Диагностическая структура исследования

Компонент	Признаки компонента	Параметры методики	Методика
Деятельностный	Активность	Автономность	Профессиональная готовность
	Принятие решения	Принятие решений	
		Рациональный	Общие стили принятия решений
	Профессиональные пробы	Участие обучающихся в профессиональной деятельности	Авторская анкета
Мотивационно-ценностный	Профессиональное смыслообразование	Профессиональная мотивация	Мотивации выбора профессии
		Развитие себя	МТЖЦ
		Достижения	
		Профессиональная жизнь	
	Профессиональная конгруэнтность	Совпадение между профессиональными склонностями и профессиональными способностями	Анкета «Ориентация»
	Профессиональные интересы	Человек – человек	
		Творческие	
Когнитивно-рефлексивный	Осознанный выбор профессии	Заинтересованность	ШКАС
		Уверенность	
		Планирование	Профессиональная готовность
	Рефлексия опыта	Контроль	ШКАС
	Знание о профессиях	Любознательность	
		Информированность	Профессиональная готовность

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

С целью эмпирической проверки предложенной структуры профессионального самоопределения школьников был проведен эксплораторный факторный анализ с использованием метода главных компонентов и последующего вращения по типу «Варимакс-нормализованное». На первоначальном этапе ключевой задачей являлось определение оптимального количества факторов. Для ее решения были применены критерий «каменистой осыпи» Р. Кеттела, предполагающий графическое выявление точки перегиба на графике собственных значений, а также критерий Г. Кайзера, согласно которому в факторную модель включаются компоненты с собственными значениями выше единицы [55]. Анализ графика собственных значений показал, что точка перегиба располагается на уровне второго компонента, что допускает интерпретацию как двухфакторной, так и трехфакторной структуры. Вместе с тем применение критерия Г. Кайзера позволило выделить пять факторов, поскольку соответствующие собственные значения превышали пороговое значение, равное единице. Для уточнения структуры был проведен анализ вклада факторов в объяснение общей дисперсии. Установлено, что трехфакторная модель объясняет 46% общей изменчивости, тогда как пятифакторная достигает 57,7%. Однако распределение дисперсии между факторами оказалось неравномерным: наибольший вклад вносили первый (28,8%) и второй (10,1%) факторы, тогда как остальные характеризовались существенно меньшими и близкими между собой значениями. Кроме того, анализ исходной факторной матрицы, включавшей 49 признаков, показал, что 17 переменных не демонстрируют выраженной принадлежности ни к одному фактору, что свидетельствовало об их низкой факторной определенности. В связи с этим данные показатели были исключены, после чего анализ был повторен на массиве из 32 признаков (см. табл. 2).

Таблица 2 Факторизация признаков профессионального самоопределения школьников в пространстве трех факторов

Признаки	Мотивационно-ценностный	Когнитивно-рефлексивный	Деятельностный
Профессиональная мотивация	0,55	0,11	0,38
Развитие себя	0,91	0,10	0,09
Духовное удовлетворение	0,82	0,02	0,28
Креативность	0,87	0,03	0,07
Социальные контакты	0,90	0,03	0,12
Собственный престиж	0,82	0,02	-0,04
Достижения	0,89	0,12	0,08
Материальное положение	0,80	0,02	-0,05
Сохранение индивидуальности	0,88	0,01	0,01
Профессиональная жизнь	0,90	0,08	0,12
Обучение и образование	0,88	0,12	0,16
Семейная жизнь	0,84	0,11	-0,08
Общественная активность	0,90	0,07	0,07
Увлечения	0,89	-0,04	0,07
Физическая активность	0,69	-0,05	0,07
Рациональный	0,16	0,17	0,48
Интуитивный	-0,04	-0,12	0,52
Зависимый	0,07	-0,22	0,47
Избегающий	0,35	-0,13	-0,68
Автономность	-0,04	0,16	0,80
Информированность	0,03	0,71	0,12
Планирование	0,25	0,60	0,20
Эмоциональное отношение	-0,10	0,83	-0,01
Заинтересованность	0,11	0,80	0,17
Контроль	-0,01	0,76	0,34
Любознательность	0,13	0,79	0,13
Уверенность	0,17	0,77	0,17
Разница человек-человек	0,52	-0,01	0,22
Разница человек-информация	0,57	0,16	0,25
Разница человек-искусство	0,64	0,01	0,05
Разница человек-природа	0,63	-0,06	-0,22
Разница исполнительские	0,65	-0,08	-0,12
Собственные значения	11,67	4,45	2,28
Доля дисперсии по факторам	35,36	13,49	6,91
Доля общей дисперсии модели	55,76		

Повторная факторизация с применением вращения «Варимакс-нормализованное» выявила наиболее устойчивую и интерпретируемую трехфакторную структуру, объясняющую более 50 % общей дисперсии и характеризующуюся отсутствием переменных с неоднозначными или невыраженными факторными нагрузками. Это подтверждает адекватность выбранной модели и ее соответствие эмпирическим данным.

Полученные результаты показали, что первый фактор обладает наибольшей объяснительной способностью, обеспечивая 35,36% дисперсии при собственном значении 11,67, второй фактор объясняет 13,49% дисперсии при собственном значении 4,45, а третий фактор – 6,91% при собственном значении 2,28. Таким образом, суммарно трехфакторная модель объясняет 55,76%

общей дисперсии, что свидетельствует о ее высокой объяснительной мощности и подтверждает возможность интерпретации выявленных факторов как структурных компонентов профессионального самоопределения школьников.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Анализ содержательного наполнения первого фактора показал, что он объединяет наибольшее число переменных, связанных прежде всего с жизненными ценностями и показателями профессиональной конгруэнтности. В отличие от исходного предположения, согласно которому данный фактор должен был включать ограниченный набор ценностей, таких как развитие себя, достижения и профессиональная жизнь, эмпирические данные продемонстрировали, что в его структуру вошел практически весь спектр измеряемых ценностных ориентаций. Наиболее выраженные нагрузки выявлены по показателям развития себя, социальных контактов, профессиональной жизни и общественной активности, что указывает на их системообразующую роль.

Такая конфигурация свидетельствует о том, что профессиональный выбор школьников определяется не отдельными предпочтениями, а более широкой системой личностных смыслов, связанных со стремлением к самореализации и социальной интеграции. Данный результат согласуется с исследованиями, согласно которым ценностные ориентации выступают ключевым механизмом формирования профессиональной идентичности и определяют устойчивость профессионального выбора [56]. В свою очередь, положение о том, что профессия является формой включения личности в систему общественных отношений и определяет ее социальную роль, подтверждается в работах Е.А. Климова [57].

Высокие нагрузки по показателям достижений, сохранения индивидуальности, образования, креативности и духовного удовлетворения свидетельствуют о том, что профессиональное самоопределение выступает как элемент более широкой системы жизненного самоопределения личности. В частности, ориентация на достижения рассматривается как важнейший механизм регуляции профессионального поведения и формирования устойчивых профессиональных намерений [58; 59]. Аналогичные выводы представлены и в работе A. Hirschi, где показано, что ценности достижения связаны с устойчивостью профессиональных намерений и формированием профессиональной идентичности [60]. Включение в структуру данного фактора ценностей индивидуальности и креативности отражает процесс формирования профессионального образа «Я», что соответствует положениям о профессиональном самоопределении как процессе поиска деятельности, обеспечивающей реализацию личностного потенциала [61]. Современные исследования также подтверждают, что переживание соответствия профессии собственной индивидуальности повышает устойчивость профессионального выбора [56].

Высокая значимость образования в структуре данного фактора подтверждает положение теории самодетерминации о том, что ориентация на развитие компетентности является важным условием формирования автономной мотивации [62]. Включение ценности духовного удовлетворения указывает на смыслообразующую роль профессиональной деятельности [63], тогда как ценности престижа и материального благополучия отражают социально-экономические аспекты профессионального выбора [64]. Кроме того, включение показателей профессиональной конгруэнтности свидетельствует о согласованности интересов и способностей с профессиональными требованиями, что рассматривается как ключевой фактор устойчивости профессионального выбора [44]. В целом полученные данные подтверждают положение о том, что согласованность между личностными ценностями и профессиональной деятельностью выступает основой стабильного профессионального развития [65].

Таким образом, первый фактор отражает интегративную мотивационно-ценностную подсистему профессионального самоопределения и выполняет системообразующую функцию, определяя направленность профессионального развития личности. С позиций теории деятельности данный уровень соответствует мотивационно-смысловому уровню регуляции активности [51].

Второй фактор, объясняющий 13,49% дисперсии, объединяет показатели эмоционального отношения, заинтересованности, любознательности, уверенности, контроля, информированности

и планирования. Это позволяет интерпретировать его как когнитивно-рефлексивный компонент профессионального самоопределения, обеспечивающий осознанность и обоснованность профессионального выбора. В частности, эмоциональная вовлеченность рассматривается как важный механизм формирования устойчивых профессиональных намерений [66], а исследовательская активность выступает условием формирования профессиональной идентичности [36]. Уверенность и контроль отражают развитие профессиональной самоэффективности и рефлексивной регуляции поведения [67], а рефлексия рассматривается как ключевой механизм осознанного профессионального выбора [52; 53]. В свою очередь, информированность и планирование обеспечивают реалистичность профессиональных намерений и их переход в практическую плоскость [68].

Третий фактор, объясняющий 6,91% дисперсии, отражает деятельностный уровень профессионального самоопределения и включает показатели автономности и особенностей принятия решений. Наибольшую значимость имеет автономность, которая отражает способность личности к самостоятельному профессиональному выбору. В теории деятельности автономность рассматривается как условие формирования внутренней регуляции активности [51] и как проявление субъектной позиции личности [24; 25].

Связь автономии с внутренней мотивацией и успешностью профессионального развития подтверждается также в рамках теории самодетерминации [27]. Особенности принятия решений выступают центральным механизмом реализации деятельности [69; 70], а избегание решений рассматривается как показатель несформированности деятельности как психологической системы [54].

В целом результаты факторного анализа подтверждают наличие трех взаимосвязанных компонентов профессионального самоопределения школьников: мотивационно-ценностного, когнитивно-рефлексивного и деятельностного, которые образуют иерархически организованную систему, отражающую последовательный переход от формирования смысловых оснований профессионального выбора к его осознанию и последующей практической реализации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, обобщая результаты исследования можно сделать несколько выводов.

1. Теоретическое исследование показало, что профессиональное самоопределение школьников представляет собой сложное системное образование, которое не сводится к разовому акту выбора профессии, а выступает как процесс формирования субъектной позиции личности в пространстве будущей профессиональной деятельности. На основе системно-деятельностного подхода обосновано, что ключевыми критериями его структуры являются осознанность, отражающая степень понимания школьником собственных возможностей, интересов и профессиональных перспектив, и позиция, характеризующая активность и самостоятельность в осуществлении профессионального выбора. Их интеграция позволила теоретически выделить три взаимосвязанных компонента профессионального самоопределения: мотивационно-ценностный, когнитивно-рефлексивный и деятельностный, которые образуют целостную иерархическую систему регуляции профессионального выбора личности.

2. Результаты эксплораторного факторного анализа, проведенного на выборке школьников 9 классов численностью 175 человек, эмпирически подтвердили трехкомпонентную структуру профессионального самоопределения. Выделенная факторная модель объясняет 55,76% общей дисперсии, что свидетельствует о ее высокой объяснительной способности и структурной валидности. Установлено, что профессиональное самоопределение школьников имеет иерархическую организацию и включает мотивационно-ценностный, когнитивно-рефлексивный и деятельностный уровни, каждый из которых выполняет самостоятельную функцию в регуляции профессионального выбора.

3. Первый фактор, обладающий максимальной объяснительной силой (35,36%), отражает мотивационно-ценностный компонент профессионального самоопределения и выполняет системообразующую функцию. Он интегрирует жизненные ценности, профессиональные интересы и представления о профессиональной пригодности личности. Выявлено, что профессиональный выбор школьников определяется прежде всего стремлением к самореализации, развитию, социальной

интеграции и достижению жизненных целей. Это свидетельствует о том, что на данном уровне профессиональное самоопределение выступает как часть общего жизненного самоопределения личности и определяет стратегическую направленность ее профессионального развития.

4. Второй фактор (13,49%) отражает когнитивно-рефлексивный компонент профессионального самоопределения и обеспечивает осознанность и обоснованность профессионального выбора. Он включает информированность о профессиях, способность к планированию, рефлексии, эмоциональное отношение к профессиональному будущему, уверенность и заинтересованность. Полученные данные свидетельствуют о том, что профессиональное самоопределение школьников реализуется через активный процесс самопознания и анализа профессиональных возможностей, что обеспечивает реалистичность и осмысленность профессиональных намерений и выступает механизмом согласования ценностных ориентаций с реальными условиями профессионального выбора.

5. Третий фактор (6,91%) отражает деятельностный компонент профессионального самоопределения и характеризует уровень практической реализации профессионального выбора. Его системообразующим признаком выступает автономность, отражающая способность школьников самостоятельно принимать решения и нести ответственность за профессиональный выбор. Установлено, что сформированность данного компонента связана с активной субъектной позицией личности, интеграцией различных стратегий принятия решений и снижением тенденции к избеганию выбора. Это свидетельствует о том, что деятельностный компонент обеспечивает переход профессионального самоопределения из уровня намерений в уровень реального поведения.

Несмотря на полученные значимые результаты, исследование имеет ряд ограничений. Во-первых, выборка исследования была представлена только обучающимися 9 классов (175 человек), что отражает специфику профессионального самоопределения на этапе первичного профессионального выбора и не позволяет в полной мере распространить результаты на другие возрастные группы. Во-вторых, исследование носит поперечный характер, что ограничивает возможность анализа динамики формирования профессионального самоопределения и выявления причинно-следственных связей между его компонентами. В-третьих, использование преимущественно психодиагностических методов самоотчета может быть связано с влиянием субъективных и социально желательных ответов. В-четвертых, факторный анализ носит эксплораторный характер, что требует дальнейшей проверки полученной модели с использованием конфирматорного факторного анализа на независимых выборках.

Полученные результаты расширяют научные представления о профессиональном самоопределении школьников как системном психологическом образовании и конкретизируют его внутреннюю структуру. Обоснована трехкомпонентная модель профессионального самоопределения, которая позволяет интегрировать ценностные, когнитивные и деятельностные аспекты профессионального выбора в рамках единой теоретической конструкции. Результаты исследования развивают положения системно-деятельностного подхода применительно к проблеме профессионального самоопределения и уточняют психологические механизмы его формирования в подростковом возрасте. Предложенная модель может выступать теоретической основой для дальнейших исследований, направленных на изучение закономерностей, условий и механизмов формирования профессионального самоопределения личности.

Представленные в работе данные создают основу для разработки диагностических инструментов оценки уровня сформированности профессионального самоопределения школьников по трем ключевым компонентам. Кроме того, выделенные компоненты могут быть использованы при проектировании программ профориентационной работы, направленных на развитие субъектной позиции школьников в профессиональном выборе. Результаты исследования позволяют определить психологические ориентиры для педагогов, психологов и специалистов системы образования при сопровождении профессионального самоопределения обучающихся. Предложенная модель может быть использована при разработке образовательных программ, профориентационных курсов и технологий формирования профессионального самоопределения школьников в системе общего образования.

ФИНАНСИРОВАНИЕ

Исследование выполнено в рамках проекта «Профессиональное самоопределение старшеклассников в процессе обучения в психолого-педагогических классах», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках государственного задания от 23.01.2026, № 073-03-2026-052.

ЛИТЕРАТУРА

1. Организация объединенных наций по вопросам образования, науки и культуры. Международная конференция по образованию, Сорок седьмая сессия, Международный центр конференций, Женева, 8-11 сентября 2004 г. «Качественное образование для всей молодежи: вызовы, тенденции и приоритеты». URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141034_rus (дата обращения: 21.12.2025)
2. UNESCO. Lifelong learning. Ensure inclusive, equitable quality education and lifelong learning opportunities for all. URL: https://www.unesco.org/en/lifelong-learning (дата обращения: 13.02.2026)
3. КонсультантПлюс. Распоряжение Минпросвещения России от 25.12.2019 N Р-145 «Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися». 2019. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82746/ (дата обращения: 14.04.2025)
4. Концепция развития наставничества в Российской Федерации (одобрена Президиумом РАО 29.06.2023). КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=831223#KSzb6fU8d46DFntN (дата обращения: 17.06.2025)
5. КонсультантПлюс. Статья 351.8. ТК РФ «Особенности регулирования труда работников, выполняющих работу по наставничеству в сфере труда», «Трудовой кодекс Российской Федерации» от 30.12.2001 N 197-ФЗ (ред. от 07.04.2025). 2001. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/bd6d94a038b1f4918343ec0c601a0c04a702ee28/ (дата обращения: 16.08.2025)
6. Национальные проекты России. «Молодежь и дети». URL: https://xn--80aapampemcchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai/new-projects/molodezh-i-deti/ (дата обращения: 13.02.2026)
7. Министерство просвещения Российской Федерации. Сергей Кравцов: для поступающих в педвузы введут профильное вступительное испытание. URL: https://edu.gov.ru/press/10907/sergey-kravcov-dlya-postupayuschih-v-pedvuzy-vvedut-profilnoe-vstupitelnoe-ispytanie (дата обращения: 13.02.2026)
8. Министерство просвещения Российской Федерации. Сергей Кравцов: «Один из ключевых вопросов профориентационной работы – развитие института наставничества». URL: https://edu.gov.ru/press/10382/sergey-kravcov-odin-iz-klyuchevyh-voprosov-proforientacionnoy-raboty-razvitie-instituta-nastavnichestva (дата обращения: 13.02.2026)
9. Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ) представляет результаты опроса россиян о профориентации. URL: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/proforientacija-khorosho-no-malo (дата обращения: 13.02.2026)
10. Kissau S., Petty T., Giersch J., Gathings N. Calling All Future Educators: Investigating the Influence of a Teacher Recruitment Event // Action in Teacher Education. 2024. No. 46 (3). P. 189–207. https://doi.org/10.1080/01626620.2024.2311415
11. Hellenga K., Aber M., Rhodes J. African American adolescent mothers' vocational aspiration-expectation gap: Individual, social and environmental influences // Psychology of Women Quarterly. 2002. No. 26 (3). P. 200–212. https://doi.org/10.1111/1471-6402.00059
12. Rubbab U.-E., Faiz S., Safdar S., Mubarak N. Impact of thriving at work on eustress and distress: Career growth as mediator // European Journal of Training & Development. 2021. No. 46 (1/2). P. 178–193. https://doi.org/10.1108/EJTD-08-2020-0130
13. Super D. A life-span, life-space approach to career development // Journal of Vocational Behavior. 1980. No. 16 (3). P. 282–298. https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1
14. Twumasi P., Emeto T., Lindsay D., Tsey K., Aduli, B. A systematic Review of factors that influence youths career choices-the role of Culture // Frontiers in Education. 2018. No. 3(58). https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00058
15. Jellenz M., Bobek V., Horvat, T. Impact of education on sustainable economic development in emerging markets-the case of Namibia's tertiary education system and its economy // Sustainability. 2020. No. 12 (21). P. 8814. https://doi.org/10.3390/su12218814
16. Ahmad B., Latif S., Bilal A.R., Hai M. The mediating role of career resilience on the relationship between career competency and career success: An empirical investigation // Asia-Pacific Journal of Business Administration. 2019. No. 11 (3). P. 209–231. https://doi.org/10.1108/APJBA-04-2019-0079
17. Chiang Y.H., Shih H.A., Hsu, C.C. High commitment work system, transactive memory system, and new product performance // Journal of Business Research. 2014. No. 67 (4). P. 631–640. https://doi.

org/10.1016/j.jbusres.2013.01.022
18. Seibert S.E., Wang G., Courtright S.H. Antecedents and consequences of psychological and team empowerment in organizations: A meta-analytic review // The Journal of Applied Psychology. 2011. No. 96 (5). P. 981–1003. https://doi.org/10.1037/a0022676
19. Ballout H.I. Career commitment and career success: Moderating role of self-efficacy // Career Development International. 2009. No. 14 (7). P. 655–670. https://doi.org/10.1108/13620430911005708
20. London M., Stumpf S.A. Managing careers New York: Addison Wesley Publishing Company, 1982. Vol. 4559. 333 p.
21. Лачинина А.О. Формирование готовности старшеклассников к личностно-профессиональному самоопределению в условиях межшкольного учебного комбината: автореферат на соискание ученой степени канд. пед. наук. Киров, 2010. 23 с.
22. Sands R. How Do Attitudes to Careers and Employment Aspirations Differ Across Generations? White Rose eTheses Online. 2011. URL: http://etheses.whiterose.ac.uk/1734/ (дата обращения: 21.12.2025)
23. Pandey P.K., Pandey P.K., Mahajan S., Srivastava N., Asif Shah M. Examining the impact of parental education and socio-demographic factors on career aspirations in adolescent students in Delhi NCR, India: A cross-sectional study // Cogent Business & Management. 2023. No. 11 (1). https://doi.org/10.1080/23311975.2023.2284444
24. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2018. 713 с.
25. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
26. Маслоу А. Психология бытия. М.: Академический проект, 2022. 275 с.
27. Deci E.L., Ryan R.M. The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior // Psychological Inquiry. 2000. No. 11 (4). P. 227–268. doi:https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
28. Deci E.L., Ryan R. M. Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-being across Life's Domains // Canadian Psychology/Psychologie Canadienne. 2008. No. 49 (3). P. 262. doi:https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.3.262
29. Lepper M., Greene D., Nisbett R. Undermining Children's Intrinsic Interest with Extrinsic Rewards: A Test of the 'Overjustification' Hypothesis // Journal of Personality and Social Psychology. 1973. No. 28 (1). P. 129–137. doi: https://doi.org/10.1037/h0035519
30. Ginevra M.C., Nota L., Soresi S., Shogren K.A., Wehmeyer M.L., Little T.D. A cross-cultural comparison of the self-determination construct in Italian and American adolescents // International Journal of Adolescence and Youth. 2015. No. 20 (4). P. 501–517.
31. Strauss K, Griffin M.A, Parker S.K. Future work selves: how salient hoped-for identities motivate proactive career behaviors // J Appl Psychol. 2012. No. 97 (3). P. 580–598.
32. McElwee R.O, Haugh J.A. Thinking clearly versus frequently about the future self: exploring this distinction and its relation to possible selves // Self Identity. 2010. No. 9. P. 298–321
33. Zeng Q, He Y, Li J, et al. Hope, future work self and life satisfaction among vocational high school students in China: the roles of career adaptability and academic self-efficacy // Pers Individ Dif. 2022. No. 199. P. 111822.
34. Косинец Т.В. Формирование готовности к профессиональному самоопределению воспитанников детского дома: автореферат на соискание ученой степени канд. пед. наук. Владимир, 2010. 18 с.
35. Ефимова Т.Е. Формирование готовности школьников подросткового возраста к профессиональному самоопределению: автореферат на соискание ученой степени канд. пед. наук. Челябинск, 2003. 24 с.
36. Blustein D. The role of goal instability and career self-efficacy in the career exploration process // Journal of Vocational Behavior. 1989. No. 35 (2). P. 194–203. https://doi.org/10.1016/0001-8791(89)90040-7
37. Luzzo D., James T., Luna M. Effects of attributional retraining on the career beliefs and career exploration behavior of college students // Journal of Counseling Psychology. 1996. No. 43 (4). P. 415–422. https://doi.org/10.1037/0022-0167.43.4.415
38. Nevill D., Schlecker D. The relation of self-efficacy and assertiveness to willingness to engage in traditional/Nontraditional career activities // Psychology of Women Quarterly. 1988. No. 12 (1). P. 91–98. https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1988.tb00929.x
39. Bartley D., Robitschek C. Career exploration: A multivariate analysis of predictors // Journal of Vocational Behavior 2000. No. 56 (1). P. 63–81. https://doi.org/10.1006/jvbe.1999.1708
40. Solberg V., Good G., Fischer A., Brown S., Nord, D. Career decision-making and career search activities: Relative effects of career search self-efficacy and human agency // Journal of Counseling Psychology. 1995. No. 42 (4). P. 448–455. https://doi.org/10.1037/0022-0167.42.4.448
41. Snyder C.R. Hope theory: rainbows in the mind // Psychol Inq. 2002. No. 13 (4). P. 249–275.
42. Alimbayeva R., Baimukanova M., Sabirova R., Karipbaev B., Tamabayeva M. Psychological peculiarities of the professional self-determination of social orphans in senior adolescence // International Journal of Adolescence and Youth. 2018. No. 23(4). P. 457–467.
43. Sackett P.R., Lievens F., Van Iddekinge C.H., Kuncel N.R. Individual differences and their measurement: A review of 100 years of research // Journal of Applied Psychology. 2017. No. 102 (3). P. 254–273.
44. Hanna A., & Rounds J. How accurate are interest inventories? A quantitative review of career choice hit rates // Psychological Bulletin. 2020. No. 146 (9). P. 765–796.
45. Holland J. L. The Psychology of Vocational Choice: A Theory of Personality Types and Model Environments. Waltham, MA: Blaisdell Publishing Company, 1966. 132 p.
46. Rounds J., Su R. The nature and power of interests // Current Directions in Psychological Science. 2014. No. 23 (2), P. 98–103.

47. Nye C.D., Su R., Rounds J., Drasgow F. Interest congruence and performance: Revisiting recent meta-analytic findings // Journal of Vocational Behavior. 2017. No. 98. P. 138–151.
48. Van Iddekinge C.H., Roth P.L., Putka D.J., Lanivich S.E. Are You Interested? A Meta-Analysis of Relations between Vocational Interests and Employee Performance and Turnover // Journal of Applied Psychology. 2011. No. 96 (6). P. 1167–1194. DOI: 10.1037/a0024343
49. Van Iddekinge C.H., Putka D.J., Campbell J.P. Reconsidering vocational interests for personnel selection // Journal of Applied Psychology. 2011. No. 96(1). P. 13–33.
50. Потемкин В.К., Михайлов С.Г. Социальные измерения качества трудовой жизни // Телескоп: журнал социологических и маркетинговых исследований. 2023. № 4. С. 45–50.
51. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Академия, 2005. 352 с.
52. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология рефлексии: монография. М.: Институт психологии РАН, 2002. 320 с.
53. Карпов А.В. Психология сознания: метасистемный подход. М.: РАЩ, 2011. 1088 с.
54. Карпов А.В., Шадриков В.Д. Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд. Интегральная концепция системогенеза деятельности. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2017. 446 с.
55. Перевозкин С.Б., Перевозкина Ю.М. Методы математической статистики в научно-исследовательской работе психолога: учебное пособие. Новосибирск: НГУЭУ, 2017. 162 с.
56. Slot E.M., Vulperhorst J.P., Bronkhorst L.H., van der Rijst R.M., Wubbels T., Akkerman, S. F. Vocational interest profiles in secondary school: Accounting for multiplicity and exploring associations with future-oriented choices // Journal of Educational Psychology. 2020. No. 113(5). P. 1059–1071. https://doi.org/10.1037/edu0000486
57. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 507 с.
58. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Базовые психологические потребности как источник внутренней мотивации и психологического благополучия у российских студентов // Психология индивидуальности: материалы IV Всероссийской научной конференции / Отв. ред. А.Б. Купрейченко, В.А. Штроо; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; Российский гуманитарный научный фонд. М.: Логос, 2012. 298 с.
59. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. М.: Смысл, 2015. 334 с.
60. Hirschi A. Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction // Journal of Vocational Behavior. 2009. No. 74 (2). P. 145–155. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.01.002
61. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М.: «Академия», 2004. 304 с.
62. Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York: Guilford Press, 2017. https://doi.org/10.1521/978.14625/28806
63. Duffy R.D., Dik B.J. Research on calling: What have we learned and where are we going? // Journal of Vocational Behavior. 2013. No. 83 (3). P. 428–436. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.06.006
64. Brown D., Lent R.W. Career development and counseling: Putting theory and research to work. Hoboken: Wiley, 2013. https://doi.org/10.1002/9781118063341
65. Holland J.L. A theory of vocational choice // Journal of Counseling Psychology. 1959. No. 6. P. 35–45.
66. Hartung P.J. Emotion in career decision making: A review and research agenda // Journal of Vocational Behavior. 2011. No. 78 (3). P. 327–337. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.02.004
67. Lent R.W., Brown S.D., Hackett G. Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance // Journal of Vocational Behavior. 1994. No. 45 (1). P. 79–122. https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027
68. Hirschi A. The career resources model // Journal of Vocational Behavior. 2012. No. 80 (2). P. 369–383. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.10.008
69. Карпов А.В. Психология принятия решения в профессиональной деятельности. Ярославль: ЯрГУ, 2014. 164 с.
70. Карпов А.В. Психология деятельности: в 5 т. Т. III. Функциональные закономерности. М.: РАО, 2015. 496 с.

REFERENCES

1. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. *International Conference on Education, Forty-seventh Session, International Conference Centre, Geneva, 8–11 September 2004. "Quality Education for All Youth: Challenges, Trends and Priorities."* Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141034_rus (accessed 21 December, 2025)
2. UNESCO. Lifelong Learning. Ensure Inclusive, Equitable Quality Education and Lifelong Learning Opportunities for All. Available at: https://www.unesco.org/en/lifelong-learning (accessed 13 February, 2026)
3. ConsultantPlus. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated December 25, 2019 No. R-145 "On Approval of the Methodology (Target Model) for Mentoring Students for Organizations Carrying Out Educational Activities in General Education, Additional General Education, and Secondary Vocational Education Programs, Including the Use of Best Practices for the Exchange of Experiences between Students." 2019. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82746/ (accessed 14 April, 2025)
4. Concept for the Development of Mentoring in the Russian Federation (approved by the Presidium of the Russian Academy of Education on June 29, 2023). ConsultantPlus. URL: https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=831223#KSzb6fU8d46DFntN (accessed 17 June, 2025)
5. ConsultantPlus. Article 351.8. Labor Code of the Russian Federation "Special Regulations of Employees Performing Mentoring Work in the Sphere of Labor", "Labor Code of the Russian Federation" dated December

30, 2001, N 197-FZ (as amended on April 7, 2025). 2001. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/bd6d94a038b1f4918343ec0c601a0c04a702ee28/ (accessed 16 August, 2025)
6. National Projects of Russia. "Youth and Children." URL: https://xn--80aapampemcchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai/new-projects/molodezh-i-deti/ (accessed 13 February, 2026)
7. Ministry of Education of the Russian Federation. Sergei Kravtsov: A specialized entrance exam will be introduced for applicants to pedagogical universities. URL: https://edu.gov.ru/press/10907/sergey-kravcov-dlya-postupayuschih-v-pedvuzy-vvedut-profilnoe-vstupitelnoe-ispytanie (accessed 13 February, 2026)
8. Ministry of Education of the Russian Federation. Sergey Kravtsov: "One of the key issues in career guidance is the development of the mentoring institution." URL: https://edu.gov.ru/press/10382/sergey-kravcov-odin-iz-klyuchevyh-voprosov-proforientacionnoy-raboty-razvitie-instituta-nastavnichestva (accessed 13 February, 2026)
9. The All-Russian Public Opinion Research Center (VTsIOM) presents the results of a survey of Russians on career guidance. URL: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/proforientacija-khorosho-no-malo (accessed 13 February, 2026)
10. Kissau S., Petty T., Giersch J., Gathings N. Calling All Future Educators: Investigating the Influence of a Teacher Recruitment Event. *Action in Teacher Education,* 2024, no. 46(3), pp. 189–207. https://doi.org/10.1080/01626620.2024.2311415
11. Hellenga K., Aber M., Rhodes J. African American adolescent mothers' vocational aspiration-expectation gap: Individual, social and environmental influences. *Psychology of Women Quarterly,* 2002, no. 26(3), pp. 200–212. https://doi.org/10.1111/1471-6402.00059
12. Rubbab U.-E., Faiz S., Safdar S., Mubarak N. Impact of thriving at work on eustress and distress: Career growth as mediator. *European Journal of Training & Development*, 2021, no. 46 (1/2), pp. 178–193. https://doi.org/10.1108/EJTD-08-2020-0130
13. Super D. A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior,* 1980, no. 16(3), pp. 282–298. https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1
14. Twumasi P., Emeto T., Lindsay D., Tsey K., Aduli, B. A systematic review of factors that influence youths career choices-the role of culture. *Frontiers in Education*, 2018, no. 3(58). https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00058
15. Jellenz M., Bobek V., Horvat, T. Impact of education on sustainable economic development in emerging markets-the case of Namibia's tertiary education system and its economy. *Sustainability*, 2020, no. 12 (21), pp. 8814. https://doi.org/10.3390/su12218814
16. Ahmad B., Latif S., Bilal A.R., Hai M. The mediating role of career resilience on the relationship between career competency and career success: An empirical investigation. *Asia-Pacific Journal of Business Administration,* 2019, no. 11(3), pp. 209–231. https://doi.org/10.1108/APJBA-04-2019-0079
17. Chiang Y.H., Shih H.A., Hsu, C.C. High commitment work system, transactive memory system, and new product performance. *Journal of Business Research*, 2014, no. 67(4), pp. 631–640. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2013.01.022
18. Seibert S.E., Wang G., Courtright S.H. Antecedents and consequences of psychological and team empowerment in organizations: A meta-analytic review. *The Journal of Applied Psychology*, 2011, no. 96(5), pp. 981–1003. https://doi.org/10.1037/a0022676
19. Ballout H.I. Career commitment and career success: Moderating the role of self-efficacy. *Career Development International,* 2009, no. 14 (7), pp. 655–670. https://doi.org/10.1108/13620430911005708
20. London M., Stumpf S.A. Managing careers New York: Addison Wesley Publishing Company Publ., 1982, vol. 4559, 333 p.
21. Lachinina A.O. Formation of high school students' readiness for personal and professional self-determination in the context of an interschool educational complex: Abstract for the degree of Cand. of Pedagogical Sciences. Kirov, 2010, 23 p.
22. Sands R. How Do Attitudes to Careers and Employment Aspirations Differ Across Generations? *White Rose eTheses Online*. 2011. URL: http://etheses.whiterose.ac.uk/1734/ (accessed 21 December, 2025)
23. Pandey P.K., Pandey P.K., Mahajan S., Srivastava N., Asif Shah M. Examining the impact of parental education and socio-demographic factors on career aspirations in adolescent students in Delhi NCR, India: A cross-sectional study. *Cogent Business & Management,* 2023, no. 11(1). https://doi.org/10.1080/23311975.2023.2284444
24. Rubinshtein S.L. Fundamentals of general psychology. Saint Petersburg,Piter Publ., 2018, 713 p.
25. Abulkhanova-Slavskaya K.A. Life Strategy. Moscow, Mysl' Publ., 1991, 299 p.
26. Maslow A. The Psychology of Being. Moscow: Academichesky Proekt Publ., 2022, 275 p.
27. Deci E.L., Ryan R.M. The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry,* 2000, no. 11 (4), pp. 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
28. Deci E.L., Ryan R.M. Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-being across Life's Domains. *Canadian Psychology = Psychologie Canadienne*, 2008, no. 49(3), pp. 262. https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.3.262
29. Lepper M., Greene D., Nisbett R. Undermining Children's Intrinsic Interest with Extrinsic Rewards: A Test of the 'Overjustification' Hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1973, no. 28(1), pp. 129–137. https://doi.org/10.1037/h0035519
30. Ginevra M.C., Nota L., Soresi S., Shogren K.A., Wehmeyer M.L., Little T.D. A cross-cultural comparison of the self-determination construct in Italian and American adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 2015, no. 20 (4), pp. 501–517.

31. Strauss K, Griffin M.A, Parker S.K. Future work selves: how salient hoped-for identities motivate proactive career behaviors. *Journal of Applied Psychology*, 2012, no. 97(3), pp. 580–598.
32. McElwee R.O, Haugh J.A. Thinking clearly versus frequently about the future self: exploring this distinction and its relation to possible selves. *Self Identity*, 2010, no. 9, pp. 298–321.
33. Zeng Q, He Y, Li J, et al. Hope, future work self, and life satisfaction among vocational high school students in China: the roles of career adaptability and academic self-efficacy. *Personality and Individual Differences*, 2022, no. 199, pp. 111–22.
34. Kosinets T.V. Formation of readiness for professional self-determination in orphanage children: Abstract for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences. Vladimir, 2010, 18 p.
35. Efimova T.E. Formation of readiness of adolescent schoolchildren for professional self-determination: Abstract for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences. Chelyabinsk, 2003, 24 p.
36. Blustein D. The role of goal instability and career self-efficacy in the career exploration process. *Journal of Vocational Behavior,* 1989, no. 35(2), pp. 194–203. https://doi.org/10.1016/0001-8791(89)90040-7
37. Luzzo D., James T., Luna M. Effects of attributional retraining on the career beliefs and career exploration behavior of college students. *Journal of Counseling Psychology*, 1996, no. 43(4), pp. 415–422. https://doi.org/10.1037/0022-0167.43.4.415
38. Nevill D., Schlecker D. The relation of self-efficacy and assertiveness to willingness to engage in traditional/Nontraditional career activities. *Psychology of Women Quarterly*, 1988, no. 12(1), pp. 91–98. https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1988.tb00929.x
39. Bartley D., Robitschek C. Career exploration: A multivariate analysis of predictors. *Journal of Vocational Behavior,* 2000, no. 56(1), pp. 63–81. https://doi.org/10.1006/jvbe.1999.1708
40. Solberg V., Good G., Fischer A., Brown S., Nord, D. Career decision-making and career search activities: Relative effects of career search self-efficacy and human agency. *Journal of Counseling Psychology*, 1995, no. 42(4), pp. 448–455. https://doi.org/10.1037/0022-0167.42.4.448
41. Snyder C.R. Hope theory: rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 2002, no. 13(4), pp. 249–275.
42. Alimbayeva R., Baimukanova M., Sabirova R., Karipbaev B., Tamabayeva M. Psychological peculiarities of the professional self-determination of social orphans in senior adolescence. *International Journal of Adolescence and Youth*, 2018, no. 23(4), pp. 457–467.
43. Sackett P.R., Lievens F., Van Iddekinge C.H., Kuncel N.R. Individual differences and their measurement: A review of 100 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 2017, no. 102(3), pp. 254–273.
44. Hanna A., & Rounds J. How accurate are interest inventors? A quantitative review of career choice hit rates. *Psychological Bulletin*, 2020, no. 146(9), pp. 765–796.
45. Holland J. L. The Psychology of Vocational Choice: A Theory of Personality Types and Model Environments. Waltham, MA: Blaisdell Publishing Company, 1966, 132 p.
46. Rounds J., Su R. The nature and power of interests. *Current Directions in Psychological Science*, 2014, no. 23 (2), pp. 98–103.
47. Nye C.D., Su R., Rounds J., Drasgow F. Interesting congruence and performance: Revisiting recent meta-analytic findings. *Journal of Vocational Behavior,* 2017, no. 98, pp. 138–151.
48. Van Iddekinge C.H., Roth P.L., Putka D.J., Lanivich S.E. Are You Interested? A Meta-Analysis of Relationships between Vocational Interests and Employee Performance and Turnover. *Journal of Applied Psychology*, 2011, no. 96 (6), pp. 1167–1194. DOI: 10.1037/a0024343
49. Van Iddekinge C.H., Putka D.J., Campbell J.P. Reconsidering vocational interests for personnel selection. *Journal of Applied Psychology*, 2011, no. 96 (1), pp. 13–33.
50. Potemkin V.K., Mikhailov S.G. Social dimensions of the quality of working life. *Telescope: journal of sociological and marketing research,* 2023, no. 4, pp. 45–50.
51. Leontiev A.N. Activity. Consciousness. Personality. Moscow: Smysl Publ., Academy Publ., 2005, 352 p.
52. Karpov, A.V., Skityaeva, I.M. Psychology of Reflection: Monograph. Moscow, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences Publ., 2002, 320 p.
53. Karpov A.V. Psychology of Consciousness: Metasystemic Approach. Moscow, RAShch Publ., 2011, 1088 p.
54. Karpov, A.V., Shadrikov, V.D. Systemogenesis of Activity. Play. Learning. Work. Integral Concept of Systemogenesis of Activity. Yaroslavl, Yaroslavl State University Publishing House, 2017, 446 p.
55. Perevozkin S.B., Perevozkina, Yu.M. Methods of Mathematical Statistics in the Research Work of a Psychologist: A Study Guide. Novosibirsk, NSUEM Publ., 2017, 162 p.
56. Slot E.M., Vulperhorst J.P., Bronkhorst L.H., van der Rijst R.M., Wubbels T., Akkerman, S. F. Vocational Interest Profiles in Secondary School: Accounting for Multiplicity and Exploring Associations with Future-Oriented Choices. *Journal of Educational Psychology*, 2020, no. 113(5), pp. 1059–1071. https://doi.org/10.1037/edu0000486
57. Klimov E.A. Psychology of Professional Self-Determination. Rostov-on-Don, Phoenix Publ., 1996, 507 p.
58. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. Basic psychological needs as a source of intrinsic motivation and psychological well-being in Russian students. *Psychology of individuality: Proceedings of the IV All-Russian scientific conference* / Eds. A.B. Kupreychenko, V.A. Shtroo; National Research University Higher School of Economics; Russian Humanitarian Scientific Foundation. Moscow, Logos Publ., 2012, 298 p.
59. Gordeeva T.O. Psychology of achievement motivation. Moscow, Smysl Publ., 2015, 334 p.
60. Hirschi A. Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior,* 2009, no. 74 (2), pp. 145–155. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.01.002
61. Klimov E.A. Psychology of Professional Self-Determination. Moscow, "Akademiya Publ.," 2004, 304 p.

62. Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York: Guilford Press Publ., 2017. https://doi.org/10.1521/978.14625/28806
63. Duffy R.D., Dik B.J. Research on calling: What have we learned and where are we going? *Journal of Vocational Behavior*, 2013, no. 83 (3), pp. 428–436. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.06.006
64. Brown D., Lent R.W. Career development and counseling: Putting theory and research to work. Hoboken: Wiley Publ., 2013, https://doi.org/10.1002/9781118063341
65. Holland J.L. A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 1959, no. 6, pp. 35–45.
66. Hartung P.J. Emotion in career decision making: A review and research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, 2011, no. 78(3), pp. 327–337. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.02.004
67. Lent R.W., Brown S.D., Hackett G. Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior,* 1994, no. 45 (1), pp. 79–122. https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027
68. Hirschi A. The career resources model. *Journal of Vocational Behavior*, 2012, no. 80 (2), pp. 369–383. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.10.008
69. Karpov A.V. Psychology of decision-making in professional activity. Yaroslavl, Yaroslavl State University Publ., 2014, 164 p.
70. Karpov A.V. Psychology of activity: in 5 vols. Vol. III. Functional patterns. Moscow, RAO Publ., 2015, 496 p.

Авторы

Перевозкина Юлия Михайловна
(Россия, Новосибирск)
Доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой практической и специальной психологии, руководитель научного центра Российской академии образования на базе НГПУ
Новосибирский государственный педагогический университет
E-mail: per@bk.ru
ORCID ID: 0000-0003-4201-3988

Тишкова Альбина Сергеевна
(Россия, Новосибирск)
Кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры практической и специальной психологии, руководитель Научно-образовательного центра «Психология личности и образования»,
Новосибирский государственный педагогический университет
E-mail: umarowa.albina@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0002-3854-982X

Нестерова Светлана Борисовна
(Россия, Новосибирск)
Старший преподаватель кафедры теории и методики дошкольного образования,
Новосибирский государственный педагогический университет
E-mail: svetanesterova@yandex.ru
ORCID: 0009-0002-8626-7146

Authors

Yulia M. Perevozkina
(Russia, Novosibirsk)
Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department of Practical and Special Psychology
Head of the Scientific Center of the Russian Academy of Education based at NSPU
Novosibirsk State Pedagogical University
E-mail: per@bk.ru
ORCID ID: 0000-0003-4201-3988

Albina S. Tishkova
(Russia, Novosibirsk)
Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Practical and Special Psychology, Head of the Scientific and Educational Center "Psychology of Personality and Education"
Novosibirsk State Pedagogical University
E-mail: umarowa.albina@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0002-3854-982X

Svetlana B. Nesterova
(Russia, Novosibirsk)
Senior Lecturer, Department of Theory and Methodology of Preschool Education
Novosibirsk State Pedagogical University
E-mail: svetanesterova@yandex.ru
ORCID: 0009-0002-8626-7146

Вклад авторов

Перевозкина Ю. М.: концептуализация, методология, ресурсы, администрирование данных, создание черновика рукописи, руководство исследованием, администрирование проекта, получение финансирования
Тишкова А. С.: создание рукописи и её редактирование, визуализация
Нестерова С. Б.: проведение исследования, верификация данных, формальный анализ

Authors contribution

Yulia M. Perevozkina: Conceptualization, Methodology, Resources, Data Curation, Writing - Original Draft, Supervision, Project administration, Funding acquisition
Albina S. Tishkova: Writing - Review & Editing, Investigation, Visualization
Svetlana B. Nesterova: Investigation, Validation, Formal Analysis

© Перевозкина Ю. М., Тишкова А. С., Нестерова С. Б., 2026

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

© Yulia M. Perevozkina, Albina S. Tishkova, Svetlana B. Nesterova, 2026

The authors declared no conflicts of interest

Возможности ценностно-ориентированной образовательной среды в интериоризации обучающимися нравственных ценностей

И. В. ИВАНОВА, И. В. ГОЛУБЕВА, О. Г. ЛУКЬЯНОВА, Е. Н. БУСЛАЕВА

АННОТАЦИЯ

Введение. Одной из тенденций развития образования на макро- и микроуровнях является содействие формированию нравственных ценностных ориентиров подрастающего поколения. Актуальность приобретает создание и поддержание ценностно-ориентированной образовательной среды, ориентированной на интериоризацию в сознании подростков нравственных ценностей.

Цель исследования заключается в выявлении специфики педагогических средств нравственного воспитания обучающихся подросткового и юношеского возрастов в контексте разных способов построения ценностно-ориентированной образовательной среды, и оценке их результативности в опытно-экспериментальном режиме.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 60 подростков г. Калуги, 74 подростка г. Москвы, 100 студентов направления подготовки «Графический дизайнер» Алексинского машиностроительного техникума и Калужского коммунально-строительного техникума им. И. К. Ципулина (Российская Федерация). Эмпирические методы: тест «Отношение к нравственным нормам поведения», методика «Диагностика нравственной мотивации» А.И. Шемшуриной, опросник оценки рефлексивности А.В. Карпова, анализ творческих работ, метод незаконченных предложений.

Результаты исследования. Зафиксирована положительная динамика нравственной мотивации (в ЭГ увеличилась группа испытуемых с высоким уровнем сформированности показателя на 6,67%), динамика отношения испытуемых к нравственным нормам поведения (в ЭГ увеличилась группа испытуемых с активным устойчивым, положительным отношением на 6,66%), развитие рефлексивности испытуемых (в ЭГ в среднем на 32,66% зафиксирован рост высокого уровня ситуативной, ретроспективной и перспективной рефлексивности), а также снижение на 12% числа испытуемых, демонстрирующих экологическую безответственность, что свидетельствует о наличии интериоризации нравственных ценностей в условиях создания и поддержания ценностно-ориентированной образовательной среды.

Заключение. Исследование подтвердило востребованность разработки научно-обоснованной модели педагогического сопровождения экзистенциального выбора подростка, базирующейся на методологии экзистенциального подхода к воспитанию. Воплощение модели в образовательной практике поможет взрослеющей личности осознанно выбирать жизненные ценности и цели, определять свой нравственный идеал, основываясь на интериоризированных нравственных ценностях.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

нравственные ценности, нравственное воспитание, ценностно-ориентированная образовательная среда, экологическая компетентность

Для цитирования: Иванова И. В., Голубева И. В., Лукьянова О. Г., Буслаева Е. Н. Возможности ценностно-ориентированной образовательной среды в интериоризации обучающимися нравственных ценностей // Перспективы науки и образования. 2026. № 4. С. 512–526. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.33

Поступила: 21.02.2026 | Одобрена: 12.05.2026 | Опубликована: 31.08.2026

OPEN ACCESS

Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.

PERSPECTIVES OF SCIENCE AND EDUCATION
PSEJOURNAL.WORDPRESS.COM
SCIENTIFIC ARTICLE |

The Potential of a Value-Oriented Educational Environment in Helping Learners Interiorise Moral Values

I. V. IVANOVA, I. V. GOLUBEVA, O. G. LUKYANOVA, E. N. BUSLAEVA

ABSTRACT

Introduction. One of the trends in educational development of at both the macro and micro levels is promoting the formation of moral values and principles among the younger generation. Creating and maintaining a value-oriented educational environment, aimed at interiorising moral values in young people, is becoming increasingly relevant.

The research aims to identify the specific features of pedagogical methods for the moral education of adolescent and young adult learners in the context of different approaches to constructing a value-oriented educational environment, and to evaluate their effectiveness in a pilot study.

Materials and methods. The survey involved 60 adolescents from Kaluga, 74 adolescents from Moscow, and 100 students mastering the "Graphic Design" course at Aleksinsky Technical College of Mechanical Engineering and I.K. Tsipulin Kaluga Technical College of Public Utilities and Construction (Russian Federation). The empirical methods included the test "Attitudes towards moral standards of behaviour", A.I. Shemshurina's methodology "Diagnostics of moral motivation", A.V. Karpov's reflexivity assessing questionnaire, the analysis of creative works, and the incomplete sentences method.

Results. A positive trend in moral motivation was observed (in the experimental group, the proportion of participants with a high level of this indicator increased by 6.67 per cent), as well as a change in the testees' attitudes towards moral standards of behaviour (in the experimental group, the share of testees with an active, stable, and positive attitudes increased by 6.66 per cent). The researchers also observed the development of the testees' reflexivity (in the experimental group, an average increase of 32.66 per cent was recorded in the level of situational, retrospective, and prospective reflectivity); in addition, one could observe a 12 per cent reduction in the number of participants demonstrating environmental irresponsibility. All these findings are evident of the interiorisation of moral values within the context of creating and maintaining a value-oriented educational environment.

Conclusion. The study confirmed the need to develop a scientifically grounded model of pedagogical support for adolescents' existential choices, based on the existential approach to education. The implementation of this model in educational practice will help young people to consciously choose their life values and goals, and to form their moral ideals, based on interiorised moral values.

KEYWORDS

moral values, moral education, value-oriented educational environment, environmental competence

For Citation: Ivanova, I. V., Golubeva, I. V., Lukyanova, O. G., & Buslaeva, E. N. (2026). The Potential of a Value-Oriented Educational Environment in Helping Learners Interiorise Moral Values. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, (4), 512–526. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.33

Received: 21 February 2026 | Approved: 12 May 2026 | Published: 31 August 2026

OPEN ACCESS

This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

ВВЕДЕНИЕ

Важнейшей задачей образовательной политики Российской Федерации является формирование личности, разделяющей традиционные ценности, которые составляют основу российского общества (жизнь, достоинство, патриотизм, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, гражданственность, высокие нравственные идеалы, крепкая семья и др.). Актуальность решения данной задачи обозначена Указом Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [1, п. 5]. Государственная политика Российской Федерации находится в русле идей ЮНЕСКО. Принятая в 2019 году под руководством ЮНЕСКО Глобальная инициатива «Futures of Education» предполагает объединение людей на основе убежденности в общей человечности, переосмысление того, каким образом образование сможет в будущем (до 2050 года и в последующий период) способствовать обеспечению всеобщего блага [2].

Согласно Указу Президента «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» от 7 мая 2024 года № 309 приоритетными национальными целями являются: «сохранение населения, укрепление здоровья и повышение благополучия людей, поддержка семьи; реализация потенциала каждого человека, развитие его талантов, воспитание патриотичной и социально ответственной личности» [3, п. 1].

Исследования отечественных ученых, проведенные за последние 10 лет, подтверждают назревшую необходимость обращения педагогического сообщества к решению проблемы формирования нравственных ценностных ориентиров у детей и молодежи. Так, И. Мамбетасан, изучая вопросы трансформации ценностей, указывает, что сегодня «…отмечается кризис ценностей системы, проявляющийся в снижении морально-нравственных норм, отсутствии четких правил, императивов и принципов…» [4, с. 100]. Э.Г. Патрикеева и Т.В. Калинина подчеркивают, что «наблюдения последних лет указывают на активное падение уровня духовно-нравственной культуры современного общества, и прежде всего его подрастающего поколения…» [5, с. 11].

Вопросы нравственного воспитания подрастающего поколения являются актуальными и широко обсуждаемыми во всем мире, о чем свидетельствуют современные зарубежные исследования, в которых рассматриваются факторы снижения нравственной воспитанности детей и молодежи, среди которых: влияние цифровизации на развитие человека в эпоху глобальной взаимосвязанности (M. Woods, T. Guma, S. Yarker [6]); глубокая вовлеченность детей и молодежи в онлайн-коммуникацию (H. Zhao, Q. Shi [7]); бесконтрольное интернет-потребление, формирующее ценности, далекие от морали и нравственности (M. Dimmock [8]); потребление контента социальных сетей, активно способствующее падению нравственности молодежи и создающему угрозу морального упадка (S. Nubila [9]); вовлеченность детей разных возрастных групп в виртуальную реальность, что способно привести к снижению эффектов воспитания (J. Twenge [10]); потребление сетевых ресурсов, содействующих пропаганде идей, связанных с культурой потребления, выражением вседозволенности (S. McLoughlin, K. Kristjánsson [11]); избыток общения с помощью смартфона, что отражается на психике ребенка (S. Jabbar [12], V. Roopadevi с соавт. [13]); R. Brewer [14]; ограниченное личное взаимодействие (M. H. Nguyen с соавт. [15]). Влияние данных факторов отражается на психологических характеристиках взрослеющей личности, трансформируя процессы самоидентификации, что подтверждается результатами исследований, проведенных A. I. Dobrescu [16]. C. Childs и F. Holland в результате интерпретативного феноменологического анализа пришли к выводу о наличии устойчивых изменений, заданных жизненным опытом, связанным с переходом от личного общения к общению со смартфонами [17]. Исследование, проведенное B. Sauce с соавт., описывает эффекты влияния цифровых медиа на интеллект детей при контроле генетических различий в когнитивных способностях и социально-экономического положения [18].

Во все времена нравственная воспитанность подрастающего поколения выступала предметом исследований отечественных и зарубежных ученых в области педагогики и психологии. Сегодня вопросы нравственного воспитания и создания условий для самосовершенствования личности в своих научных трудах широко рассматриваются Л.В. Байбородовой, А.В. Репринцевым, М.И. Рожковым и другими учеными. Ими предложены новые педагогические средства, ориентированные на создание и поддержание ценностно-ориентированной образовательной среды, под которой нами понимается «событийная образовательная среда, в которой целенаправленно проводится педагогическая работа по формированию ценностно-смысловой сферы и рефлексии

обучающихся» [19, с. 17]. Понятие является авторским, разработанным и теоретически обоснованным в рамках рефлексивно-ценностного подхода, предложенного И.В. Ивановой в научной школе экзистенциальной педагогики, руководителем которой является профессор М.И. Рожков.

В частности, С.В. Яковлев, рассматривая нравственную воспитанность как социокультурную идентичность систем ценностей базовой культуры личности и традиционной культуры общества, предлагает пути формирования нравственной воспитанности, основанные на культурном просвещении обучающихся [20]; К.В. Дашук предлагает пути формирования ценностных ориентаций подростков в условиях организации свободного времени [21]; Л.А. Мосуновой на экспериментальной основе сформулирован вывод о «современной подростковой литературе как важнейшем ресурсе для духовного становления молодого поколения и укрепления его национальной идентичности» [22, с.317]. Д.Н. Кавтарадзе отмечает: «Для того, чтобы образовательная среда учила пониманию, непременно нужно, чтобы она была средой разных смыслов» [23, с. 96].

В трудах зарубежных ученых также имеется описание эффективных педагогических практик, содействующих созданию ценностно-ориентированной образовательной среды в работе с подростками. Так, в трудах D. Carr, W. Sanderse отражены практики поддержки нравственного воспитания [24; 25]; в исследовании E. Brooks раскрыт аспект использования биографических нарративов в образцовом моральном воспитании [26]; в работе W. M. Kaftanski имеется обращение к применению ментальных образов и воображения в нравственном воспитании [27]. Эдвард де Боно предложил «метод переворота» (the reversal method) как один из эффективных приёмов латерального мышления, подчеркивая следующее: «поскольку нешаблонное мышление нацелено на новые идеи, его, по-видимому, следует отнести к творческому мышлению. Творческое мышление является особой разновидностью нешаблонного мышления, охватывающего более широкую область» [28, с. 5].

Наряду с этим требует детального рассмотрения вопрос изучения специфики педагогических средств, содействующих интериоризации нравственных ценностей в структуре ценностно-ориентированной образовательной среды разных типов. Наличие данных знаний позволит научно обоснованно подходить к проектированию воспитательных моделей и их воплощению в образовании.

Целью данной работы стало выявление специфики педагогических средств нравственного воспитания обучающихся подросткового и юношеского возрастов в контексте разных способов построения ценностно-ориентированной образовательной среды, и оценка их результативности в опытно-экспериментальном режиме.

Задачи исследования представим в виде трех вопросов:

1. Рассмотреть специфику построения ценностно-ориентированной образовательной среды в условиях реализации внеурочной деятельности (n=60, 2026г., Калуга), определить ее возможности в интериоризации нравственных ценностей.

2. Рассмотреть специфику построения ценностно-ориентированной образовательной среды, интегрирующей воспитательную работу с обучающимися школ и СПО (n=100, 2026 г., Алексин, Калуга), определить возможности данной среды в интериоризации нравственных ценностей и формировании профессиональной компетентности будущих дизайнеров.

3. Выявить особенности создания ценностно-ориентированной образовательной среды в работе с подростками в контексте формирования их экологической культуры (n=107, 2023-2026 г., Москва), определить специфику педагогических средств конструирования данной среды и оценить возможности в интериоризации нравственных ценностей экологической направленности (ответственность перед природой, уважение к живому миру, осознание взаимосвязи человека и окружающей среды).

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Методологический аппарат исследования выстраивался исходя из его задач, решение которых предполагало получение экспериментальных результатов, подкрепленных результатами их сравнительного анализа с данными рядоположенных исследований по вопросам изучения специфики построения ценностно-ориентированной образовательной среды в работе с подростками.

Исследование проведено с использованием комплекса эмпирических методов, среди которых: тестирование (тест Е.Н. Прошицкой, С.С. Гриншпун «Отношение к нравственным нормам поведения» [29, с. 44-45]), опрос (методика А.И. Шемшуриной «Диагностика нравственной мотивации» [30]); методика диагностики рефлексивности (опросник Карпова А.В.) [31, с. 50]; анализ творческих работ, метод незаконченных предложений, методы статистической обработки данных и качественного анализа содержания творческих работ и ответов испытуемых. Сбор эмпирического материала и анализ результатов исследования проводились в 2026 году.

В исследовании приняли участие 60 обучающихся 11-14-летнего возраста, проживающих в г. Калуге; 100 обучающихся СПО направления подготовки «Графический дизайнер» 15-18-летнего возраста, проживающих в Тульской области и в г. Калуге, а также 74 подростка г. Москвы, осваивающие программу экологического образования на базе НОЦ – Ботанический сад Петра I биологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова.

Базами опытно-экспериментальной работы стали: сельская школа Калужской области – МБОУ «СОШ №41» г. Калуги, Алексинский машиностроительный техникум, Калужский коммунально-строительный техникум им. И. К. Ципулина, НОЦ – Ботанический сад Петра I биологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова.

Ориентир на подростковый и юношеский возрастные группы обусловлен тем, что данные возрастные периоды являются сензитивными для формирования осознанного отношения к формированию образа «Я»-идеальный, воплощающему в себе ведущие ценностные ориентации личности. Становление рефлексии и смысложизненных ориентаций, являясь психологическими новообразованиями подросткового и юношеского возрастов, обеспечивает способность к осознанному присвоению обучающимися нравственных ценностей, к интериоризации нравственных ценностей на основе рефлексии [29].

Используемые методы, объем и широта выборки позволяют считать обоснованными выводы, полученные на основе анализа полученных результатов.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Поскольку наше исследование является интегрированным и содержит в себе три аспекта изучения рассматриваемой проблемы, представим полученные результаты последовательно.

1. Рассмотрение специфики построения **ценностно-ориентированной образовательной среды в условиях реализации внеурочной деятельности** (n=60, 2026г., Калуга), определение ее возможностей в интериоризации нравственных ценностей. Базой опытно-экспериментальной работы стала сельская школа Калужской области – МБОУ «СОШ №41» г. Калуги.

Первый тип построения ценностно-ориентированной образовательной среды в работе с подростками был определен нами в связи с контекстом ее построения в условиях реализации внеурочной деятельности, которая является неотъемлемым компонентом образовательного процесса современной школы.

В контексте эксперимента ценностно-ориентированная образовательная среда строилась на основе реализации авторской программы внеурочной деятельности «Дискуссионный клуб по решению стимулирующих моральных дилемм». Программа структурно включает в себя авторские дилеммы, решение которых проводилось с использованием методики стимулирующих реальных дилеммных ситуаций, содействующей нравственно-ориентированному осмыслению подростком себя в ситуации решения дилеммы [32].

Создание и поддержание ценностно-ориентированной образовательной среды, осуществленное в рамках опытно-экспериментальной работы с помощью реализации авторской программы внеурочной деятельности по решению моральных дилемм, позволило прийти к результатам, основные из которых представлены в таблицах 1-2.

Таблица 1 Динамика нравственной мотивации подростков (методика А.И. Шемшуриной «Диагностика нравственной мотивации»)

Уровни нравственной мотивации	ЭГ, констатирующий этап (n=30)*		ЭГ, промежуточный срез (n=30)*		КГ, констатирующий этап (n=30)**		КГ, промежуточ-ный срез (n=30)**	
высокий	20,00%	6	26,67%	8	23,33%	7	23,33%	7
средний	46,67%	14	46,66%	14	40,00%	12	36,67%	11
низкий	33,33%	10	26,67%	8	36,67%	11	40,00%	12

*Прим.: распределение ответов представлено % по выборке и в количестве; ЭГ – экспериментальная группа; КГ – контрольная группа; * $F_{эмп.}=1,79035>F_{кр.}$ при $\alpha=0,05$; * $F_{эмп.}=1,00544<F_{кр.}$ при $\alpha=0,05$*

Таблица 2 Динамика отношения подростков к нравственным нормам поведения (тест Е.Н. Прошицкой, С.С. Гриншпун «Отношение к нравственным нормам поведения»)

Уровни нравственной мотивации	ЭГ, констатирующий этап (n=30)*		ЭГ, промежуточный срез (n=30)*		КГ, констатирующий этап (n=30)**		КГ, промежуточный срез (n=30)**	
высокий	20,00%	6	26,67%	8	23,33%	7	23,33%	7
средний	46,67%	14	46,66%	14	40,00%	12	36,67%	11
низкий	33,33%	10	26,67%	8	36,67%	11	40,00%	12

Прим.: распределение ответов представлено % по выборке и в количестве; ЭГ – экспериментальная группа; КГ – контрольная группа; * $F_{эмп.}=1,76003>F_{кр.}$ при $\alpha=0,05$; * $F_{эмп.}=0,06713<F_{кр.}$ при $\alpha=0,05$

Специфика построения ценностно-ориентированной образовательной среды в условиях реализации внеурочной деятельности состоит в применении дилемм. Основным педагогическим средством, обеспечивающим интериоризацию в сознании подростков нравственных ценностей, стали дилеммные ситуации как разновидности проблемных ситуаций, не имеющих однозначного решения и предполагающих нравственную экспертизу подростком собственных поступков / поступков героев [32].

Полученные эмпирические данные стали обоснованием возможностей, которыми располагает ценностно-ориентированная образовательная среда в контексте ее построения в условиях внеурочной деятельности, ориентированной на применение дилемм. Возможности рассматриваемого способа построения ценностно-ориентированной образовательной среды связаны, прежде всего, с тем, что решение подростками дилеммных ситуаций процессуально предполагает организацию рефлексивных рассуждений, в ходе чего у подростков развивается критическое мышление, нравственная рефлексия, происходит оценка сформированных ценностей, что обеспечивает интериоризацию в сознании подростков нравственных ценностей и руководствование ими в своем поведении.

2. Рассмотрение специфики построения ценностно-ориентированной образовательной среды, интегрирующей воспитательную работу с подростками и молодежью (n=100, 2026 г., Алексин, Калуга), **определение возможностей данной среды в интериоризации нравственных ценностей и формирования профессиональной компетентности будущих дизайнеров в условиях интеграции «школа+СПО»**. Базами опытно-экспериментальной работы стали Алексинский машиностроительный техникум и Калужский коммунально-строительный техникум им. И. К. Ципулина.

В рамках эксперимента ценностно-ориентированная образовательная среда строилась на основе реализации авторской (общеразвивающей) программы «Подготовка к демонстрационному экзамену будущих дизайнеров». К педагогическим условиям реализации программы мы относим: использование форм и методов активного обучения, использование технологий контекстного обучения; обучение служением.

Традиционно образовательная деятельность системы среднего профессионального образования базировалась преимущественно на реализации когнитивно-знаниевого подхода, фокусировавшегося исключительно на непрерывном увеличении объемов усвоенной обучающимися учебной информации. Этот подход традиционно ассоциируется с классическими методами передачи знаний. Согласно ряду исследований, переход от традиционной образовательной парадигмы к инновационной возможно осуществить посредством внедрения активных образовательных технологий. Активное обучение подразумевает построение учебного взаимодействия таким образом, чтобы создать условия для самостоятельного творчества обучающихся, способствующие формированию профессиональных компетенций и развитию творческих качеств студентов путем продуктивной самостоятельности, направляемой преподавателем, особенно в ситуациях моделирования реальных рабочих задач. Эти задачи реализуются в рамках обучения служением, что содействует развитию ценностно-смысловой сферы личности.

Обучающиеся техникума взаимодействуют со школьниками: разрабатывают совместные дизайн-проекты для школ, проводят обучающие мастер-классы, профессиональные конкурсы, где входят в состав жюри и оценивают младших коллег.

Обучающийся, учась у сверстника, находится в социальном контексте с динамичным и взаимным взаимодействием с другими и окружающей средой, что связано с социальной когнитивной теорией [33].

«Совершенствование коммуникативных навыков и стремление генерировать знания являются одними из основных предполагаемых преимуществ командной работы, но также отмечаются межличностные преимущества, такие как знакомство со сверстниками, помощь им и получение помощи, уменьшение изоляции и, в конечном счете, содействие созданию обучающего сообщества» [33].

В системе СПО воспитание декларируется как неотъемлемая часть профессиональной подготовки: оно должно формировать научное мировоззрение, ориентацию в ценностях, социальную активность и устойчивые нравственные устои будущего специалиста [34]. Соответственно, рефлексивно-ценностный «компонент профессиональной компетентности будущего дизайнера СПО включает не только предметно-профессиональные знания, но и систему нравственных представлений, позволяющих соотносить проектные решения с ценностями добра, красоты, ответственности перед человеком и обществом» [35, с. 16].

Для определения уровней сформированности рефлексивно-ценностного компонента профессиональной компетентности будущих дизайнеров мы использовали методику диагностики рефлексивности (опросник Карпова А.В.) [31, с. 50], традиционные формы педагогического контроля.

Основные результаты эксперимента представлены в таблице 3.

Таблица 3 Динамика сформированности рефлексивно-ценностного компонента профессиональной компетентности будущих дизайнеров (опросник Карпова А.В. «Методика диагностики рефлексивности»)

Группа	Количество студентов	Уровни рефлексивности на констатирующем этапе эксперимента																	
		ситуативная рефлексивность						ретроспективная рефлексивность						перспективная рефлексивность					
		низкий		средний		высокий		низкий		средний		высокий		низкий		средний		высокий	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЭГ	50	15	30	30	60	5	10	12	24	25	50	13	26	14	28	30	60	6	12
КГ	50	16	32	28	56	6	12	14	28	30	60	6	12	15	30	30	60	5	10
Группа	Количество студентов	Уровни рефлексивности на обобщающем этапе эксперимента																	
		ситуативная рефлексивность						ретроспективная рефлексивность						перспективная рефлексивность					
		низкий		средний		высокий		низкий		средний		высокий		низкий		средний		высокий	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЭГ	50	5	10	20	40	25	50	6	12	20	40	24	48	6	12	20	40	24	48
КГ	50	10	20	27	54	13	26	12	24	30	60	8	16	10	20	30	60	10	20

Данные, приведенные в таблице 3, демонстрируют положительную динамику уровней рефлексивно-ценностного компонента профессиональной компетентности будущих дизайнеров. Так, количество студентов с низким уровнем рефлексивности сократилось в ЭГ с 24-30% до 10-12%, а в КГ с 28-32% до 20-24%. Количество студентов со средним уровнем изменилось с 50-60% до 40% в ЭГ и осталось на почти прежнем уровне у студентов КГ (разница в 2 %). При этом количество студентов, показавших высокий уровень, в ЭГ увеличилось с 10-26% до 48-50%, а в КГ – с 10-12% до 16-26%. Отметим, что положительная динамика изменений уровней сформированности рефлексивно-ценностного компонента профессиональной компетентности будущих дизайнеров у студентов ЭГ более заметна.

Статистическая обработка результатов осуществлялась с помощью программного обеспечения SPSS Statistics (Statistical Package for the Social Sciences) - компьютерной программы для статистической обработки данных, предназначенная для проведения прикладных исследований в социальных науках. Для каждого параметра определялись средняя арифметическая (M), ошибка средней арифметической (m). При сравнении 2- х средних в выборках, выполняющих требования нормальности распределения, использовали t-критерий Стьюдента при уровне достоверности $p<0,01$.

Рассматриваемый нами тип построения ценностно-ориентированной образовательной среды был определён в связи с переходом от школьного этапа социализации к профессиональному самоопределению, когда значимым пространством интериоризации нравственных ценностей становится система среднего профессионального образования, ориентированная на подготовку будущих дизайнеров. В условиях СПО именно профессионально насыщенная, аксиологически выстроенная среда (социальное служение, учебно-творческие мастерские, проектная деятельность, профессиональные пробы и пр.) позволяет обучающимся соотносить нравственные идеалы добра, ответственности, красоты и уважения к человеку с реальными нормами и практиками дизайнерской деятельности, переводя внешние требования во внутренние нравственные убеждения.

3. Выявление особенностей создания **ценностно-ориентированной образовательной среды в работе с подростками в контексте формирования их экологической культуры** (n=107, 2023-2026 г., Москва), определение специфики педагогических средств конструирования данной среды и оценка возможности в интериоризации нравственных ценностей экологической направленности (ответственность перед природой, уважение к живому миру, осознание взаимосвязи человека и окружающей среды). Базой опытно-экспериментальной работы стал НОЦ – Ботанический сад Петра I биологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова.

Данный тип построения ценностно-ориентированной образовательной среды в работе с подростками был определен нами в связи с необходимостью формирования экологической культуры как составной части нравственного воспитания подрастающего поколения. Экологическая культура, понимаемая как совокупность знаний, ценностных ориентаций и практических навыков, направленных на сохранение и восстановление природной среды, является одной из ключевых компетенций современного человека и экологизация современного образования – процесс неизбежный [36; 37].

Формирование нравственных ценностей у подростков в условиях экологического образования и изучения культурного наследия является не только актуальной, но и необходимой задачей в условиях современного общества, сталкивающегося с глобальными экологическими вызовами. Век технологий и урбанизации приводит к тому, что молодое поколение все чаще оказывается оторванным от природы, что негативно сказывается на их восприятии окружающего мира. Поэтому важно воспитывать у подрастающего поколения ценностное отношение к природе, способствующее формированию устойчивой экологической культуры.

Нравственная воспитанность представляет собой комплексную систему ценностей, основанную на культурных традициях, историческом опыте народа и уважении к природе как важной составляющей жизни. Взаимосвязь между человеком и природой является ключевым аспектом формирования нравственных установок и ценностей. Эта взаимосвязь не только определяет наше отношение к окружающему миру, но и служит основой для формирования устойчивых экологических установок, которые становятся частью личной и социальной идентичности подростков. Важно отметить, что осознание этой связи формирует у молодежи чувство ответственности за сохранение природы и культурного наследия, что в свою очередь влияет на их поведение и выбор в будущем.

Современное экологическое образование должно быть направлено не только на передачу знаний о природе, но и на развитие эмоциональной привязанности к ней. Это включает в себя не только теоретические знания, но и практические навыки, позволяющие подросткам взаимодействовать с природой на более глубоком уровне. Эмоциональные переживания, связанные с природой, играют важную роль в формировании устойчивых ценностных ориентаций, которые могут стать основой для активного участия подростков в охране окружающей среды.

Таким образом, интеграция экологического образования с изучением культурного наследия становится важным инструментом в процессе формирования нравственных ценностей. Она позволяет создать целостный подход к воспитанию, который учитывает как естественнонаучные, так и гуманитарные аспекты, что способствует гармонизации взаимоотношений между обществом и природой.

В контексте государственной политики Российской Федерации, закрепленной в Указе Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809, экологическая ответственность рассматривается как неотъемлемая часть традиционных российских духовно-нравственных ценностей [1].

Формирование экологической культуры подростков предполагает интериоризацию ими таких нравственных ценностей, как ответственность перед природой, уважение к живому миру, осознание взаимосвязи человека и окружающей среды. Исследования, проведенные в области экологического образования [39; 40], свидетельствуют о том, что хотя некоторые специалисты до сих пор придерживаются традиционного подхода к экологическому просвещению, ограничивающегося передачей информации о природных процессах в рамках предмета «Экология», который может включаться на самых разных уровнях образования в учебные программы, другие считают это недостаточным для формирования устойчивой экологической компетентности, выступающей как системная характеристика личности, которая детерминирует способность субъекта к проактивному выявлению и нивелированию экологических проблем, базируясь на усвоенном когнитивном опыте и ценностно-смысловых ориентирах [38, с. 39]. Экологическая компетентность включает в себя эмоционально-волевой, ценностно-смысловой и другие компоненты и очевидна необходимость создание специальной образовательной среды, которая обеспечивала бы не только когнитивное усвоение экологических знаний, но и эмоционально-ценностное отношение подростков к природе [39].

В рамках опытно-экспериментальной работы ценностно-ориентированная образовательная среда экологической направленности строилась на основе реализации авторской программы «Исчезающая красота России - краснокнижные растения из макулатуры». Программа интегрировала художественно-творческую деятельность с экологическим образованием, создавая условия для глубокого переживания и осмысления подростками своего отношения к природе.

К педагогическим условиям реализации программы мы относим: использование метода эмоционального погружения в предметную область; интеграцию познавательной деятельности с художественно-творческой практикой (бумагопластика); применение исследовательского подхода к изучению биоразнообразия; организацию рефлексивного анализа личной ответственности за сохранение природного наследия в виде создания художественного изображения на тему растения Красной книги и его среды обитания.

Специфика построения ценностно-ориентированной образовательной среды в контексте формирования экологической культуры состоит в преодолении разрыва между абстрактным знанием о необходимости охраны природы и личной ответственностью ребенка за сохранение конкретных видов растений.

Основным педагогическим средством, обеспечивающим интериоризацию в сознании подростков и молодежи нравственных ценностей экологической ответственности, стала художественно-творческая деятельность (бумагопластика) в сочетании с глубоким изучением конкретных краснокнижных видов флоры России.

Для определения уровней сформированности экологического сознания и ценностного отношения к природному наследию подростков мы использовали следующие методы: анализ творческих работ (оценка глубины отражения в художественном образе понимания хрупкости и уникальности редкого растения); метод незаконченных предложений (диагностика осознания личной ответственности за сохранение краснокнижных видов); отчет о проекте в форме завер-

шающей художественной работы по циклу занятий (интегральная оценка сформированности экологического сознания и творческих компетенций). Статистическая обработка результатов осуществлялась с использованием качественного анализа содержания творческих работ и ответов обучающихся, выявления динамики в осознании экологических проблем и личной причастности к их решению.

Полученные эмпирические данные свидетельствуют о положительной динамике в формировании экологического сознания подростков.

Анализ творческих работ показал, что 78% испытуемых ЭГ (n=83 из 107) продемонстрировали глубокое понимание уникальности и хрупкости краснокнижных растений, отраженное в детальности и эмоциональной выразительности художественных образов.

При анализе ответов на метод незаконченных предложений выявлено, что 82% участников (n=88 из 107) осознали личную ответственность за сохранение редких видов флоры и смогли сформулировать конкретные правила поведения в природе.

Особенно значимым результатом стало изменение отношения детей к незнакомым растениям: если на начальном этапе 65% обучающихся указывали на желание «сорвать красивый цветок», то после цикла занятий это число снизилось до 12%, при этом 88% детей смогли объяснить, почему нельзя срывать неизвестные растения.

Завершающие художественные работы (проектные отчеты) продемонстрировали интеграцию экологических знаний с личными переживаниями: дети не только воспроизводили морфологические особенности растений, но и отражали в своих работах понимание причин исчезновения видов, значение их сохранения для экосистемы и роль человека в защите природного наследия.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Представленные возможности ценностно-ориентированной образовательной среды, содействующие интериоризации подростками нравственных ценностей, а также рассмотрение специфики построения ценностно-ориентированной образовательной среды разных типов, согласуются с научными идеями современных ученых.

В частности, Л.В. Байбородова и Н.В. Тамарская отмечают, что сегодня особенно важным является создание условий для формирования у ребенка внутреннего ощущения зависимости будущего от собственного выбора, от прикладываемых активных усилий для достижения цели; в данном ключе востребованным становится разработка и реализация субъектно-ориентированных технологий воспитания [40].

Согласно М.И. Рожкову, через принятие ценностей образовательной среды осуществляется процесс идентификации ребенка с его содержанием, при этом образовательная среда выступает как пространство, ориентирующее на усвоение общественного опыта, социальных норм, принятию универсальных правил и традиций [41], что согласуется с выводами нашего исследования.

Полученные нами результаты построения ценностно-ориентированной образовательной среды, ориентированной на формирование экологической культуры подростков, согласуются с научными идеями о роли эмоционального компонента и эстетической составляющей в формировании экологической культуры. Так, С.А. Монахов в своих исследованиях отмечает, что использование эмоционально-ценностного отношения к миру для возраста 12-13 и 16-17 лет наиболее эффективно для формирования экологической культуры [42]. Н.Г. Куприна отмечает, что в «педагогических исследованиях эстетическая составляющая выдвигается в качестве важнейшего компонента экологической культуры личности» [43]. Н.Г. Куприна и Т.Б. Нечаева подчеркивают, что художественно-творческая деятельность выступает эффективным средством интериоризации нравственных мировозренческих ценностей, поскольку позволяет ребенку не просто усвоить информацию, но и пережить ее, превратив внешние требования во внутренние убеждения [44].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Осуществленные теоретические и эмпирические обоснования позволили определить в качестве возможностей ценностно-ориентированной образовательной среды, обеспечивающих интериоризацию в сознании взрослеющей личности нравственных ценностей:

- использование дилемм в условиях внеурочной деятельности, решение которых предполагает организацию рефлексивных рассуждений, проведение нравственной оценки экзистенциального выбора;
- обращение к практикам активного обучения, контекстного обучения; обучение служением, в том числе в условиях взаимодействия «школа + СПО»;
- включение подрастающего поколения в пространство экологического образования, которое содействует переходу от абстрактного понимания необходимости охраны природы к личной ответственности за сохранение конкретных видов.

Основной вывод исследования заключается в том, что существуют различные типы ценностно-ориентированной образовательной среды, способы создания которых определяются педагогом в зависимости от решения комплекса взаимосвязанных задач и направленности предметной области образовательной деятельности, что позволяет говорить о широком спектре воспитательных возможностей ценностно-ориентированной образовательной среды.

ФИНАНСИРОВАНИЕ

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 25-28-20461 по теме «Нравственный идеал современного ребенка и педагогическое сопровождение его формирования», https://rscf.ru/project/25-28-20461/

ЛИТЕРАТУРА

1. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». URL:http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502 (дата обращения: 15.03.2026).
2. Инициатива «Futuresof Education». Официальный сайт ЮНЕСКО. URL: https://ru.unesco.org/futuresofeducation/iniciativa (дата обращения: 15.03.2026).
3. 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 (дата обращения: 29.03.2026).
4. Мамбетасан И. Проблема формирования нравственных и культурных ценностей в системе ценностей современных подростков // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2024. № 6-3 (93). С. 100-102. doi: 10.24412/2500-1000-2024-6-3-100-102
5. Патрикеева Э.Г., Калинина Т.В. Воспитание морально-нравственных ценностей у современных подростков в условиях образовательного учреждения // Концепт. 2019. №7. С.10-23. doi: 10.24411/2304-120X-2019-11049
6. Woods M., Guma T., Yarker S. Digital threat or opportunity? Local civil society in an age of global interconnectivity // P. Chaney, I. R. Jones (Eds.). Civil Society in an Age of Uncertainty: Institutions, Governance and Existential Challenges. Bristol: Policy Press, 2022. P. 111-132. doi: 10.46692/9781447353447.006
7. Zhao H., Shi Q. Accessing the Impact Mechanism of Sense of Virtual Community on User Engagement // Frontiers in Psychology. 2022. Vol. 13, June, article no. 907606. doi: 10.3389/fpsyg.2022.907606
8. Dimmock M. Defining generations: Where millennials end and post-millennials begin, pew research center. 2019. URL: https://www.pewresearch.org/fact-tank/2019/01/17/where-millennials-end-and-generation-z-begins/ (дата обращения: 15.03.2026).
9. Nubila S. Social Media and Moral Decadence Among the Youth in Ghana: A Case of Effia-Kwesimintsim District: thesis. University of Cape Coast, 2025.158 p. URL: http://hdl.handle.net/123456789/12158 (дата обращения: 15.03.2026).
10. Twenge J. How Are Generations Named? Trend. The Pew Charitable Trusts. 2018. URL: https://web.archive.org/web/20180830135027/http://trend.pewtrusts.org/en/archive/winter-2018/foreword-how-are-generations-named (дата обращения: 15.03.2026).
11. McLoughlin S., Kristjánsson K. Virtues as protective factors for adolescent mental health // Journal of Research on Adolescence. 2025. Vol. 35. No. 1. P. e13004. doi: 10.1111/jora.13004

12. Jabbar S. Young Children's Use of Technological Devices: Parents' Views // Modern Applied Science. 2022. Vol. 13. No. 66. P. 66-80. doi: 10.5539/mas.v13n2p66
13. Roopadevi V., Shravanti S., Karinagannanavar A. Exposure to electronic gadgets and its impact on developmental milestones among preschool children // International Journal Of Community Medicine And Public Health. 2020. P. 1884–1888. doi: 10.18203/2394-6040.ijcmph20202000
14. Brewer R. Examining the Psychosocial and Behavioral Factors Associated with Adolescent Engagement in Multiple Types of Cyberdeviance: Results from an Australian Study// Journal of Child and Family Studies. 2023. Vol. 7. No. 32. P. 2046–2062.
15. Nguyen M. H., Gruber J., Marler W., Hunsaker A., Fuchs J., Hargittai E. Staying connected while physically apart: Digital communication when face-to-face interactions are limited // New Media & Society. 2022. Vol. 24. No. 9. P. 2046–2067. https://doi.org/10.1177/1461444820985442
16. Dobrescu A. I. A Visual Perspective on Adolescent Identity // Visual Techniques Applied in Social Research. 2020. P. 157–187.
17. Childs C., Holland F. Young peoples' lived experiences of shifts between face-to-face and smartphone interactions: an interpretative phenomenological analysis // Journal of Youth Studies. 2022. Vol. 27. No. 1. P. 57–72. https://doi.org/ 10.1080/13676261.2022.2101356
18. Sauce B., Liebherr M., Judd N. The impact of digital media on children's intelligence while controlling for genetic differences in cognition and socioeconomic background // Scientific Report. 2022. Vol. 12. P. 1–14. doi: 10.1038/ s41598-022-11341-2
19. Иванова И. В. Педагогическое сопровождение саморазвития детей в дополнительном образовании: история и современность // Вестник Белгородского института развития образования. 2020. Т. 7. № 2(16). С. 6–25.
20. Яковлев С.В. Воспитанность как социокультурная идентичность систем ценностей базовой культуры личности и традиционной культуры общества // Журнал педагогических исследований. 2024. Т.9. №1. С. 54–68. doi: 12737/2500-3305-2024-9-1-54-68
21. Дашук К.В. К вопросу о формировании ценностных ориентаций подростков в условиях педагогической организации свободного времени // Ученые записки Орловского государственного университета. 2018. № 4(81). С. 298–301.
22. Мосунова Л. А. Воспитание милосердия как традиционной российской ценности на основе современной подростковой книги // Перспективы науки и образования. 2024. № 4 (70). С. 317–331. doi: 10.32744/pse.2024.4.20
23. Кавтарадзе Д. Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения. М.: Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та: Флинта. 1998. 192 с.
24. Carr D. Love, knowledge (wisdom) and justice: Moral education beyond the cultivation of Aristotelian virtuous character// Journal of Moral Education. 2024. Vol. 53. No. 2. P. 273–291. URL: https://doi.org/10.1080/03057240.2023.2219029 (дата обращения: 15.03.2026).
25. Sanderse W. Adolescents' moral self-cultivation through emulation: Implications for modelling in moral education // Journal of Moral Education. 2024. vol. 53. no. 1. pp. 139–156. URL: https://doi.org/10.1080/03057240.2023.2236314 (дата обращения: 15.03.2026).
26. Brooks E. The use of biographical narratives in exemplarist moral education // Journal of Moral Education. 2024. Vol. 53. No. 1. P. 176–194. URL: https://doi.org/10.1080/03057240.2021.1964451 (дата обращения: 15.03.2026).
27. Kaftanski W. Mental images and imagination in moral education // Journal of Moral Education. 2024. Vol. 53. No. 1. P. 119–138. https://doi.org/10.1080/03057240.2023.2236801
28. Эдвард де Боно. Латеральное мышление. Минск: Попурри, 2012. 384 с.
29. Рожков М. И., Иванова И.В. Педагогическое сопровождение саморазвития подростков в дополнительном образовании // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 1(118). С. 37–47. doi: 10.20323/1813-145X-2021-1-118-37-47
30. Педагогическая диагностика в работе классного руководителя / сост. Н. А. Панченко. Волгоград: Учитель, 2006. 128 с.
31. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24, № 5. С. 45–57.
32. Иванова И. В. Актуализация решения реальной дилеммной ситуации как целевая функция педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании // Воспитание школьников. 2021. №1. С. 51–58.
33. Navío-Marco, J., Ardura, D. & Galán, A. Teamwork skills development in hybrid and online niversities: the perspective of the future teachers // Journal of New Approaches in Educational Research. 2025. Vol. 14, Art. No. 13. https://doi.org/10.1007/s44322-025-00032-1
34. Остапенко И. А. Воспитание при обучении в системе СПО как психолого-педагогическая проблема // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 31. С. 456–460. URL: http://e-koncept.ru/2017/970106.htm (дата обращения: 29.03.2026).
35. Грачёва Т. К. Нравственное воспитание будущих дизайнеров в процессе профессиональной подготовки в вузе: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Самара, 2020. 26 с.
36. Мухин М. И. Образование XXI столетия: особенности развития // Перспективы науки и образования. 2020. № 5 (47). С. 22-44.
37. Муравьева А.А., Олейникова О.Н. Трансформация образовательной парадигмы в условиях формирования «зеленой» экономики // Образование и наука. 2016. 1 (8). С. 23–37. doi: 10.17853/1994-5639-2016-8-23-37
38. Ермаков Д. С. Формирование экологической компетентности учащихся: монография. Федеральное агентство по образованию Российской Федерации, Российский ун-т дружбы народов. Москва: Российский ун-т дружбы народов. 2008. 159 с.

39. Лаврентьева Л.А. Экологическая компетентность в современных исследованиях: сущность, содержание и структура // Известия БГУ. 2012. № 5. С. 209–212.
40. Байбородова Л. В., Тамарская Н.В. Педагогические технологии для современного поколения школьников // Ярославский педагогический вестник. 2020. №3(114). С. 8–16. doi: 10.20323/1813-145X-2020-3-114-8-16
41. Рожков М. И. Преодоление как фактор саморазвития // Журнал педагогических технологий. 2021. Т. 6. № 1. С. 10–16.
42. Монахов С.А., Прохоров Р.Е. Роль эмоций в формировании экологической культуры школьников средствами туристической деятельности // Вестник МГПУ. Серия: Естественные науки. 2011. № 7. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-emotsiy-v-formirovanii-ekologicheskoy-kultury-shkolnikov-sredstvami-turisticheskoy-deyatelnosti (дата обращения: 06.04.2026).
43. Куприна Н. Г., Масленникова С. Ф. Интеграция естественнонаучного и гуманитарного знания в современной концепции эколого-гуманистического воспитания // Дискуссия. 2012. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-estestvennonauchnogo-i-gumanitarnogo-znaniya-v-sovremennoy-kontseptsii-ekologo-gumanisticheskogo-vospitaniya (дата обращения: 06.04.2026).
44. Куприна Н.Г., Нечаева Т.Б. Применение художественных способов интериоризации мировоззренческих ценностей в процессе художественного образования детей как педагогическая проблема // Педагогическое образование в России. 2009. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-hudozhestvennyh-sposobov-interiorizatsii-mirovozzrencheskih-tsennostey-v-protsesse-hudozhestvennogo-obrazovaniya-detey (дата обращения: 06.04.2026).

REFERENCES

1. Decree of the President of the Russian Federation of 09.11.2022 No. 809 "On Approval of the Fundamentals of State Policy for the Preservation and Strengthening of Traditional Russian Spiritual and Moral Values." Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502 (accessed: 15.03.2026).
2. The "Futures of Education" initiative. UNESCO official website. Available at: https://ru.unesco.org/futures of education/iniciativa (accessed: 15.03.2026).
3. Decree of the President of the Russian Federation of 07.05.2024 No. 309 "On the national development goals of the Russian Federation for the period up to 2030 and for the future up to 2036". Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542 (accessed: 29.03.2026).
4. Mambetasan I. The Problem of Formation of Moral and Cultural Values in the Value System of Modern Adolescents. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*, 2024, no. 6–3 (93), pp. 100–102. DOI: 10.24412/2500-1000-2024-6-3-100-102. (In Russ.)
5. Patrikeyeva E.G., Kalinina T.V. Fostering Moral and Ethical Values in Modern Adolescents in an Educational Institution. *Concept,* 2019, no. 7, pp. 10–23. DOI:10.24411/2304-120X-2019-11049(In Russ.)
6. Woods M., Guma T., Yarker S. Digital threat or opportunity? Local civil society in an age of global interconnectivity; P. Chaney, I. R. Jones (Eds.). Civil Society in an Age of Uncertainty: Institutions, Governance and Existential Challenges. Bristol: Policy Press, 2022, pp. 111–132. DOI: 10.46692/9781447353447.006
7. Zhao H., Shi Q. Accessing the Impact Mechanism of Sense of Virtual Community on User Engagement. *Frontiers in Psychology*, 2022, vol. 13, June, article no. 907606. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.907606
8. Dimmock M. Defining generations: Where millennials end and post-millennials begin, pew research center. 2019. Retrieved from: https://www.pewresearch.org/fact-tank/2019/01/17/where-millennials-end-and-generation-z-begins/ (accessed: 15.03.2026).
9. Nubila S. Social Media and Moral Decadence Among the Youth in Ghana: A Case of Effia-Kwesimintsim District: thesis. University of Cape Coast, 2025. 158 p. Available at: http://hdl.handle.net/123456789/12158 (accessed 15 March 2026).
10. Twenge J. How Are Generations Named? Trend. *The Pew Charitable Trusts*. 2018. Retrieved from: https://web.archive.org/web/20180830135027/http://trend.pewtrusts.org/en/archive/winter-2018/foreword-how-are-generations-named (accessed: 15.03.2026).
11. McLoughlin S., Kristjánsson K. Virtues as protective factors for adolescent mental health. *Journal of Research on Adolescence*, 2025, vol. 35, no. 1, pp. e13004. DOI:10.1111/jora.13004
12. Jabbar S. Young Children's Use of Technological Devices: Parents' Views. *Modern Applied Science*, 2022, vol. 13, no. 66, pp. 66–80. DOI: 10.5539/mas.v13n2p66
13. Roopadevi V., Shravanti S., Karinagannanavar A. Exposure to electronic gadgets and its impact on developmental milestones among preschool children. *International Journal of Community Medicine and Public Health*, 2020, pp. 1884–1888. DOI: 10.18203/2394-6040.ijcmph20202000
14. Brewer R. Examining the Psychosocial and Behavioral Factors Associated with Adolescent Engagement in Multiple Types of Cyberdeviance: Results from an Australian Study. *Journal of Child and Family Studies,* 2023, vol. 7, no. 32, pp. 2046–2062.
15. Nguyen M. H., Gruber J., Marler W., Hunsaker A., Fuchs J., Hargittai E. Staying connected while physically apart: Digital communication when face-to-face interactions are limited. *New Media & Society,* 2022, vol. 24, no. 9, pp. 2046–2067. DOI: 10.1177/1461444820985442
16. Dobrescu A. I. A Visual Perspective on Adolescent Identity. Visual Techniques Applied in Social Research, 2020, pp. 157–187. URL: https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85091780802&partnerID=40&md5=289bd6e18cefc8bf8a6c725385133954 (accessed: 15.03.2026).
17. Childs C., Holland F. Young peoples' lived experiences of shifts between face-to-face and smartphone interactions: an interpretative phenomenological analysis. *Journal of Youth Studies,* 2022, vol. 27, no. 1, pp. 57–72. DOI: 10.1080/13676261.2022.2101356
18. Sauce B., Liebherr M., Judd N. The impact of digital media on children's intelligence while controlling for

genetic differences in cognition and socioeconomic background. *Scientific Report*, 2022, vol. 12, pp. 1–14. DOI: 10.1038/ s41598-022-11341-2
19. Ivanova I.V. Pedagogical support for children's self-development in supplementary education: history and modernity. *Bulletin of the Belgorod Institute for Education Development*, 2020, vol. 7, no. 2(16), pp. 6–25. (In Russ.)
20. Yakovlev S.V. Good breeding as a sociocultural identity of the value systems of the basic culture of the individual and the traditional culture of society. *Journal of pedagogical research*, 2024, vol. 9, no. 1, pp. 54–68. (In Russ.) DOI: https://doi.org/10.12737/2500-3305-2024-9-1-54-68
21. Dashuk K.V. On the Formation of Value Orientations of Adolescents in the Context of Pedagogical Organization of Free Time. *Scientific Notes of Oryol State University*, 2018, no. 4 (81), pp. 298–301 (In Russ.)
22. Mosunova L.A. Fostering Mercy as a Traditional Russian Value Based on a Modern Teen Book. *Prospects of Science and Education*, 2024, no. 4 (70), pp. 317–331. (In Russ.) DOI: 10.32744/pse.2024.4.20
23. Kavtaradze D. N. Learning and Play. Introduction to Active Teaching Methods. Moscow, Publishing House of the Moscow Psycho-Social Institute, 1998. 192 p. (In Russ.)
24. Carr D. Love, knowledge (wisdom) and justice: Moral education beyond the cultivation of Aristotelian virtuous character. *Journal of Moral Education*, 2024, vol. 53, no. 2, pp. 273–291. Retrieved from: https://doi.org/10.1080/03057240.2023.2219029 (accessed: 15.03.2026).
25. Sanderse W. Adolescents' moral self-cultivation through emulation: Implications for modelling in moral education. *Journal of Moral Education,* 2024, vol. 53, no. 1, pp. 139-156. Retrieved from: https://doi.org/10.1080/03057240.2023.2236314 (accessed: 15.03.2026).
26. Brooks E. The use of biographical narratives in exemplarist moral education. *Journal of Moral Education,* 2024, vol. 53, no. 1, pp. 176–194. https://doi.org/10.1080/03057240.2021.1964451
27. Kaftanski W. Mental images and imagination in moral education. *Journal of Moral Education*, 2024, vol. 53, no. 1, pp. 119–138. https://doi.org/10.1080/03057240.2023.2236801
28. Edward de Bono. Lateral Thinking. Minsk, Popurri Publ., 2012. 384 p. (In Russ.)
29. Rozhkov M. I., Ivanova I. V. Pedagogical support for self-development of adolescents in supplementary education. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2021, no. 1 (118), pp. 37–47. DOI: 10.20323/1813-145X-2021-1-118-37-47 (In Russ.)
30. Pedagogical Diagnostics in the Work of a Homeroom Teacher / compiled by N. A. Panchenko. Volgograd, Uchitel Publ., 2006. 128 p. (In Russ.)
31. Karpov A. V. Reflexivity as a mental property and methods of its diagnostics. *Psychological Journal,* 2003, vol. 24, no. 5. pp. 45–57 (In Russ.)
32. Ivanova I. V. Actualization of the solution to a real dilemma situation as a target function of pedagogical support for self-development of adolescents in additional education. *Education of schoolchildren*, 2021, no. 1, pp. 51–58. (In Russ.)
33. Navío-Marco, J., Ardura, D. & Galán, A. Teamwork skills development in hybrid and online niversities: the perspective of the future teachers. *Journal of New Approaches in Educational Research,* 2025, vol. 14, art. no. 13. https://doi.org/10.1007/s44322-025-00032-1
34. Ostapenko I. A. Education in the Secondary Vocational Education System as a Psychological and Pedagogical Problem. *Scientific and Methodological Electronic Journal "Concept"*, 2017, vol. 31, pp. 456–460. Available at: http://e-koncept.ru/2017/970106.htm (accessed: 29.03.2026).
35. Gracheva T. K. Moral Education of Future Designers in the Process of Professional Training at a University: Abstract. Diss. Cand. Ped. Sci., 13.00.08 / Samara, 2020. 26 p. (In Russ.)
36. Mukhin M. I. Education in the 21st Century: Development Features. *Prospects of Science and Education*, 2020, no. 5 (47), pp. 22–44. (In Russ.)
37. Muravyova A. A., Oleynikova O. N. Transformation of the Educational Paradigm in the Context of the Formation of a "Green" Economy. *Education and Science*, 2016, no 1 (8), pp. 23–37. (In Russ.) doi: 10.17853/1994-5639-2016-8-23-37
38. Ermakov D. S. Formation of Students' Environmental Competence: Monograph. Federal Agency for Education of the Russian Federation, Peoples' Friendship University of Russia. Moscow, Peoples' Friendship University of Russia Publ., 2008. 159 p. (In Russ.)
39. Lavrentyeva L. A. Environmental competence in modern research: essence, content and structure. *Izvestiya BSU*, 2012, no. 5, pp. 209–212. (In Russ.)
40. Baiborodova L. V., Tamarskaya N. V. Pedagogical technologies for the modern generation of schoolchildren. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2020, no. 3(114), pp. 8–16. DOI: 10.20323/1813-145X-2020-3-114-8-16 (In Russ.)
41. Rozhkov M. I. Overcoming as a factor in self-development. *Journal of pedagogical technologies*, 2021, vol. 6, no. 1, pp. 10–16. (In Russ.)
42. Monakhov S.A., Prokhorov R.E. The Role of Emotions in the Formation of Schoolchildren's Environmental Culture by Means of Tourism Activities. *Bulletin of Moscow State Pedagogical Univ. Series: Natural Sciences*, 2011, no. 7. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-emotsiy-v-formirovanii-ekologicheskoy-kultury-shkolnikov-sredstvami-turisticheskoy-deyatelnosti (accessed 6 April 2026)
43. Kuprina N.G., Maslennikova S.F. Integration of Natural Science and Humanitarian Knowledge in the Modern Concept of Environmental and Humanistic Education. *Discussion*, 2012, no. 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-estestvennonauchnogo-i-gumanitarnogo-znaniya-v-sovremennoy-kontseptsii-ekologo-gumanisticheskogo-vospitaniya (accessed 6 April 2026)
44. Kuprina N.G., Nechaeva T.B. Application of artistic methods of internalization of ideological values in the process of artistic education of children as a pedagogical problem. *Pedagogical education in Russia*, 2009, no. 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-khudozhestvennyh-sposobov-interiorizatsii-mirovozzrencheskih-tsennostey-v-protsesse-khudozhestvennogo-obrazovaniya-detey (accessed 6 April 2026)

Авторы

Иванова Ирина Викторовна
(РФ, г. Калуга)
Доцент, доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор кафедры социальной адаптации и организации работы с молодежью
ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского»
E-mail: IvanovaDIV@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0003-2166-4247
Scopus ID: 57212873553

Голубева Ирина Вадимовна
(РФ, г. Москва)
Соискатель ученой степени кандидата педагогических наук
ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского»
E-mail: iberia2012@yandex.ru
ORCID ID: 0009-0002-2452-571X

Лукьянова Ольга Геннадиевна
(РФ, г. Калуга)
Член Союза Дизайнеров России
Доцент кафедры искусств и социально-культурной деятельности
ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского»
E-mail: olled77@mail.ru
ORCID ID: 0009-0003-8657-9112

Буслаева Елена Николаевна
(РФ, г. Калуга)
Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной адаптации и организации работы с молодежью
ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского»
E-mail: buslaevaen@tksu.ru
ORCID ID: 0000-0002-4895-508X

Authors

Irina V. Ivanova
(Russian Federation, Kaluga)
Associate Professor, Dr. Sci. (Educ.), Cand. Sci. (Psychol.)
Professor, Department of Social Adaptation and Youth Work
Tsiolkovsky Kaluga State University
Email: IvanovaDIV@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0003-2166-4247
Scopus ID: 57212873553

Irina V. Golubeva
(Russian Federation, Moscow)
Cand. Sci. (Educ.)
Tsiolkovsky Kaluga State University
Email: iberia2012@yandex.ru
ORCID ID: 0009-0002-2452-571X

Olga G. Lukyanova
(Russian Federation, Kaluga)
Member of the Union of Designers of Russia
Associate Professor, Department of Arts and Socio-Cultural Activities
Tsiolkovsky Kaluga State University
Email: olled77@mail.ru
ORCID ID: 0009-0003-8657-9112

Elena N. Buslaeva
(Russian Federation, Kaluga)
Associate Professor, Cand. Sci. (Educ.)
Associate Professor, Department of Social Adaptation and Organization of Work with Youth
Tsiolkovsky Kaluga State University
Email: buslaevaen@tksu.ru
ORCID ID: 0000-0002-4895-508X

Вклад авторов

Иванова И. В.: концептуализация, методология, формальный анализ, проведение исследования, создание рукописи и её редактирование, визуализация, руководство исследованием
Голубева И. В.: формальный анализ, проведение исследования, ресурсы, создание черновика рукописи
Лукьянова О. Г.: формальный анализ, проведение исследования, ресурсы, создание черновика рукописи, визуализация
Буслаева Е. Н.: визуализация

Authors contribution

Irina V. Ivanova: Conceptualization, Methodology, Formal analysis, Investigation, Writing - Review & Editing, Visualization, Supervision
Irina V. Golubeva: Formal analysis, Investigation, Resources, Writing - Original Draft
Olga G. Lukyanova: Formal analysis, Investigation, Resources, Writing - Original Draft, Visualization
Elena N. Buslaeva: Visualization

© Иванова И. В., Голубева И. В., Лукьянова О. Г., Буслаева Е. Н., 2026

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

© Irina V. Ivanova, Irina V. Golubeva, Olga G. Lukyanova, Elena N. Buslaeva, 2026

The authors declared no conflicts of interest

Взаимосвязь креативности и жизненной позиции личности студентов в процессе онлайн-обучения

С. Н. ЛОСЕВА

АННОТАЦИЯ

Введение. Специфика онлайн-обучения создает уникальный контекст, который не только меняет формы взаимодействия, но и оказывает глубокое влияние на структуру личности студента, в частности на его креативные способности и жизненную позицию. *Цель исследования* – выявить взаимосвязь креативности и жизненной позиции личности студентов и определить особенности их структуры в процессе онлайн-обучения.

Материалы и методы. Выборку составили студенты (181 человек) гуманитарных направлений Новосибирского государственного технического университета (Российская Федерация) в возрасте от 18 до 30 лет. Для сбора данных использовались: тест креативности Э.П. Торренса в адаптации Е.Е. Туник; опросник «Жизненная позиция личности» Д.А. Леонтьева; пятифакторный опросник личности 5PFQ. Методы математической статистики: факторный анализ методом главных компонент с ротацией oblimin, критерии Кайзера-Майера-Олкина, тест сферичности Бартлетта.

Результаты исследования. В процессе эмпирического исследования выявлена взаимосвязь креативности и жизненной позиции личности студентов в процессе обучения на онлайн-курсе. В ходе факторного анализа личностных характеристик и креативности в контексте онлайн-обучения выделено семь факторов, совокупно объясняющих 53,85% общей дисперсии. Первый фактор – эмоциональная устойчивость (11,06% дисперсии) – наиболее значимый конструкт, интегрирующий показатели спокойствия, уверенности и гармонии (нагрузки 0,695 – 0,976) и противопоставленный тревожности и напряжённости. Второй фактор – открытость миру (9,38%) – отражает социально-эмоциональную вовлечённость и установки на сотрудничество, выступая ресурсом адаптации в условиях дефицита живого общения. Третий фактор – самоконтроль (8,30%) – характеризует волевую регуляцию, планирование и ответственность как ключевые компетенции для успешного самоуправления в онлайн-формате. Когнитивные ресурсы представлены четвёртым (вербальная креативность, 6,94%) и седьмым (образная креативность, 5,63%) факторами, демонстрирующими автономность дивергентного мышления в вербальной и визуально-графической сферах. Пятый фактор – экстраверсия (6,29%) – связан с социальной активностью и экспрессивной жизненной позицией. Шестой фактор – жизненная позиция личности (6,25%) – включает оси «экспрессивность – практичность» и «активность – осознанность», определяющие стратегию реагирования студента на вызовы цифровой образовательной среды.

Заключение. Выявленные результаты имеют прямое значение для разработки персонализированных образовательных стратегий в онлайн-среде, направленных на поддержку эмоционального благополучия, развитие креативности и укрепление позитивной жизненной позиции студентов.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

креативность, творчество, онлайн-обучение, личностные особенности

Для цитирования: Лосева С. Н. Взаимосвязь креативности и жизненной позиции личности студентов в процессе онлайн-обучения // Перспективы науки и образования. 2026. № 4. С. 527–538. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.34

Поступила: 25.02.2026 | Одобрена: 17.05.2026 | Опубликована: 31.08.2026

OPEN ACCESS

Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.

PERSPECTIVES OF SCIENCE AND EDUCATION
PSEJOURNAL.WORDPRESS.COM
SCIENTIFIC ARTICLE |

The relationship between creativity and the life position of students in the online learning process

S. N. LOSEVA

ABSTRACT

Introduction. The specifics of online learning create a unique context that not only changes the forms of interaction, but also has a profound impact on the student's personality structure, in particular on his creative abilities and life position. The purpose of the study is to identify the relationship between creativity and the life position of students' personalities and to determine the features of their structure in the online learning process.

Materials and methods. The sample consisted of students (181 people) of the humanities of Novosibirsk State Technical University (Russian Federation) aged from 18 to 30 years. The following methods were used to collect the data: the creativity test of E.P. Torrence in the adaptation of E.E. Tunik; the questionnaire "The life position of personality" by D.A. Leontiev; the five-factor personality questionnaire 5PFQ. Methods of mathematical statistics: principal component factor analysis with oblimin rotation, Kaiser-Mayer-Olkin criteria, Bartlett sphericity test.

The results of the study. In the process of empirical research, the relationship between creativity and the life position of students' personalities in the process of studying on an online course has been revealed. During the factor analysis of personal characteristics and creativity in the context of online learning, seven factors were identified, collectively explaining 53.85% of the total variance. The first factor, emotional stability (11.06% of variance), is the most significant construct integrating indicators of calmness, confidence and harmony (loads 0.695 – 0.976) and opposed to anxiety and tension. The second factor, openness to the world (9.38%), reflects social and emotional involvement and cooperative attitudes, acting as a resource for adaptation in conditions of a lack of live communication. The third factor, self–control (8.30%), characterizes volitional regulation, planning and responsibility as key competencies for successful self–management in online format. Cognitive resources are represented by the fourth (verbal creativity, 6.94%) and seventh (imaginative creativity, 5.63%) factors demonstrating the autonomy of divergent thinking in the verbal and visual-graphic spheres. The fifth factor, extroversion (6.29%), is associated with social activity and an expressive lifestyle. The sixth factor, the personality's life position (6.25%), includes the axes "expressivity–practicality" and "activity – awareness", which determine the student's response strategy to the challenges of the digital educational environment.

Conclusion. The revealed results are of direct importance for the development of personalized educational strategies in an online environment aimed at supporting emotional well-being, developing creativity and strengthening a positive life position of students.

KEYWORDS

creativity, creative thinking, online learning, personality traits

For Citation: Loseva S. N. (2026). The relationship between creativity and the life position of students in the online learning process. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, (4), 527–538. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.34

Received: 25 February 2026 | Approved: 17 May 2026 | Published: 31 August 2026

OPEN ACCESS

This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

ВВЕДЕНИЕ

Современное высшее образование переживает трансформацию, обусловленную широким внедрением цифровых технологий и устойчивым ростом онлайн-форматов обучения. Как отмечают T. Alves с соавт. [1], особенно остро этот тренд проявился в условиях глобальных вызовов, когда онлайн-курсы стали не просто альтернативой, а основным инструментом образовательного процесса. По мнению Y. Wang с соавт. [2], в этих условиях особую значимость приобретает изучение не только когнитивных, но и личностных аспектов обучения, поскольку именно они определяют устойчивость, вовлеченность и творческий потенциал студентов в новой среде.

В ЮНЕСКО (2024) были опубликованы рекомендации по использованию искусственного интеллекта (ИИ) в образовании и научных исследованиях [3]. По мнению заместителя Генерального директора ЮНЕСКО Стефании Джаннини, ИИ может приносить реальную пользу и расширить возможности образовательных структур. 23-24 июня 2025 года прошла конференция «Культура и искусственный интеллект (ИИ): формирование будущего креативных городов ЮНЕСКО», на которой обсуждалось данное направление и подчеркивалась значимость креативного подхода в области ИИ.

Современный креативный подход в области цифровизации образования также актуален и для России. Данное направление отмечается в Постановлении Правительства РФ [4] и ФГОС ВО [5]. В образовательной сфере России развитие креативности определяется основными способностями, которые раскрывают ключевые компетентности уровня образования XXI века, способствующего эффективности реализации обучающихся в современном мире.

B. Avital с соавт. [6] подчеркивают, что жизненная позиция личности – совокупность ценностных ориентаций, установок и смысловых конструкций, определяющих отношение человека к миру и самому себе – выступает в качестве фундаментального регулятора поведения, мотивации и личностного развития. Однако, несмотря на признанную важность обоих феноменов, остаются недостаточно изученными особенности их взаимосвязи и структурной организации в контексте онлайн-обучения, как отмечают A.Diaz-Burgos с соавт. [7].

Традиционные исследования креативности и жизненной позиции преимущественно проводились в условиях очного взаимодействия, где социальная динамика, непосредственная обратная связь и эмоциональный климат аудитории играли существенную роль, представленных в исследованиях D. Ge [8], P. Wang с соавт. [9]. M.Hu [10] подчеркивает, что онлайн-среда кардинально меняет эти условия. K.Lobos [11] отмечает, что в данном процессе снижается уровень социального присутствия, возрастает роль саморегуляции, изменяются способы коммуникации и самовыражения.

J. Cai [12] в процессе изучения структуры взаимосвязи креативности и жизненной позиции в условиях онлайн-обучения выявляет не только теоретическую, но и практическую значимость. Q. Yu [13], M.Rosar с соавт. [14] в своих исследованиях отмечают, что понимание того, как жизненная позиция направляет проявление креативных способностей, так и креативная активность, в свою очередь, укрепляет и трансформирует жизненные установки, позволяет разрабатывать более эффективные образовательные стратегии.

Таким образом, исследование особенностей взаимосвязи креативности и жизненной позиции личности студентов и её структуры в процессе обучения на онлайн-курсе является своевременным и востребованным. Оно отвечает вызовам современного образования, способствуя переходу от формального усвоения знаний к формированию целостной, креативной и ценностно-ориентированной личности будущего специалиста.

ОБЗОР ИСТОЧНИКОВ

Определение цифровизации, искусственного интеллекта (ИИ) развивалось вместе с технологическим прогрессом и креативностью. Первоначально придуманный Маккарти в 1956 году, ИИ был описан как «наука и инженерия создания интеллектуальных машин» [15]. Расширение возможности ИИ по пониманию человеческих запросов и обработке текста, изображений и аудио усиливает популярность данного направления [16]. Например, в исследовании F. Ouyang с соавт. в основном сосредоточились на влиянии ИИ на академическую успеваемость и вовлечен-

ность [17]. H.C. Chu с соавт. просто каталогизировали частоту результатов обучения, на которые влияет ИИ [18]. Кроме того, в исследованиях H. Crompton с соавт. выделили пять ключевых приложений ИИ из 138 исследований [19]. M. Bond с соавт. обнаружили, что ИИ преимущественно используется для адаптивных систем и персонализации в высшем образовании [20].

Онлайн-образование представляет собой интересную комбинацию того, как педагогика и технологии могут быть объединены таким образом, чтобы повысить творческие способности учащихся более адекватно приобретать научные знания [21]. Предыдущие исследования показали, что высокотворческие учащиеся, как правило, демонстрируют более сильные навыки в процессе обучения, в то время как менее творческие учащиеся часто представляют поверхностный уровень [22]. A. Sayin с соавт. выявляют взаимосвязь области искусственного интеллекта с расширением когнитивных способностей человека [23]. Сочетая сильные стороны современного ИИ в области нормализации, повторяемости и логичности с креативностью, сложностью и гибкостью человеческого разума отмечается также в современных исследованиях [24]. Онлайн-курсы и цифровые платформы предоставляют новые возможности для самостоятельного обучения, творчества и развития навыков [25].

В значительной степени неизведанной областью этой темы является креативность как переменная индивидуальных различий, которая может быть мощным предиктором дифференциального опыта обучения [26]. X. Bai [27] в исследовании выявляет раскрытие потенциала использования интегрированных инструментов искусственного интеллекта в образовании, в частности в предметном дизайне показало эффективность инновационных подходов в развитии креативности.

Анализ современных публикаций показывает неоднозначное отношение к использованию цифровых технологий в образовании и их роль в развитии креативности. Особенности сверхскоростного развития инструментов цифрового обучения не решают проблемы разработки онлайн-курсов. Противоречивое отношение к использованию цифровизации в сфере образования выявляют E.Glikson & A.W. Woolley [28]. P. Prinsloo [29] отмечает, что в отличие от традиционных автоматизированных учебных инструментов, которые следуют заранее определенным правилам принятия решений, многие инструменты цифрового обучения работают как «черные ящики», не имеющие подробной инструкции к реализации.

Может ли искусственный интеллект трансформировать в высшее образование? На данный вопрос в своем исследовании отвечают T. Bates с соавт. [30]. Особенности реализации онлайн-курсов в условиях ограниченных ресурсов отмечают J.K.E. Edumadze, D.W. Govender [31]. S. Lakhal с соавт. в исследованиях выявляют низкий уровень разработки онлайн-курсов [32]. Эмпирические данные свидетельствуют, что образовательные технологии, усиленные искусственным интеллектом, способны адаптироваться к индивидуальным потребностям обучающихся, обеспечивая персонализированный подход к развитию креативности [33]. Более того, исследования демонстрируют, что использование таких технологий не только повышает эффективность преподавания, но и положительно сказывается на академических результатах студентов [34]. Исследования эффективности развития креативности показали, что существует значительная корреляция между критическим мышлением и креативностью при интеграции цифровых интеллект-карт в проблемно-ориентированном обучении [35]. Ученые подчеркивают значимость морального подхода в использовании цифровых ресурсов [36].

Целью настоящей статьи было выявить взаимосвязь креативности и жизненной позиции личности студентов в процессе обучения на онлайн-курсе и определить особенности их структуры.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Исходя из теоретической предпосылки исследования, которая рассматривает творчество через три ключевых аспекта: «Во-первых, творчество изучается под углом зрения способности, одаренности, таланта… Во-вторых, творчество рассматривается как характеристика личности, … как открытость миру… В-третьих, творчество рассматривается как деятельность в контексте жизни, в контексте социальных отношений…» [37, с.214], были выбраны три диагностики, отражающие суть данного направления. Во-первых, это тест креативности Э.П. Торренса в адаптации Е.Е. Туник. Этот тест широко используется для оценки креативного потенциала, измеряя такие его компоненты, как беглость, гибкость, оригинальность. Во-вторых, опросник

«Жизненная позиция личности» Д.А. Леонтьева и А.Е. Шильманской. Этот инструмент позволяет охарактеризовать личность через несколько ключевых компонентов, таких как социально-ролевая идентичность, ценностные основания, открытость к новому опыту, стрессоустойчивость и другие. В-третьих, в исследовании также использовался пятифакторный опросник личности 5PFQ в адаптации А.Б. Хромова, который служит дополнительным источником информации о личностных особенностях участников.

Исследование проводилось на выборке из студентов (181 человек) гуманитарных направлений Новосибирского государственного технического университета в возрасте от 18 до 30 лет в 2025 году.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для обработки полученных эмпирических данных использовалась программа Jamovi 2.7.15 для Windows. В соответствии с принятыми в психометрии стандартами, факторный анализ выполнялся методом главных компонент с ротацией oblimin и последующей нормализацией Кайзера. В процессе исследования было выявлено, что исходные данные являются адекватными для проведения факторного анализа на основании результатов статистического анализа меры адекватности выборки Кайзера-Майера-Олкина (KMO) и теста сферичности Бартлетта. Значение KMO, полученное в данном исследовании, составило 0,715. Это значение свидетельствует о хорошей применимости данных для факторизации. Тест сферичности Бартлетта также дал значимый результат ($p = 0.000 < 0.01$), что подтверждает наличие значимых корреляций между всеми парами переменных в матрице исходных данных.

Результаты исследования компонентов структуры креативности и жизненной позиции личности студентов Новосибирского государственного технического университета представлены в таблице 1. Как видно из таблицы 1, факторный анализ показателей креативности и личностных особенностей студентов позволил выделить 7 факторов на основании графического метода «каменистой осыпи», предложенного Р. Кеттеллом (см. рис. 1). Процент объясненной дисперсии составил 53.9%.

Таблица 1 Статистики компонентов структуры креативности и жизненной позиции личности студентов Новосибирского государственного технического университета

Компонента	Сумма квадратичных нагрузок (SS)	% от дисперсии	Накопленный %
1	4.76	11.06	11.1
2	4.03	9.38	20.4
3	3.57	8.30	28.7
4	2.98	6.94	35.7
5	2.70	6.29	42.0
6	2.69	6.25	48.2
7	2.42	5.63	53.9

На рисунке 1 график каменистой осыпи (вращение oblimin) представляет собой последовательность точек, соединенных линиями, которая демонстрирует характерное падение собственных значений. В качестве компонентопологающих точек на графике до точки излома было выбрано максимальное количество – семь (факторов), которые вносят наибольший вклад в дисперсию данных. Все факторы, расположенные на «пологой» части графика, после точки излома, были рассмотрены как шумовые и не интерпретировались.

Результаты факторного анализа показателей креативности и жизненной позиции личности студентов Новосибирского государственного технического университета представлены в таблице 2.

Как видно из таблицы 2, в процессе исследования были выявлены семь факторов креативности и жизненной позиции личности студентов.

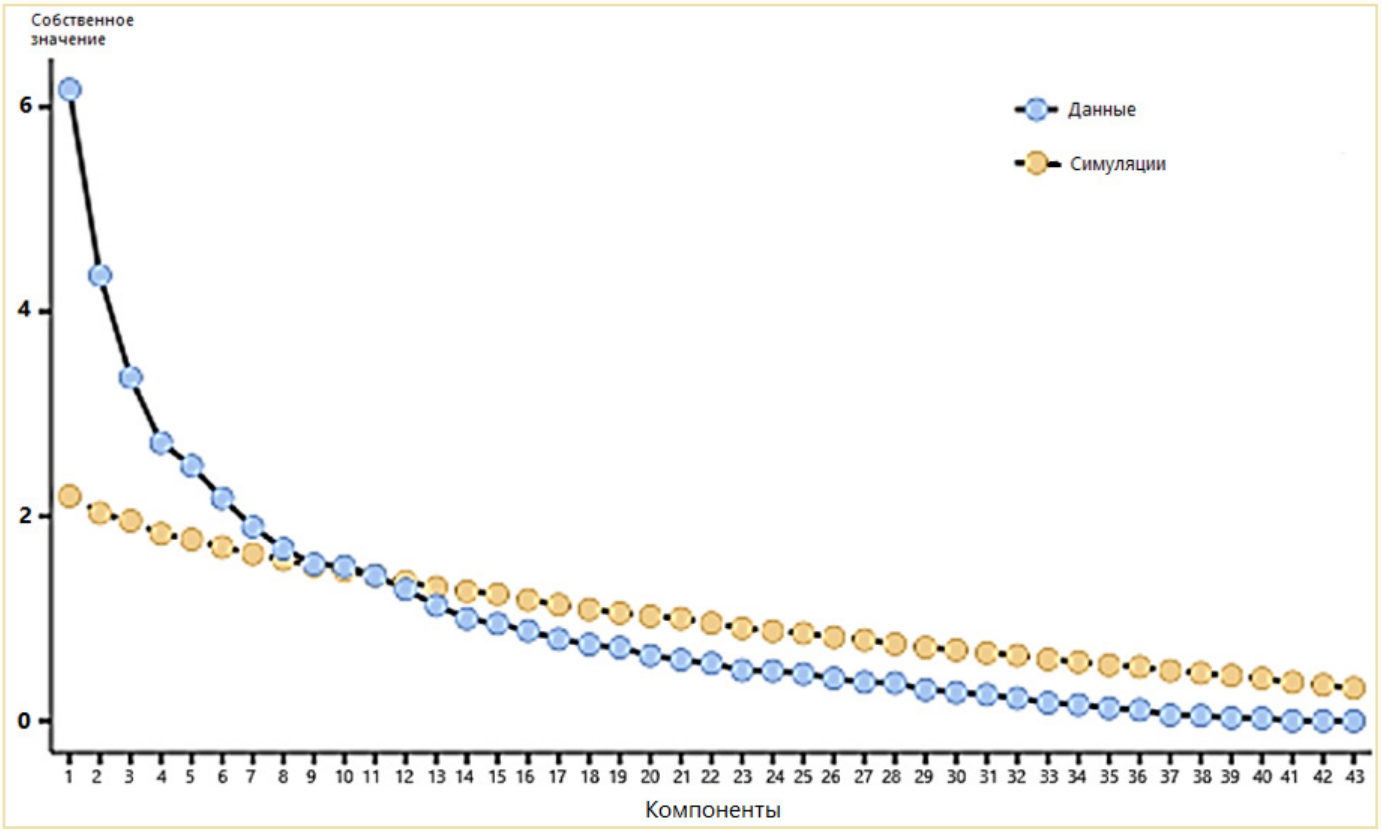


Рисунок 1 График каменистой осыпи (вращение oblimin)

Таблица 2 Результаты факторного анализа показателей креативности и жизненной позиции личности студентов Новосибирского государственного технического университета

Фактор	Названия переменных	Значение факторной нагрузки	Уникальность
1.Эмоциональная устойчивость	Общий показатель эмоциональная устойчивость - эмоциональная неустойчивость	0.976	0.0296
	Депрессивность / эмоциональная комфортность	0.890	0.2046
	Эмоциональная лабильность / эмоциональная стабильность эмоциональная устойчивость - эмоциональная неустойчивость	0.776	0.3222
	Тревожность / беззаботность	0.764	0.2432
	Напряженность / расслабленность	0.751	0.3412
	Самокритика / самодостаточность	0,695	0.4047
	Гармония с жизнью Жизненная позиция личности	-0.538	0.5779
2. Открытость миру	Общий показатель привязанность - обособленность	0.898	0.1215
	Сотрудничество / соперничество привязанность - обособленность	0.748	0.3266
	Уважение других / самоуважение привязанность - обособленность	0.733	0.4105
	Понимание / непонимание привязанность - обособленность	0.668	0.3355
	Теплота / равнодушие привязанность – обособленность	0.653	0.5469
3. Самоконтроль	Общий показатель самоконтроль - импульсивность	0.967	0.0552
	Настойчивость / без настойчивости	0.843	0.2178
	Ответственность / безответственность	0.797	0.3238
	Предусмотрительность / беспечность	0.793	0.2546
	Самоконтроль / импульсивность	0.487	0.5512

4. Вербальная креативность	Вербальная креативность	0.983	0.0179
	Гибкость Вербальная батарея	0.869	0.2494
	Беглость Вербальная батарея	0.832	0.3037
	Оригинальность Вербальная батарея	0.632	0.4461
5. Экстраверсия	Общий показатель экстраверсия – интроверсия	0.880	0.1564
	Доминирование / подчиненность	0.731	0.2930
	Общительность / замкнутость	0.613	0.3700
6. Жизненная позиция личности	Общий показатель экспрессивность - практичность	0.693	0.2719
	Мечтательность / реалистичность экспрессивность - практичность	0.542	0.3813
	Активность жизненной позиции жизненная позиция личности	0.506	0.6985
	Осознанность жизни Жизненная позиция личности	0.448	0.5773
	Сензитивность / нечувствительность экспрессивность - практичность	0.422	0.5906
	Аккуратность / неаккуратность самоконтроль – импульсивность	0.414	0.7497
	Артистичность / неартистичность экспрессивность - практичность	0.412	0.5959
7. Образная креативность	Образная креативность	0.943	0.0921
	Беглость Образная креативность	0.687	0.5092
	Название Образная креативность	0.553	0.6563
	Замыкание Образная креативность	0.448	0.7290
	Оригинальность Образная креативность	0.413	0.7692

Первый фактор – эмоциональная устойчивость, объясняющая 11,06% вариативности. Его сумма квадратичных нагрузок составляет 4,76. Он противопоставляет эмоциональную устойчивость (спокойствие, уверенность, гармонию) эмоциональной неустойчивости (тревожность, депрессивность, напряжённость). Все переменные демонстрируют высокие факторные нагрузки (от 0.695 до 0.976), особенно общий показатель (0.976) и депрессивность/комфортность (0.890). Уникальность низкая для большинства показателей (от 0.0296 до 0.4047), что говорит о высокой общности этих переменных с фактором. Исключение составляет «Гармония с жизнью» (нагрузка – 0.538, уникальность 0.5779): её отрицательная нагрузка указывает на то, что высокая гармония с жизнью ассоциирована с эмоциональной устойчивостью.

Второй фактор – открытость миру, объясняющий 9,38% дисперсии. Фактор выражает межличностную открытость через континуум «привязанность – обособленность». Он включает установки на сотрудничество, уважение, понимание и эмоциональную теплоту по отношению к другим. Нагрузки варьируются от 0.653 (теплота) до 0.898 (общий показатель), что свидетельствует о хорошей интеграции всех переменных. Уникальность колеблется от 0.1215 до 0.5469; наиболее высокая – у «Теплоты / равнодушия», что может указывать на её частичную автономность или влияние других факторов (например, экстраверсии). Этот фактор подчёркивает социально-эмоциональную вовлечённость как ключевой ресурс адаптации в онлайн-среде, где дефицит живого общения требует особой мотивации к установлению связей.

Третий фактор – самоконтроль, объясняет 8,30% дисперсии. Фактор отражает способность к волевой регуляции поведения, ответственности, планированию и устойчивости к импульсивным побуждениям. Общий показатель имеет очень высокую нагрузку (0.967), настойчивость и ответственность определяются высокими показателями (0.843 и 0.797). Переменная «Самоконтроль / импульсивность» имеет более низкую нагрузку (0.487) и высокую уникальность (0.5512), что может говорить о её частичном пересечении с другими конструктами (например, эмоциональной устойчивостью). Фактор демонстрирует высокую внутреннюю согласованность и является критически важным для успешного самоуправления обучением в онлайн-формате.

Четвертый фактор – вербальная креативность, объясняющий 6,94% дисперсии. Фактор объединяет компоненты дивергентного мышления в вербальной сфере: беглость, гибкость, оригинальность и общий уровень вербальной креативности. Все нагрузки высокие: от 0.632 (оригинальность) до 0.983 (общий показатель). Уникальность низкая для общего показателя (0.0179)

и умеренная для остальных (до 0.4461), что подтверждает надёжность конструкта. Вербальная креативность выступает как автономный когнитивный ресурс, не зависящий от других личностных черт, и может быть эффективно диагностирована и развиваема через текстовые задания.

Пятый фактор – экстраверсия, объясняющий 6,29% дисперсии. Фактор отражает социальную активность, склонность к доминированию и общительности. Нагрузки: от 0.613 (общительность) до 0.880 (общий показатель). Уникальность умеренная (0.156 – 0.370), что типично для этого фактора. Фактор экстраверсии имеет отношение к жизненной позиции, поскольку экспрессивная и деятельная жизненная позиция часто сочетается с экстравертными чертами.

Шестой фактор – жизненная позиция личности, объясняющий 6,25% дисперсии. Его структура включает две основные оси: «экспрессивность – практичность», состоящую из таких переменных, как мечтательность / реалистичность, сензитивность / нечувствительность и артистичность / неартистичность, и «активность жизненной позиции», включающую активность и осознанность жизни. Нагрузки умеренные (от 0.412 до 0.693), что указывает на более слабую, но значимую интеграцию переменных. Уникальность высокая для большинства показателей (от 0.27 до 0.75), особенно у «Активности» (0.6985) и «Аккуратности» (0.7497). Именно жизненная позиция определяет, какие именно ресурсы личности будут задействованы в учебном процессе и как студент будет интерпретировать и реагировать на вызовы онлайн-обучения.

Седьмой фактор – образная креативность, объясняющий 5,63% дисперсии. Фактор отражает творческое мышление в визуально-образной сфере, включая беглость, оригинальность, способность давать название образу и завершать его («замыкание»). Общий показатель имеет очень высокую нагрузку (0.943), тогда как остальные – умеренные (0.413 – 0.687). Уникальность резко возрастает от «Беглости» (0.5092) до «Оригинальности» (0.7692), что указывает на то, что эти компоненты в значительной степени определяются индивидуальными особенностями, не учитываемыми данным фактором. Образная креативность измеряется в графической сфере, что может включать генерацию идей для дизайна, создание визуальных концепций или решение задач с использованием программного обеспечения.

Таким образом, понимание этой структуры является необходимым условием для анализа их динамического взаимодействия и прогнозирования влияния на них онлайн-образования.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Центральным элементом данного исследования является анализ взаимосвязи между креативностью и жизненной позицией личности студентов и изучения особенности их структуры в процессе обучения на онлайн-курсе.

В процессе исследования факторный анализ выявил семь психологически содержательных и статистически обоснованных измерений, описывающих личность студентов в контексте креативности и жизненной позиции. Каждый фактор представляет собой целостный конструкт со своей внутренней логикой и взаимосвязями. Эмоциональная устойчивость и самоконтроль формируют фундамент саморегуляции. Открытость миру определяет социально-коммуникативный потенциал. Экстраверсия описывает уровень социальной активности. Вербальная и образная креативность измеряют творческий потенциал в разных модальностях. И, наконец, жизненная позиция личности выступает в роли интегративного ядра, которое координирует и направляет проявление всех остальных качеств.

Одним из наиболее значимых результатов исследования является независимое выделение вербальной и образной креативности в качестве двух отдельных факторов (четвёртый и седьмой соответственно). Эта находка имеет высокую практическую и теоретическую ценность для психологии креативности личности студентов.

Ключевой вывод исследования – тесная, но многоуровневая связь между креативностью и жизненной позицией личности студентов в процессе обучения на онлайн-курсе. В условиях онлайн-обучения эта структура приобретает особую значимость: отсутствие прямого контакта повышает роль самовыражения через цифровые артефакты, что делает образную и вербальную креативность ключевыми каналами коммуникации; изоляция и автономия усиливают значение

«гармонии с жизнью» как защитного ресурса против выгорания и тревожности необходимость самоорганизации связывает креативность с самоконтролем и активностью жизненной позиции: творческие студенты успешны, если они также умеют планировать и реализовывать свои идеи.

В данном аспекте можно отметить, что полученные результаты подтверждают и дополняют ранее проведенные исследования креативности и ее особенностей взаимосвязи с личностными особенностями студентов [38].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В процессе исследования было выявлено, что факторная структура личности студентов онлайн-курсов включает семь измерений, среди которых особенно выделяются два независимых типа креативности – вербальная и образная. Это подтверждает гипотезу о двуединой природе творческого мышления и имеет высокую практическую ценность для персонализации обучения.

Жизненная позиция личности расщепляется на два уровня: эмоционально-регуляторный («гармония с жизнью» как часть эмоциональной устойчивости); экспрессивно-смысловой (мечтательность, осознанность, артистичность как отдельный фактор). Это позволяет рассматривать жизненную позицию не как монолит, а как многоуровневую систему, поддерживающую креативность на разных этапах.

Креативность и жизненная позиция взаимообусловлены: эмоциональная устойчивость и гармония с жизнью создают психологическую базу для творчества; экспрессивные и смысловые компоненты жизненной позиции формируют творческий стиль и мотивацию. В онлайн-среде эта взаимосвязь становится особенно значимой: креативность выступает не только как академический навык, но и как стратегия адаптации, а жизненная позиция – как ресурс устойчивости.

Таким образом, данное исследование вносит вклад в понимание того, как структура личности, креативности и жизненной позиции студентов взаимодействуют в условиях цифрового образования, открывая пути для создания более гуманной, эффективной и творчески насыщенной онлайн-среды.

ЛИТЕРАТУРА

1. Alves T., Sousa F., Gama S. et al. How Personality Traits Affect Peer Assessment in Distance Learning Environments // IEEE Access. 2024. Vol. 12. P. 171907–171922. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2024.3456789
2. Wang Y., Yu R., Wu X. et al. The Impact of Personality Traits on Online Course Engagement and Performance // International Journal of Emerging Technologies in Learning. 2023. Vol. 18. No. 18. P. 156–173. https://doi.org/10.3991/ijet.v18i18.41234
3. Руководство по использованию генеративного искусственного интеллекта в образовании и научных исследованиях (Guidance for generative AI in education and research). Paris: UNESCO, 2024. URL: https://aspnet-unesco.ru/prod/files/doc (дата обращения: 11.01.2026)
4. Государственная программа Российской Федерации «Научно-технологическое развитие Российской Федерации». Утверждена Правительством Российской Федерации от 29 марта 2019 г. № 377. URL: https://base.garant.ru/72216664/ (дата обращения: 11.01.2026)
5. Портал Федеральных образовательных стандартов высшего образования. ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата. Образование и педагогические науки. URL: https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/94 (дата обращения: 11.01.2026)
6. Avital B., Hershkovitz A., Israel-Fishelson R. Associations between Computational Thinking and Figural Creativity in an Online Learning Context // Computers & Education. 2023. Vol. 204. Art. 104489. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104489
7. Diaz-Burgos A., Garcia-Sánchez J. N., Álvarez-Fernández M.-L. et al. Reviews in Educational Psychology: A Systematic Review of the Literature // Frontiers in Psychology. 2025. Vol. 16. Art. 1234567. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1234567
8. Ge D. Resilience and online learning emotional engagement among university students // Learning and Individual Differences. 2025. Vol. 38. Art. 102143. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2025.102143
9. Wang P., Wang F., Li Z. Exploring the ecosystem of K-12 online learning: The role of personality, family support, and school support // Computers & Education. 2023. Vol. 206. Art. 104512. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104512
10. Hu A., Li X., Song H. The influence of Big Five personality traits on college students' creativity // Personality

and Individual Differences. 2023. Vol. 202. Art. 103145. https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.103145
11. Lobos K., Cobo-Rendón R., Mella-Norambuena J. et al. Expectations and Experiences with Online Education during the COVID-19 Pandemic in University Students // Frontiers in Psychology. 2022. Vol. 12. Art. 815564. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.815564
12. Cai J., Lombaerts K. Self-regulation matters: Examining the relationship between classroom learning environments and student motivation through structural equation modeling // Social Psychology of Education. 2024. Vol. 27. P. 411–434. https://doi.org/10.1007/s11218-023-09827-6
13. Yu Q., Yu K., Wang J. Unraveling the Impact of Blended Learning vs. Online Learning on Student Outcomes // Behavioral Sciences. 2025. Vol. 15. Art. 1263. https://doi.org/10.3390/bs15091263
14. Rosar M., Weidlich J. Creative students in self-paced online learning environments: An experimental exploration of the interaction of visual design and creativity // Research and Practice in Technology Enhanced Learning. 2022. Vol. 17. Art. 8. https://doi.org/10.1186/s41039-022-00183-1
15. Luo J., Zheng C., Yin J. et al. Design and assessment of AI-based learning tools in higher education: a systematic review // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2025. Vol. 22. Art. 42. https://doi.org/10.1186/s41239-025-00540-2
16. Zhao W. X., Zhou K., Li J. et al. A Survey of Large Language Models // arXiv preprint. 2024. https://doi.org/10.48550/arXiv.2303.18223
17. Ouyang F., Zheng L., Jiao P. Artificial intelligence in online higher education: A systematic review of empirical research from 2011 to 2020 // Education and Information Technologies. 2022. Vol. 27. No. 6. P. 7893–7925. https://doi.org/10.1007/s10639-022-10925-9
18. Chu H. C., Hwang G. H., Tu Y. F., Yang K. H. Roles and research trends of artificial intelligence in higher education: A systematic review of the top 50 most-cited articles // Australasian Journal of Educational Technology. 2022. Vol. 38. No. 6. P. 1–18. https://doi.org/10.14742/ajet.7526
19. Crompton H., Burke D. Artificial intelligence in higher education: The state of the field // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2023. Vol. 20. No. 1. Art. 22. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8
20. Bond M., Khosravi H., De Laat M. et al. A meta systematic review of artificial intelligence in higher education: a call for increased ethics, collaboration, and rigour // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2024. Vol. 21. Art. 4. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00436-z
21. Smyrnaiou Z., Georgakopoulou E., Sotiriou S. Promoting a mixed-design model of scientific creativity through digital storytelling – the CCQ model for creativity // International Journal of STEM Education. 2020. Vol. 7. Art. 25. https://doi.org/10.1186/s40594-020-00223-6
22. Yu M., Liu Z., Long T. et al. Exploring cognitive presence patterns in GenAI-integrated six-hat thinking technique scaffolded discussion: an epistemic network analysis // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2025. Vol. 22. Art. 48. https://doi.org/10.1186/s41239-025-00545-x
23. Sayin A., Gierl M. Using OpenAI GPT to generate reading comprehension items // Educational Measurement: Issues and Practice. 2024. Vol. 43. No. 1. P. 5–18. https://doi.org/10.1111/emip.12521
24. Ripoll Y., Schmitz L. M., Sonnleitner P. Evaluating AI-generated vs. human-written reading comprehension passages: an expert SWOT analysis and comparative study for an educational large-scale assessment // Large-scale Assessments in Education. 2025. Vol. 13. Art. 20. https://doi.org/10.1186/s40536-025-00255-w
25. Jamshidi F., Marghitu D., Chapman R. Developing an Online Music Teaching and Practicing Platform via Machine Learning: A Review Paper // Lecture Notes in Computer Science. 2021. Vol. 12769. P. 108–122. https://doi.org/10.1007/978-3-030-78095-1_9
26. Fischer S., Barabasch A. Conceptualizations and implementation of creativity in higher vocational teacher education – a qualitative study of lecturers // Empirical Research in Vocational Education and Training. 2023. Vol. 15. Art. 6. https://doi.org/10.1186/s40461-023-00144-y
27. Bai X. Product design education: integration with artificial intelligence as one of the tools for increasing creativity // International Journal of Technology and Design Education. 2025. https://doi.org/10.1007/s10798-025-10010-5
28. Glikson E., Woolley A. W. Human trust in artificial intelligence: Review of empirical research // Academy of Management Annals. 2020. Vol. 14. No. 2. P. 627–660. https://doi.org/10.5465/annals.2018.0057
29. Prinsloo P. Of «black boxes» and algorithmic decision-making in (higher) education – A commentary // Big Data & Society. 2020. Vol. 7. No. 1. https://doi.org/10.1177/2053951720933994
30. Bates T., Cobo C., Mariño O., Wheeler S. Can artificial intelligence transform higher education? // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2020. Vol. 17. No. 1. Art. 42. https://doi.org/10.1186/s41239-020-00218-x
31. Edumadze J. K. E., Govender D. W. The community of inquiry as a tool for measuring student engagement in blended massive open online courses (MOOCs): a case study of university students in a developing country // Smart Learning Environments. 2024. Vol. 11. Art. 19. https://doi.org/10.1186/s40561-024-00306-9
32. Lakhal S., Khechine H., Mukamurera J. Explaining persistence in online courses in higher education: a difference-in-differences analysis // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2021. Vol. 18. Art. 19. https://doi.org/10.1186/s41239-021-00251-4
33. Bin-Nashwan S. A., Sadallah M., Bouteraa M. Use of ChatGPT in academia: Academic integrity hangs in the balance // Technology in Society. 2023. Vol. 75. Art. 102370. https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2023.102370
34. Mustafa M. Y., Tlili A., Lampropoulos G. et al. A systematic review of literature reviews on artificial intelligence in education (AIED): A roadmap to a future research agenda // Smart Learning Environments. 2024. Vol. 11. No. 1. P. 1–33. https://doi.org/10.1186/s40561-024-00350-5
35. Hidayati N., Zubaidah S., Suarsini E., Praherdhiono H. Examining the relationship between creativity and critical thinking through integrated problem-based learning and digital mind maps // Universal Journal of Educational Research. 2019. Vol. 7. No. 9A. P. 171–179. https://doi.org/10.13189/UJER.2019.071620

36. Ананин Д. П., Комаров Р. В., Реморенко И. М. «Когда честно – хорошо, для имитации – плохо»: стратегии использования генеративного искусственного интеллекта в российском вузе // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 2. С. 31–50. https://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-2-31-50
37. Леонтьев Д. А. Пути развития творчества: личность как определяющий фактор // Воображение и творчество в образовании и профессиональной деятельности. Материалы чтений памяти Л. С. Выготского: Четвертая Международная конференция. М.: РГГУ, 2004. С. 214–223.
38. Loseva S. N. Research in the Siberian Region: Synaestheticity in the Structure of Musical Talent // Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. 2025. Vol. 18. No. 11. P. 2326–2332.

REFERENCES

1. Alves T., Sousa F., Gama S. et al. How Personality Traits Affect Peer Assessment in Distance Learning Environments. *IEEE Access*, 2024, vol. 12, pp. 171907-171922. DOI: 10.1109/ACCESS.2024.3456789
2. Wang Y., Yu R., Wu X. et al. The Impact of Personality Traits on Online Course Engagement and Performance. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 2023, vol. 18, no. 18, pp. 156-173. DOI: 10.3991/ijet.v18i18.41234
3. Guidance for generative AI in education and research. Paris, UNESCO, 2024. Available at: https://aspnet-unesco.ru/prod/files/doc (accessed 11 January 2026).
4. State program of the Russian Federation "Scientific and technological development of the Russian Federation". Approved by the Government of the Russian Federation on March 29, 2019, no. 377. Available at: https://base.garant.ru/72216664/ (accessed 11 January 2026).
5. Portal of Federal Educational Standards of Higher Education. FSES VO (3++) in bachelor's degree areas. Education and pedagogical sciences. Available at: https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/94 (accessed 11 January 2026).
6. Avital B., Hershkovitz A., Israel-Fishelson R. Associations between Computational Thinking and Figural Creativity in an Online Learning Context. *Computers & Education*, 2023, vol. 204, Art. 104489. DOI: 10.1016/j.compedu.2023.104489
7. Diaz-Burgos A., Garcia-Sánchez J. N., Álvarez-Fernández M.-L. et al. Reviews in Educational Psychology: A Systematic Review of the Literature. *Frontiers in Psychology,* 2025, vol. 16, Art. 1234567. DOI: 10.3389/fpsyg.2025.1234567
8. Ge D. Resilience and online learning emotional engagement among university students. *Learning and Individual Differences*, 2025, vol. 38, Art. 102143. DOI: 10.1016/j.lindif.2025.102143
9. Wang P., Wang F., Li Z. Exploring the ecosystem of K-12 online learning: The role of personality, family support, and school support. *Computers & Education*, 2023, vol. 206, Art. 104512. DOI: 10.1016/j.compedu.2023.104512
10. Hu A., Li X., Song H. The influence of Big Five personality traits on college students' creativity. *Personality and Individual Differences*, 2023, vol. 202, Art. 103145. DOI: 10.1016/j.paid.2023.103145
11. Lobos K., Cobo-Rendón R., Mella-Norambuena J. et al. Expectations and Experiences with Online Education during the COVID-19 Pandemic in University Students. *Frontiers in Psychology*, 2022, vol. 12, Art. 815564. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.815564
12. Cai J., Lombaerts K. Self-regulation matters: Examining the relationship between classroom learning environments and student motivation through structural equation modeling. *Social Psychology of Education*, 2024, vol. 27, pp. 411–434. DOI: 10.1007/s11218-023-09827-6
13. Yu Q., Yu K., Wang J. Unraveling the Impact of Blended Learning vs. Online Learning on Student Outcomes. *Behavioral Sciences*, 2025, vol. 15, Art. 1263. DOI: 10.3390/bs15091263
14. Rosar M., Weidlich J. Creative students in self-paced online learning environments: An experimental exploration of the interaction of visual design and creativity. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 2022, vol. 17, Art. 8. DOI: 10.1186/s41039-022-00183-1
15. Luo J., Zheng C., Yin J. et al. Design and assessment of AI-based learning tools in higher education: a systematic review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2025, vol. 22, Art. 42. DOI: 10.1186/s41239-025-00540-2
16. Zhao W. X., Zhou K., Li J. et al. A Survey of Large Language Models. arXiv preprint, 2024. DOI: 10.48550/arXiv.2303.18223
17. Ouyang F., Zheng L., Jiao P. Artificial intelligence in online higher education: A systematic review of empirical research from 2011 to 2020. *Education and Information Technologies*, 2022, vol. 27, no. 6, pp. 7893–7925. DOI: 10.1007/s10639-022-10925-9
18. Chu H. C., Hwang G. H., Tu Y. F., Yang K. H. Roles and research trends of artificial intelligence in higher education: A systematic review of the top 50 most-cited articles. *Australasian Journal of Educational Technology*, 2022, vol. 38, no. 6, pp. 1–18. DOI: 10.14742/ajet.7526
19. Crompton H., Burke D. Artificial intelligence in higher education: The state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2023, vol. 20, no. 1, Art. 22. DOI: 10.1186/s41239-023-00392-8
20. Bond M., Khosravi H., De Laat M. et al. A meta systematic review of artificial intelligence in higher education: a call for increased ethics, collaboration, and rigour. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2024, vol. 21, Art. 4. DOI: 10.1186/s41239-023-00436-z
21. Smyrnaiou Z., Georgakopoulou E., Sotiriou S. Promoting a mixed-design model of scientific creativity through digital storytelling – the CCQ model for creativity. *International Journal of STEM Education*, 2020, vol. 7, Art. 25. DOI: 10.1186/s40594-020-00223-6
22. Yu M., Liu Z., Long T. et al. Exploring cognitive presence patterns in GenAI-integrated six-hat thinking technique scaffolded discussion: an epistemic network analysis. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2025, vol. 22, Art. 48. DOI: 10.1186/s41239-025-00545-x

23. Sayin A., Gierl M. Using OpenAI GPT to generate reading comprehension items. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 2024, vol. 43, no. 1, pp. 5–18. DOI: 10.1111/emip.12521
24. Ripoll Y., Schmitz L. M., Sonnleitner P. Evaluating AI-generated vs. human-written reading comprehension passages: an expert SWOT analysis and comparative study for an educational large-scale assessment. *Large-scale Assessments in Education*, 2025, vol. 13, Art. 20. DOI: 10.1186/s40536-025-00255-w
25. Jamshidi F., Marghitu D., Chapman R. Developing an Online Music Teaching and Practicing Platform via Machine Learning: A Review Paper. *Lecture Notes in Computer Science*, 2021, vol. 12769, pp. 108–122. DOI: 10.1007/978-3-030-78095-1_9
26. Fischer S., Barabasch A. Conceptualizations and implementation of creativity in higher vocational teacher education – a qualitative study of lecturers. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 2023, vol. 15, Art. 6. DOI: 10.1186/s40461-023-00144-y
27. Bai X. Product design education: integration with artificial intelligence as one of the tools for increasing creativity. *International Journal of Technology and Design Education*, 2025. DOI: 10.1007/s10798-025-10010-5
28. Glikson E., Woolley A. W. Human trust in artificial intelligence: Review of empirical research. *Academy of Management Annals*, 2020, vol. 14, no. 2, pp. 627–660. DOI: 10.5465/annals.2018.0057
29. Prinsloo P. Of «black boxes» and algorithmic decision-making in (higher) education – A commentary. *Big Data & Society*, 2020, vol. 7, no. 1. DOI: 10.1177/2053951720933994
30. Bates T., Cobo C., Mariño O., Wheeler S. Can artificial intelligence transform higher education? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2020, vol. 17, no. 1, Art. 42. DOI: 10.1186/s41239-020-00218-x
31. Edumadze J. K. E., Govender D. W. The community of inquiry as a tool for measuring student engagement in blended massive open online courses (MOOCs): a case study of university students in a developing country. *Smart Learning Environments*, 2024, vol. 11, Art. 19. DOI: 10.1186/s40561-024-00306-9
32. Lakhal S., Khechine H., Mukamurera J. Explaining persistence in online courses in higher education: a difference-in-differences analysis. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2021, vol. 18, Art. 19. DOI: 10.1186/s41239-021-00251-4
33. Bin-Nashwan S. A., Sadallah M., Bouteraa M. Use of ChatGPT in academia: Academic integrity hangs in the balance. *Technology in Society*, 2023, vol. 75, Art. 102370. DOI: 10.1016/j.techsoc.2023.102370
34. Mustafa M. Y., Tlili A., Lampropoulos G. et al. A systematic review of literature reviews on artificial intelligence in education (AIED): A roadmap to a future research agenda. *Smart Learning Environments,* 2024, vol. 11, no. 1, pp. 1–33. DOI: 10.1186/s40561-024-00350-5
35. Hidayati N., Zubaidah S., Suarsini E., Praherdhiono H. Examining the relationship between creativity and critical thinking through integrated problem-based learning and digital mind maps. *Universal Journal of Educational Research*, 2019, vol. 7, no. 9A, pp. 171–179. DOI: 10.13189/UJER.2019.071620
36. Ananin D. P., Komarov R. V., Remorenko I. M. "When Honesty is Good, for Imitation is Bad": Strategies for Using Generative Artificial Intelligence in Russian Higher Education Institutions. *Higher Education in Russia*, 2025, vol. 34, no. 2, pp. 31–50. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-31-50
37. Leontiev D. A. Paths of creativity development: personality as a determining factor. In: Imagination and creativity in education and professional activity. *Proceedings of the readings in memory of L.S. Vygotsky: Fourth International Conference*. Moscow, RSUH Publ., 2004, pp. 214–223. (in Russ.)
38. Loseva S. N. Research in the Siberian Region: Synaestheticity in the Structure of Musical Talent. *Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences,* 2025, vol. 18, no. 11, pp. 2326–2332.

Автор

Лосева Светлана Николаевна
(Российская Федерация, г. Новосибирск)
Доцент, доктор искусствоведения,
кандидат психологических наук,
профессор кафедры психологии и педагогики
Новосибирский государственный технический университет
E-mail: Loseva@bk.ru
ORCID ID: 0000-0002-1114-4814
Scopus Author ID: 57203398579

Author

Svetlana N. Loseva
(Russian Federation, Novosibirsk)
Associate Professor, Doctor of Arts, Cand. Sci. (Psychol.),
Professor of the Department of Psychology and Pedagogy
Novosibirsk State Technical University
Email: Loseva@bk.ru
ORCID ID: 0000-0002-1114-4814
Scopus Author ID: 57203398579

Вклад автора

Лосева С. Н.: концептуализация, проведение исследования, верификация данных, администрирование данных, создание и редактирование рукописи

Author contribution

Svetlana N. Loseva: Conceptualization, Validation, Investigation, Writing - Review & Editing, Visualization

© Лосева С. Н., 2026

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов

© Svetlana N. Loseva, 2026

The author declared no conflicts of interest

Влияние цифровой трансформации на профессиональную идентичность будущего специалиста по работе с молодежью

О. Н. ВЕРИЧЕВА, С. В. БОЙЦОВА, Ю. В. РУМЯНЦЕВ, О. Б. СКРЯБИНА

АННОТАЦИЯ

Введение. Актуальность работы обусловлена стратегическими ориентирами международных организаций (ООН, ЮНЕСКО) и национальными документами, подчеркивающими приоритет цифровизации и необходимость подготовки молодежи к жизни в условиях неопределенности.

Целью исследования является выявление и анализ структурных компонентов и факторов влияния цифровой трансформации на процесс формирования профессиональной идентичности у студентов.

Материалы и методы. В анкетировании приняли участие — 100 студентов (бакалавров и магистров) направления «Социальная работа». Анкетирование проводилось анонимно в дистанционном формате в октябре-ноябре 2025 года с использованием специально разработанного инструмента. Обработка данных включала методы дескриптивной статистики и сравнительного анализа.

Результаты исследования. Установлено, что будущие специалисты демонстрируют высокий уровень интеграции цифровых инструментов в повседневную жизнь и в целом позитивно оценивают свои цифровые компетенции. Профессиональная идентичность находится в состоянии трансформации: традиционные ценности (живое общение, эмпатия, предметные знания) сохраняют ядерное положение, но активно дополняются цифровыми умениями. Студенты осознают необходимость новых профессиональных ролей в цифровой среде (специалист по цифровой безопасности, модератор онлайн-сообществ, аналитик данных) Большинство респондентов (72,6%) видят в цифровых технологиях, прежде всего, новые возможности для просвещения и вовлечения молодёжи; (63,0%) отмечает, что технологии упрощают коммуникацию с молодёжью. Оценка важности новых цифровых ролей (по 5-балльной шкале) показала, что наиболее значимыми студенты считают: специалист по цифровой безопасности и гигиене (средний балл – 4,21); модератор онлайн-сообществ и чатов (4,01); аналитик цифровых данных о молодёжи (3,99); цифровой куратор (наставник в онлайн-пространстве) (3,92).

Заключение. Цифровая трансформация оказывает комплексное влияние на структурные компоненты профессиональной идентичности будущих специалистов по работе с молодежью, задавая новые требования к компетенциям и трансформируя ценностно-смысловые основания профессии. Результаты исследования указывают на необходимость модернизации образовательных программ через усиление практико-ориентированной и этико-рефлексивной составляющих, внедрение курсов по цифровым технологиям и гибридным моделям взаимодействия, а также учет региональных особенностей восприятия цифрового будущего при подготовке кадров.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

профессиональная идентичность, цифровая трансформация, специалист по работе с молодежью, цифровые компетенции, высшее образование.

Для цитирования: Веричева О. Н., Бойцова С. В., Румянцев Ю. В., Скрябина О. Б. Влияние цифровой трансформации на профессиональную идентичность будущего специалиста по работе с молодежью // Перспективы науки и образования. 2026. № 4. С. 539–557. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.35

Поступила: 29.02.2026 | Одобрена: 18.05.2026 | Опубликована: 31.08.2026

OPEN ACCESS

Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.

PERSPECTIVES OF SCIENCE AND EDUCATION
PSEJOURNAL.WORDPRESS.COM
SCIENTIFIC ARTICLE |

The Impact of Digital Transformation on the Professional Identity of Future Youth Work Specialists

O. N. VERICHEVA, S. V. BOYTSOVA, YU. V. RUMYANTSEV, O. B. SKRYABINA

ABSTRACT

Introduction. The relevance of this study stems from the strategic guidelines of international organisations (the UN, UNESCO) and national documents emphasising the priority of digitalisation and the need to prepare young people for life in conditions of uncertainty.

The research aims to identify and analyse the structural components and factors forming the impact of digital transformation on the process of professional identity formation among students.

Materials and methods. The study involved 100 students (Bachelor's and Master's degree students) majoring in "Social Work". The survey was conducted anonymously via distance learning in October – November 2025 using a specially developed questionnaire. The data analysis involved methods of descriptive statistics and comparative analysis.

Results. It was found that future professionals demonstrate a high level of integration of digital tools into their everyday lives and, on the whole, rate their digital competences positively. Their professional identity is undergoing a transformation: traditional values (face-to-face communication, empathy, field-specific knowledge) remain central, but are actively complemented by digital skills. Students recognise the need for new professional roles in the digital environment (digital security specialist, online community moderator, data analyst). The majority of respondents (72.6 per cent) see digital technologies, first and foremost, as offering new opportunities for educating and engaging young people; (63.0 per cent) note that technologies simplify communication with young people. An assessment of the importance of new digital roles (on a 5-point scale) showed that students consider the following to be the most significant: digital security and hygiene specialist (average score – 4.21); online community and chat moderator (4.01); youth digital data analyst (3.99); digital tutor (online mentor) (3.92).

Conclusion. Digital transformation has a multifaceted impact on the structural components of professional identity of future youth work specialists, setting new requirements for competencies and transforming the value-based foundations of the profession. The research findings point to the need to modernise educational programmes by strengthening their practice-oriented, ethical and reflective components, introducing courses on digital technologies and hybrid interaction models, and taking into account specific regional perceptions of the digital future when training staff.

KEYWORDS

professional identity, digital transformation, youth work specialist, digital competences, higher education

For Citation: Vericheva, O. N., Boytsova, S. V., Rumyantsev, Yu. V., & Skryabina, O. B. (2026). The Impact of Digital Transformation on the Professional Identity of Future Youth Work Specialists. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, (4), 539–557. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.35

Received: 29 February 2026 | Approved: 18 May 2026 | Published: 31 August 2026

OPEN ACCESS

This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

ВВЕДЕНИЕ

Подготовка специалистов по работе с молодежью является ключевой задачей современного общества. Для ее решения применяются разнообразные подходы, включая традиционные и инновационные методики, а также их сочетания. Постоянные общественные трансформации, цифровизация, влияющие на жизнь и личность каждого гражданина, диктуют необходимость непрерывного совершенствования образовательных процессов, особенно в области профессиональной подготовки будущих кадров.

Во-первых, в молодежной стратегии ООН «Молодежь 2030», утвержденной от 24 сентября 2018 г. в Нью-Йорке, работа с молодежью и в интересах молодежи определена как пятая и приоритетная задача стратегии — повышение жизнестойкости молодежи, оказание поддержки молодым людям как катализаторам мира, безопасности и гуманитарной деятельности [1, с. 12].

Во-вторых, по данным ООН, в мире проживает 1,8 млрд. молодых людей — самое большое число за всю историю человечества. Почти 90 — % всех молодых людей проживают в развивающихся странах [1, с. 4].

В-третьих, генассамблея ООН в 22 сентября 2024 года в Нью-Йорке приняла Глобальный цифровой договор (Global Digital Compact, GDC), который определяет основы безопасного и инклюзивного цифрового мира для всех, в том числе и для молодежи. К основополагающим принципам цифровой трансформации согласно этому документу относятся: универсальное подключение (доступ к интернету), права человека в интернете и цифровом пространстве, цифровая инклюзивность и равенство, безопасная и защищенная цифровая среда, укрепление доверия к технологиям [2].

В-четвертых, в соответствии с Декларацией по молодежной политике и программам «Лиссабон +21», принятой ЮНЕСКО в 2019 определен один из ведущих принципов молодежной политики в работе с молодежью. В частности, в восьмом принципе декларации отмечается, что министры молодежной политики должны «содействовать созданию благоприятных условий для молодежи путем уважения общественных свобод, поощрения возможностей добровольчества для всех молодых людей, в частности молодых людей с инвалидностью, трансграничных программ молодежного обмена, поощрения и поддержки создания независимых молодежных советов и организаций, движений и сетей. Формы молодежной работы и досуговых мероприятий, реализуются через поощрение внутренних принципов демократии, участия и гендерного равенства, с тем, чтобы молодежь могла выступать в качестве проводника перемен» [3, с. 5].

В-пятых, успешная трансформация молодежи понимается через преобразование профессионального образования. Например, в Стратегии ЮНЕСКО на 2022-2029 гг. «Преобразование технического и профессионального образования и подготовки для успешной и справедливой трансформации» обосновывается содержание трансформации. В понятие «трансформация» входит: демографическая трансформация (высокая доля молодежи и пожилых людей); технологические изменения (цифровая трансформация) цифровизация и автоматика разрушат и создадут рабочие места, поэтому потребуется подготовка, повышение квалификации и переподготовка в профессиональном образовании. В понятие «трансформация» также входит зеленая и устойчивая экономическая трансформация (нулевые выбросы должен стать международным императивом); социальные и политические вопросы (социально-политическая трансформация) предполагает сокращение бедности и неравенства; неформальная занятость (самозанятость); восстановление экономики [4, с. 8].

В-шестых, согласно данным социологического исследования, проведенного в 2021 году в десяти регионах Сибирского федерального округа, выявлены установки молодежи в отношении своего будущего в условиях цифровой трансформации: установка — процессы в будущем станут цифровыми присуща жителям Республики Хакасия (26,7%). Меньше всего эту установку разделяет молодежь, проживающая в Алтайском крае (6,5%), Кемеровской и Иркутской областях (10,0%). В процессе цифровой трансформации определена значимость человека в разработке и управлении информационными технологиями. Эта установка поддержана молодежью в Кемеровской и Новосибирской области (около 37% в каждом регионе), в Республике Алтай (20,0%) [5, с. 129].

Представленные нормативные документы и статистические данные обосновывают и создают важный контекст, определяющий масштаб и актуальность проблемы формирования профессиональной идентичности в современных условиях. Международные и национальные стратегии, фиксируя приоритет работы с молодежью и вектор цифровизации, задают внешние требования к профессии. Социологические исследования, в свою очередь, демонстрируют неоднородность восприятия цифрового будущего среди самой молодежи в различных регионах, подчеркивая субъективную сложность данного процесса.

Синтез процессуально-динамического подхода к идентичности, структурно-компонентной модели профессиональной идентичности и многомерного понимания цифровой трансформации формирует необходимую теоретическую основу. Она позволяет переформулировать проблему из констатирующей («цифровая трансформация предъявляет новые требования») в исследовательскую. Мы исследуем внутренние механизмы цифровой трансформации, которые выступают как ключевой фактор социальной и профессиональной реальности, влияют на динамику и структурные компоненты профессиональной идентичности будущего специалиста по работе с молодежью. Последующее изложение будет посвящено развертыванию данной проблематики на основе обозначенного концептуального научного поля исследования.

В современных научных подходах термин «идентичность» получил широкую оценку и варианты применения. Традиционные подходы к трактовке понятия приставлены через тождественность, усвоение и принятие персонального опыта. В классических русских переводах философских текстов понятие «идентичность» и близкие к нему термины звучат как «тождество», «тождественность», и рассматривались в философских подходах Античного периода [6, с. 223].

Широкое применение термина нашло отражение в работах Э. Эриксона. В структуру понятия автором введены три уровня: индивидуальный, личностный, социальный [7, с. 242]. Рассмотрение векторов и условий процесса «идентичности» нашли отражение в исследованиях Г.М. Андреева, Е.П. Белинской, М. В. Заковоротной и других.

С позиции определения функций «идентичности» выделяют:

- адаптационную (способность адаптироваться к требованиям среды);
- ориентационную (получение необходимой информации для успешного функционирования в обществе);
- структурную (создание четкого и организационного представления о собственном «Я»);
- экзистенциальную (осмысление внутренней сущности и направления личности) [8, с. 10].

Согласно процессуально-динамическому подходу О.В. Лукьянова, идентичность представляет собой целостный феномен, развивающийся посредством непрерывного диалектического взаимодействия индивидуальных и социальных аспектов личности. Человека в данном подходе рассматривают как открытую систему, находящуюся в постоянном развитии, а идентичность воспринимается именно как динамический процесс, а не статичная структура, обеспечивающая стабильность представления индивида о самом себе. Лукьянов подчеркивает, что самоидентичность не сводится к отдельной психологической структуре, предназначенной для поддержания неизменности «Я» во времени и пространстве, и не является результатом функционирования какой-то особой структуры личности, осуществляющей идентификационную функцию. Вместо этого, самоидентичность понимается как постоянный процесс формирования идентичности, сопровождаемый индивидуальным развитием и выступающий способом существования человека. Самоидентичность в данном ракурсе, прежде всего, вопрос ценностно-смыслового устройства жизненного пространства человека [9, с. 7].

Одним из векторов, направлений жизненной траектории выступает профессиональный компонент. Именно от него во многом зависит экономическое, психологическое и социальное благополучие. Широкое обсуждение подходов к проблеме «профессиональной идентичности» было на этапе 1950-1970 гг. В рамках исследовательских трактовок, подходов нет единства, общей модели. Одним из первых исследователей в данном аспекте стал Д. Е. Сьюпер, рассматривающий вопрос профессиональной зрелости и в дальнейшем разработавший периодизацию профессионального становления человека и стадии развития личности как профессионала.

Согласно данной концепции выделяется первый этап как стадия «пробуждения», характеризуется идентификацией ребенка или подростка со значимым взрослым [10, с. 257]. Центральная

идея концепции профессионального развития автора заключается в том, что человек выбирает профессию исходя из собственной Я-концепции, сопоставляя ее с особенностями своей будущей деятельности. Анализируя представления индивида о самом себе, можно спрогнозировать область, в которой он достигнет наибольшего успеха.

В рамках общих теоретических подходов профессиональная идентичность представляет собой итог профессионального самоопределения индивида, считающего свою профессию призванием. Это означает не просто идентификацию с определенной профессией, сферой деятельности, а обретение экзистенциальной ясности собственного самосознания. Значимым фактом является, что профессиональная идентичность формируется не только с началом трудовой деятельности, но и уже в период раннего взросления человека, на этапе освоения необходимых навыков и компетенций.

Научные исследования профессиональной идентичности, связаны с поиском характеризующих факторов. Большинство исследователей выделяют три ключевых аспекта, характеризующих данный процесс:

- профессиональный аспект (знание субъектом содержания своей работы, особенностей трудовой деятельности и требований, предъявляемых профессией);
- личностный аспект (ориентация на развитие собственных способностей и возможностей, стремление к самосовершенствованию);
- социальный аспект (понимание значимости профессии в обществе, перспектив карьерного роста, условий труда и востребованности специалистов конкретной сферы).

Согласно данной концепции, профессиональная идентичность формируется путем интеграции когнитивной составляющей (наличия профессиональных знаний и компетенций), эмоциональной составляющей (отношение к профессии, чувство гордости и удовлетворения) и поведенческой составляющей (активная деятельность по повышению квалификации). Именно синтез этих компонентов определяет сформированность профессиональной идентичности («достигнутая»), позволяющей человеку ставить ясные профессиональные цели, обладать необходимыми профессиональными качествами и ощущать принадлежность к определенному сообществу профессионалов [11, с. 169].

Оценка подходов к профессиональной идентичности связана с общим формирующим вектором жизненной траектории человека. Профессиональная идентичность будущего специалиста по работе с молодежью рассматривается с точки зрения:

- психологического подхода как (развитие профессиональных ценностей, компетенций, мастерства);
- социально-конструктивного (связан с влиянием различных факторов, выполнением социальных ролей);
- культурного (национально-культурные особенности, традиции определяют траекторию профессиональных интересов);
- организационного (связан с корпоративной культурой, системой продвижения по карьерной лестнице, профессиональным лифтом);
- индивидуально-дифференцированного (личностный маркер, внутренние установки, побуждения).

Фактически профессиональная идентичность представляет собой комплексный процесс, зависящий от множества внутренних и внешних факторов. Процесс оказывается сложно структурированным: в нем можно выделить нормативные элементы, мотивационно-ценностные установки, поведенческие проявления [12, с. 389].

Процесс обучения на всех этапах обязан способствовать развитию профессиональной идентичности человека, формировать мировоззренческий, деятельностный, коммуникативный, рефлексивный, информационный, цифровой компоненты. Важнейшим условием в современной ситуации, является процесс цифровизации, внедрение цифровых технологий, процессов сопровождающих человека в профессиональной сфере, быту, коммуникации.

Цифровизация в целом рассматривается как процесс внедрения цифровых технологий и инструментов в различные сферы жизнедеятельности человека, общества, экономики, в деятельность органов государственной власти. В условиях конкретной организации, предприятия важнейшим компонентом выступает формирования безопасной цифровой среды, информационного, интернет - пространства. В рамках данного процесса важнейшим фактором является рассмотрение вопросов цифровой трансформации.

Цифровая трансформация в рамках законодательного регулирования рассматривается как процесс внедрения современных цифровых технологий и инструментов в деятельность государственных органов, организаций, направленный на повышение эффективности управления, взаимодействия, улучшения качества жизни, защиту интересов человека. Данный процесс включает разработку и принятие нормативно-правовых актов, регламентирующих цифровую инфраструктуру, внедрение инновационных решений в рамках электронных, информационных услуг. В условиях реализации процесса цифровой трансформации реализуется пакет документов, в основе которого Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы (утверждена Указом Президента РФ от 9.05.2017 №203). Министерством цифрового развития, связи и массовых коммуникаций Российской Федерации был разработан национальный стандарт Цифровая трансформация. Основные принципы, этапы и результаты (2024 г.), где в основе подхода комплексный процесс, связанный с радикальными изменениями в системе.

В научных подходах термин «цифровая трансформация» имеет неоднозначную трактовку. Первые подходы к оценке были представлены в исследованиях зарубежных авторов М. Клейнера, М. Портера, Э. Шеноуса и др. В российской научной школе данный аспект рассматривается в работах Е.М. Бурнаева, Е.Г. Ефимова, К.К. Колина и др.

В большинстве подходов цифровая трансформация представлена, как процесс кардинального изменения бизнес-модели предприятия и ее элементов, включая процесс создания и доставки ценности клиенту посредством реализации проектов с использованием цифровых технологий, в основе которых лежит эффективное управление информацией [13, с. 222].

В исследовании А.О. Темникова определены четыре ключевых аспекта затрагивающие рассмотрения термина «цифровая трансформация»:

- инструменты цифровой трансформации, такие как цифровые технологии;
- эффекты от реализации инициатив по цифровой трансформации;
- основные направления в рамках цифровой трансформации;
- характер внедряемых изменений, их радикальность [13, с. 223].

В большей степени акцент делается на траекторию изменений в сторону повышения качества услуг, цифровых компетенций человека, изменения модели взаимодействия. Цифровая трансформация — это процесс интеграции цифровых технологий в повседневную жизнь человека и деятельность компаний, направленный на повышение эффективности, оптимизацию процессов и увеличение продуктивности. Она подразумевает коренную перестройку всех аспектов функционирования организации и переход от традиционных методов управления к современным цифровым инструментам. Данный влияющий фактор связан и с включенностью цифровых процессов в жизнь каждого человека.

Цифровая трансформация имеет ключевое значение, для современного общества, в развитии личности. В рамках оценки подходов в перспективах научного осмысления данного процесса ученые и практики выделяют ряд векторов, к числу которых относят: человекоцентричный подход; необходимость обучения цифровым навыкам; концепцию непрерывного обучения; современные методы обеспечения устойчивого развития [14, с. 192].

Технологические, цифровые процессы, происходящие в стране напрямую, относятся к деятельности специалистов социальной сферы, в том числе по работе с молодежью. На современном этапе цифровизация и цифровая трансформация являются катализатором преобразований, что требует новых подходов в организации деятельности, формированию государственной молодежной политики. В рамках реализуемых стратегических подходов акцентируется внимание на повышение эффективности взаимодействия органов государственной власти и молодежи, создание возможностей для самореализации. В том числе с применением широкого спектра цифро-

вых платформ, при развитии цифровых и информационных компетенций как самой молодежи, так и специалистов работающих с данной социально-демографической группой (Распоряжение Правительства РФ «Об утверждении Стратегии реализации молодежной политики в Российской Федерации на период до 2030 года» от 17.08.2024 № 2233-р).

Акцент в организации социальной работы с молодежью сделан на использовании технологии открытых данных и интерактивных инструментов обратной связи, что дает обеспечение в реализации диалога и продуктивной коммуникации между основными участниками, к числу которых относят молодых людей и специалистов, работающих в сфере государственной молодежной политики. Реализация мероприятий, программных приоритетных направлений реализуется специалистами по работе с молодежью. Деятельность данных сотрудников осуществляется в рамках профессионального стандарта «Специалист по работе с молодежью», утвержденного приказом министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 12.02.2020 № 59 н. В ходе реализации профессиональных задач специалист по работе с молодежью должен обладать спектром компетенций, в том числе цифровых. Связано это с информационной грамотностью, цифровой коммуникацией, пониманием технических процессов и программных продуктов.

Необходимые знания акцентируются на умении владеть цифровыми технологиями, вопросах безопасности при работе с цифровыми инструментами, механизмами распространения информации в интернет - ресурсах.

В рамках профессиональных запросов делается акцент на «гибкие», надпрофессиональные, «социальные» компетенции, которые способствуют личностному успеху и личностному росту. В ракурсе современной траектории специалист может выступать в нескольких ролях как: производитель информации, ее потребитель, владелец, цифровой субъект, коммуникатор, интегратор, вертикальный или горизонтальный координатор, субъект и объект цифрового управления [15, с. 200].

В современной ситуации цифровизация всех секторов экономики, развивающаяся цифровая среда выступает ключевым фактором, влияющим на население, параметры профессиональной культуры, систему коммуникации, логистики. Базовым условиям, влияющим и формирующим профессиональную траекторию молодежи, выступают иные смысловые ориентиры, связанные с выбором профессии, построением карьеры, адаптации к новым рискам в ходе трудовой деятельности.

В рамках исследовательских парадигм отмечается тезис, о влиянии цифровой среды как фактора, задающего профессиональные ориентиры, отношение к построению карьеры, представления о будущем и продуктивных стратегиях поведения [16, с. 231]. Учет факторов, влияющих на формат получения образования, выделен в рамках реализации распоряжения Правительства Российской Федерации «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации науки и высшего образования» от 21.12.2021 №3759-р. В основе целевой установки документа — достижение высокого уровня «цифровой зрелости» всех участников образовательного и научного процесса.

Система построения индивидуальной профессиональной траектории выпускника строится с учетом влияние процесса цифровизации, цифровой коммуникации, оценки трудовых рисков через применения искусственного интеллекта. Данный аспект нашел отражение в ряде исследований российских ученых и практиков (С.Г. Давыдов, О.С. Логунова, М.В. Мороз и др.).

Широкий потенциал включенности цифровой модели поведения в оценке трека выбора профессии, включенности в трудовые отношения рассматривается как специфика, особенность поколения «Z» (учет теории «поколений»). Данная парадигма учитывает ключевой подход к организации подготовки специалистов по социальной работе связанный с построением цифровой образовательной среды как в рамках индивидуальной траектории, повышение его мотивации к обучению, труду, персонифицированной ответственности, так и при условии акцента на общественно-значимые установки, государственный заказ на компетенцию работника.

В рамках поставленной к специалистам, работающим с молодежью задачи подчеркнутой в профессиональном стандарте, национальных стратегических целях развития страны подчеркнуты базовые риски, векторы, требующие оценки и решения. К числу таких относят вопросы цифровой гигиены, культуры и этики; поддержка социальной активности и гражданской вовлеченности через интернет-платформы; повышение безопасности интернет-ресурсов; оценка эффективности информационной среды центров, клубов, площадок для реализации молодых граждан и работе с данной категорией населения.

Проведенная оценка теоретических и практических подходов к деятельности специалиста работающего с молодежью показала, что он должен обладать цифровыми, информационными компетенциями. Актуальность формирования и развития данных умений обусловлена требованиями информационно-цифрового общества, безопасностью. Компетентностное развитие специалистов в данной области можно рассмотреть в двух ракурсах. Во-первых, специалистам по работе с молодежью необходимы компетенции для жизни в ситуации неопределенности, с другой — им также необходимы компетенции по подготовке молодежи к жизни в ситуации неопределенности [17, с. 26].

Новая траектория профессионального становления и развития специалистов, работающих с молодежью, требует поиска новых гибридных, комплексных подходов учитывающих современные вызовы. К числу проблемных факторов относят: информационная перегрузка, цифровая зависимость. Данные факторы необходимо учитывать при подготовке специалистов к работе с молодежью, формировании значимых установок в организации компетентностной модели сотрудника социальной организации. В рамках практико-ориентированного подхода цифровая трансформация вносит значимый вклад в формировании новой модели молодежной организации, со значимым в ней сотрудником, непосредственно взаимодействующим с целевыми группами молодежи. При этом происходит провокация серьезных рисков, вызовов с которыми этот сотрудник молодежного центра может столкнуться.

Задача системы образования — подготовить будущего специалиста к варианту преодоления данных проблем, с учетом постоянного их нарастания, изменения, обострения ситуации. Акцент на ценностные ориентиры — одна из ключевых задач стоящая перед специалистами. В условиях ускоренной цифровой трансформации ключевой задачей становится развитие цифровой грамотности молодежи, формирование критического мышления и осознание рисков, связанных с влиянием цифровой среды [18, с. 86].

Оценка практических подходов в рамках цифровых изменений связана с расширением возможностей по включенности широкого круга молодежи в мероприятия различной направленности, целевых установок. В рамках повышения профессиональной компетентности делается акцент на разработку и реализацию образовательных программ и курсов, в основе которых не только обучение цифровым технологиям, но и вопросы цифровой безопасности, моделирование коммуникации в рамках применения искусственного интеллекта, анализ и оценка потенциала применения цифровых платформ для повышения эффективности в работе с молодежью.

Вариантом включенности широкого круга молодежи в организуемые мероприятия, продвижению социально-значимых инициатив данной категории населения является формирование цифровых сообществ, инициатором которых становятся как сами молодые люди, так и сотрудники центров. Такие площадки способствуют развитию сетевого взаимодействия и формированию новых форм сотрудничества.

Повышение профессиональной активности специалистов социальной сферы напрямую связано с продвижением проектов по поддержке стартапов, инициатив. Конкурсы, акселераторы, хакатоны позволяют непросто выявить интересные идеи и поддержать их, а стимулирую профессионально и личностно развиваться, это наиболее актуально для молодых специалистов.

Современное цифровое пространство дает возможность специалистам по работе с молодежью расширять коммуникационные каналы. Использовать варианты взаимодействия, более продуктивно и оперативно. Изучать и вести мониторинг по значимым для молодых граждан проблемам. Видеть аспекты напряженности в разрезе различных категорий, обобщенных социальных проблем.

Реализующаяся на системной основе цифровая трансформация оказывает глубокое влияние на подготовку специалиста по работе с молодежью, его деятельность и постоянное совершенствование формируемой модели цифровой среды организаций. В области реализуемых моделей специалист по работе с молодежью чаще всего использует программный, проектный подход, формируемый в рамках и с применением искусственного интеллекта. Цифровизация процесса организации и сопровождения деятельности специалиста и активная «цифровая» жизнь молодых людей выстраиваются в новую траекторию, в основе, — которой — умение адаптироваться к быстро меняющимся условиям цифровой среды. Эта траектория формирует новые требования к образованию, профессиональной подготовке и личностному развитию, ориентированные на успешную реализацию потенциала каждого человека в условиях цифровой экономики и общества.

Целью исследования является: выявление и анализ структурных компонентов и факторов влияния цифровой трансформации на процесс формирования профессиональной идентичности у студентов — будущих специалистов по работе с молодежью.

Задачи исследования:

1. Проанализировать теоретические подходы к понятиям «профессиональная идентичность» и «цифровая трансформация» в контексте социальной работы с молодежью.

2. Определить ключевые векторы влияния цифровых технологий на содержание и контекст профессиональной деятельности с молодежью.

3. Провести эмпирическое исследование для выявления представлений, установок и форм, способствующих формированию у будущих специалистов профессиональной идентичности в связи с цифровой трансформацией.

4. Разработать практические рекомендации по совершенствованию образовательных программ и профессиональной подготовки будущих специалистов по работе с молодежью, с учетом влияния цифровой трансформации на формирование их профессиональной идентичности.

Гипотеза исследования. Цифровая трансформация оказывает неоднозначное и многоуровневое влияние на формирование профессиональной идентичности будущих специалистов по работе с молодежью. В частности, можно ожидать, что:

- высокий уровень цифровых компетенций у студентов коррелирует с более устойчивой и осознанной профессиональной идентичностью, способностью адаптироваться к новым цифровым реалиям молодёжной среды.
- региональные различия в восприятии цифрового будущего (как показано в социологическом исследовании по Сибири) влияют на вариативность профессиональной идентичности и требуют дифференцированного подхода в подготовке специалистов.
- интеграция цифровых технологий в образовательный процесс способствует формированию гибкой профессиональной идентичности, ориентированной на роли коммуникатора, интегратора и координатора в цифровой среде.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Эмпирическое исследование, направленное на выявление структурных компонентов профессиональной идентичности и оценку влияния цифровой трансформации, позволило получить данные, характеризующие ключевые аспекты этого процесса. В опросе приняли участие 100 студентов, что обеспечивает репрезентативность для проведения количественного анализа основных тенденций. Результаты представлены по следующим аналитическим блокам: цифровые практики и компетенции, структура профессиональной идентичности, восприятие цифровой трансформации профессии, оценка образовательной подготовки и прогнозы на будущее.

Информация о выборке. Объём выборочной совокупности составил 100 студентов. В рамках эмпирического исследования были опрошены студенты, обучающиеся по направлению «Социальная работа» (95,9% — бакалавры, 4,1% — магистры). Большинство респондентов составляют лица женского пола 78,1%, и 21, 9% — мужского, обучающиеся на заочной 56,2% и очной 37,0% формах. Все опрошенные являются гражданами Российской Федерации. Возрастной диапазон респондентов — от 18 до 54 лет, с концентрацией в группе 19–23 года (около 55%).

Информация об анкетировании. Сбор эмпирических данных осуществлялся методом анонимного анкетного опроса в период с октября по ноябрь 2025 года. Анкетирование проводилось в дистанционном формате с использованием онлайн-платформы. Инструментом исследования послужила специально разработанная структурированная анкета, включавшая 25 вопросов. Анкета была размещена по адресу: https://forms.yandex.ru/u/6970daec6d2d73e0070b6215

Содержание анкеты было структурировано в соответствии с ключевыми концептами исследования и включало следующие смысловые блоки:

- социально-демографические характеристики респондента (пол, возраст, образование, форма обучения);
- цифровые практики и самооценка компетенций (частота использования цифровых инструментов в различных сферах, оценка уровня цифровых компетенций);
- восприятие цифровых технологий и цифровой трансформации профессии (многовариантный вопрос об аспектах влияния технологий, вопрос о восприятии изменений профессии);
- структура профессиональной идентичности (выбор ядерных компонентов идентичности, оценка важности новых цифровых ролей специалиста по работе с молодёжью);
- образовательный контекст (оценка готовности образовательной программы к цифровой трансформации, опыт использования цифровых технологий на практике, потребность в дополнительном обучении);
- тревоги и прогнозы на будущее (опасения, связанные с цифровизацией профессии, открытый вопрос о видении рабочего дня через 5 лет).

Большинство вопросов анкеты были закрытыми, с использованием шкалы R. Likert, множественного выбора и категориальных шкал. Участие в опросе было добровольным, информированное согласие подразумевалось фактом заполнения анкеты.

Для достижения поставленных задач был использован метод анкетного опроса (однократное анкетирование) с применением специально разработанного инструментария. Содержание анкеты было операционализацией теоретически выделенных компонентов профессиональной идентичности и аспектов цифровой трансформации, что обеспечило валидность собираемых данных. Основное внимание в процессе анализа уделялось не только констатации распространённости тех или иных установок, но и выявлению взаимосвязей между переменными (например, между уровнем цифровых компетенций и структурой профессиональной идентичности).

Опытно-экспериментальное исследование реализовано нами в три этапа.

Подготовительно-проектировочный этап (ноябрь 2025 года). В ходе данного этапа были решены следующие задачи: проведён теоретический анализ научной литературы по проблемам профессиональной идентичности и цифровой трансформации в социальной сфере; сформулированы цель, задачи и гипотеза исследования; разработан и апробирован инструментарий — структурированная онлайн-анкета; сформирована целевая выборка респондентов с учётом критериев курса, формы обучения и направления подготовки. Операционно-эмпирический этап (декабрь 2025 года). На данном этапе было проведено анкетирование респондентов в дистанционном формате с соблюдением принципов добровольности и анонимности; осуществлена первичная проверка, очистка и кодировка анкет для подготовки данных к статистической обработке; сформирован массив данных, готовый для последующего анализа. Аналитико-обобщающий этап (январь 2026 года). На завершающем этапе были применены следующие методы обработки и анализа данных: математико-статистические методы (проведён частотный (дескриптивный) анализ для выявления общей структуры ответов и распределения мнений по всем вопросам анкеты, рассчитаны средние значения и медианы для оценочных шкал). Метод сравнительного анализа: для проверки гипотез о вариативности профессиональной идентичности осуществлено сопоставление данных, полученных от подгрупп респондентов (например, с разным уровнем цифровых компетенций, разными формами обучения). Метод теоретического обобщения и интерпретации: результаты количественного анализа были интерпретированы в контексте теоретической базы исследования, что позволило сформулировать содержательные выводы о характере влияния цифровой трансформации на структурные компоненты профессиональной идентичности.

Таким образом, применённый комплекс методов (теоретический анализ, анкетный опрос, дескриптивная статистика) обеспечил решение поставленных задач и позволил получить релевантные эмпирические данные для проверки рабочей гипотезы исследования.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Проведенный теоретический анализ позволил систематизировать ключевые научные подходы к пониманию феноменов «профессиональная идентичность» и «цифровая трансформация», а также выявить основные векторы их взаимовлияния в контексте подготовки специалистов по работе с молодежью. Было установлено, что цифровая трансформация выступает комплексным фактором, оказывающим воздействие на когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты формирующейся профессиональной идентичности, детерминируя как новые требования к компетенциям, так и трансформацию ценностно-смысловых оснований профессии.

Вместе с тем, анализ литературы выявил недостаточную изученность конкретных механизмов и структурных взаимосвязей этого влияния на уровне восприятия и самооценки самих будущих носителей профессии. Существующие исследования зачастую носят макроуровневый характер, акцентируя нормативные требования и стратегические тренды, но оставляя в тени субъективное измерение этого процесса — то, как сами студенты конструируют свою профессиональную идентичность в условиях цифровизации, какие новые роли они считают значимыми и с какими вызовами связывают свое профессиональное будущее.

В этой связи, для верификации теоретических положений и получения репрезентативных данных о субъективном восприятии цифровой трансформации, была организована и проведена эмпирическая часть исследования. Его основная цель заключалась в операционализации выделенных теоретических категорий и выявлении структурных компонентов профессиональной идентичности, находящихся под влиянием цифровых изменений. Логика эмпирического исследования была определена решению следующих задач: 1) оценить уровень цифровых компетенций и практик будущих специалистов; 2) выявить ядро их профессиональной идентичности и восприятие трансформации профессии; 3) определить значимость новых цифровых ролей и оценить готовность образовательной программы к цифровой трансформации; 4) зафиксировать образовательные запросы студентов в данной сфере.

1. Цифровые практики и самооценка компетенций. Анализ частоты использования цифровых инструментов в различных сферах выявил высокую степень их интеграции в повседневную жизнь студентов. Для личного общения цифровые инструменты используются постоянно 78,1% респондентов, для учёбы — 52,1%. В профессиональном развитии и организации мероприятий цифровые технологии применяются несколько реже («постоянно» и «часто» — около 65–70% ответов), что может указывать на недостаточность практического опыта или соответствующей учебной нагрузки.

Самооценка уровня цифровых компетенций в целом позитивна: 42,5% оценили его как «выше среднего», 35,6% — как «средний», а 21,9% — как «высокий». Это свидетельствует о том, что будущие специалисты в основном уверены в своих цифровых навыках, что является важной предпосылкой для формирования профессиональной идентичности в условиях цифровизации.

2. Восприятие цифровых технологий и трансформации профессии. Большинство респондентов (72,6%) видят в цифровых технологиях, прежде всего, новые возможности для просвещения и вовлечения молодёжи. Значительная часть 63,0% отмечает, что технологии упрощают коммуникацию с молодёжью. Вместе с тем, почти 40% опрошенных осознают сопутствующие риски (кибербуллинг, дезинформация), а около трети (32,9%) признают, что цифровизация может усложнять живое межличностное взаимодействие.

Отношение к цифровой трансформации самой профессии неоднозначно. Две трети студентов (66,7%) считают, что профессия меняется, но её ядро, основанное на живом общении, остаётся неизменным. Четверть респондентов 25,8% ожидают кардинальных изменений с появлением новых цифровых функций. Лишь 7,6% полагают, что профессия практически не меняется, а технологии играют вспомогательную роль.

3. Структура профессиональной идентичности и новые цифровые роли. На вопрос о ядре профессиональной идентичности (не более 3-х вариантов) респонденты выделили следующие компоненты: навыки живого общения и эмпатии — 67,1%; знания в психологии, педагогике, социологии — 58,9%; умение использовать цифровые технологии в работе — 48,0%; способность быть наставником и ролевой моделью — 46,6%.

Таким образом, традиционные гуманистические и коммуникативные компетенции сохраняют приоритет, но цифровые умения уже прочно входят в структуру профессиональной идентичности будущего специалиста. Оценка важности новых цифровых ролей (по 5-балльной шкале) показала, что наиболее значимыми студенты считают: специалист по цифровой безопасности и гигиене (средний балл – 4,21); модератор онлайн-сообществ и чатов (4,01); аналитик цифровых данных о молодёжи (3,99); цифровой куратор (наставник в онлайн-пространстве) (3,92).

Высокие оценки этих ролей подтверждают, что будущие специалисты осознают необходимость совмещения традиционных функций с задачами цифровой среды: обеспечения безопасности, управления онлайн-сообществами, работы с данными и дистанционного наставничества.

4. Подготовка в вузе и образовательные потребности. Только 27,9% респондентов считают, что их образовательная программа в полной мере готовит их к цифровой трансформации (есть специальные курсы). Большинство 60,3% указывают на фрагментарность этой подготовки (элементы включены в разные предметы). На практике чаще всего используются такие цифровые форматы, как работа с данными 58,9% и создание мультимедийных материалов 35,6%.

Рисунок 1 Потребности студентов в дополнительном обучении в области цифровизации

Соответственно, выявлена выраженная потребность в дополнительном обучении. Наибольший запрос касается навыков создания мультимедийного контента 39,7%, работы с данными и аналитики 35,6%, а также Social Media Marketing (SMM) и продвижения в социальных сетях 34,3%.

5. Прогнозы на будущее. Ключевые тревоги, связанные с цифровизацией профессии, концентрируются вокруг этико-коммуникативных аспектов: замена живого общения на формальное онлайн-взаимодействие 48,0%; этические дилеммы (конфиденциальность, цифровой след) 45,2%; стирание границ между личным и рабочим временем 42,5%.

В своих прогнозах на ближайшие 5 лет почти половина 46% из респондентов представляют свой рабочий день в гибридном или удалённом формате, что отражает ожидание глубокой интеграции цифровых инструментов в будущую профессиональную деятельность.

Таким образом, будущие специалисты по работе с молодёжью демонстрируют высокий уровень включенности в цифровую среду и в целом позитивно оценивают свои компетенции. Профессиональная идентичность находится в состоянии трансформации: традиционные ценности (общение, эмпатия, предметные знания) сохраняют центральное положение, но активно

дополняются цифровыми умениями и новыми профессиональными ролями. Основные профессиональные тревоги связаны не с технологиями как таковыми, а с их потенциальным воздействием на качество человеческих отношений и этические нормы профессии. Процесс формирования профессиональной идентичности в условиях цифровой трансформации требует усиления практико-ориентированной и этико-рефлексивной составляющих в подготовке кадров, а также учёта индивидуальных траекторий адаптации и мотивации студентов.

Данные результаты создают эмпирическую основу для разработки конкретных рекомендаций по модернизации образовательных программ и психолого-педагогического сопровождения будущих специалистов.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Влияние цифровой трансформации на формирование профессиональной идентичности бакалавров и магистров социально-гуманитарных наук исследуется на уровне высшего образования. В частности S. Thamri отмечает, что цифровая трансформация и её аспекты влияют на профессиональную идентичность студентов университетов, поскольку аспекты цифровой трансформации (стратегия, организационная культура, безопасность и законодательные требования, технологические требования, кадровые требования) в совокупности определяют изменения, происходящие в работе университетов [19].

Мы согласны с Z. Zhu и др. авторами, что — цифровая трансформация в сфере высшего образования «это действительно процесс применения цифровых технологий в экосистеме университета» [20, с. 4]. Полученные нами данные согласуются с мнением J. Tang 2025, который рассматривает цифровую трансформацию «как сложный, динамичный процесс непрерывного развития, основанный на симбиотическом сосуществовании и коэволюции технологических и образовательных экосистем университета» [21, с. 14].

Многие университеты мира организуют повышение квалификации, предлагают обучение цифровым сервисам преподавателей и студентов. В Университете Цинхуа внедрена система Smart Campus с использованием платформы Rain Classroom, которая объединяет аналитику обучения на основе искусственного интеллекта и персонализированную обратную связь для развития цифровых навыков, как преподавателей, так и студентов. Университет проводит семинары по цифровой грамотности, на которых сотрудники и студенты учатся не только пользоваться технологиями, но и этично взаимодействовать с цифровым миром. Мельбурнский университет запустил Стратегию цифрового обучения, направленную на повышение квалификации сотрудников с помощью программ профессионального развития, которые помогают им внедрять цифровые инструменты в свою преподавательскую деятельность. Они также внедрили инфраструктуру цифрового образования, которая включает в себя обширную платформу для онлайн-обучения и цифровые ресурсы, которые помогают студентам и преподавателям адаптироваться к новым условиям обучения [22, с. 3].

В этих образовательных моделях Университет Цинхуа и Мельбурнский университет реализуются цифровые технологии, формирующие общую экосистему. В целом можно выделить различные классификационные группы цифровых технологий: 1) технологические, основаны на использовании новых цифровых технологий; 2) организационные, цифровые технологии требуют изменение организационных процессов или создание новых бизнес-моделей; 3) социальные, социальные технологии [23].

Диджитал-технологии способствуют практическому и творческому подходу к образованию бакалавров социальной работы и работы с молодежью. Внедрение новых дидактических моделей для обучения студентов и преподавания, таких как цифровое совместное обучение, виртуальная реальность способствуют индивидуальной профессионализации выпускников [24].

Студенты являются основными субъектами обучения. В эпоху цифровых технологий у них появились новые роли, а цифровые технологии позволили разнообразить процессы обучения и механизмы обратной связи с преподавателями [25].

Субъектный подход к реализации цифровой трансформации способствует активности студенчества в получении цифровых компетенций и обеспечивает их профессиональную идентичность.

Ограничивает формирование профессиональной идентичности студента и его цифровых компетенций низкая активность студенчества, личные барьеры (связанные с уровнем владения технологиями) и трудности в преподавании и обучении [26, с. 456].

Преподаватели высших учебных заведений в процессе цифровой трансформации должны переосмыслить свою профессиональную идентичность, перейдя от традиционной роли учителя к более широкой и динамичной роли наставника [27]. Это условие будет способствовать профессиональной идентичности будущих специалистов по работе с молодежью.

Цифровая трансформация изменила географические границы образования, что привело к появлению концепции глобализации образования. Благодаря онлайн-платформам и международному сотрудничеству университеты могут выходить за рамки национальных границ, расширяя компетенции будущих специалистов по работе с молодежью [28, с. 1271].

В частности, J. Castillo de Mesa, отмечает, что выпускники факультетов социальной работы и социальная работа (как дисциплина) не могут оставаться в стороне от этого явления, особенно когда речь идет о росте социальной активности в социальных сетях. В основном это связано с тем, что социальные сети способствуют одному из основных направлений социальной работы — выстраиванию отношений. Аддамс, основоположница социальной работы, придавала большое значение построению и улучшению социальных связей между людьми как способу преодоления трудностей. Поэтому, организации, занимающиеся социальной работой, такие как Национальная ассоциация социальной работы, призывают социальных работников приобретать необходимые цифровые навыки. Это способствует применению ими цифровых инструментов для решения социальных проблем и расширения прав и возможностей молодежи [28].

Цифровые навыки у будущего бакалавра, работающего с молодежью, можно анализировать и классифицировать на разных уровнях. Один из таких уровней — операционные навыки. Эти навыки связаны со знаниями, взаимодействием и использованием приложений и цифровых устройств. Ван Дейк определяет их как навыки, необходимые для работы с компьютерами, а в настоящее время и со смартфонами, а также с аппаратными и программными сетями [29, с. 221]. Цифровые навыки — это способность работать с огромным количеством доступных ресурсов, которые также называют гипермедиа [30, с. 11].

Таким образом, цифровые навыки необходимы студенту университета для поиска, отбора, обработки и применения цифровых средств и методик (цифровых игропрактик) для сопровождения молодежи, попавшей в трудную жизненную ситуацию.

Формирование профессиональной идентичности у студентов, получающих квалификацию специалиста по работе с молодежью и выходящих на рынок труда, имеет особое значение и является одной из задач учреждения высшего образования. Цель этого процесса — сформировать чувство удовлетворения, уверенности в себе и способности в решении новых задач, развитие когнитивных способностей, компетенции и рефлексивное обучение [31, с. 35]. Этот целевой компонент, возможно, достичь, привлекая зарубежные университеты, осуществляющие подготовку специалистов по работе с молодежью [32, с. 1271]. В частности, высока эффективность международного студенческого взаимодействия в Международных зимних студенческих школах, как в Костромском государственном университете на кафедре социальной работы (2025 — Ошский государственный университет, Республика Кыргызстан, 2026 — Харбинский инженерный университет, КНР).

Исходя из имеющейся практики формирования профессиональной идентичности будущих специалистов по работе с молодежью, можно определить алгоритм развития профессиональной идентичности студента в рамках образовательной программы.

На первом этапе необходимо провести сравнительный анализ рабочих учебных программ по социальным дисциплинам вузов-партнеров. Это явилось основой для заключения договоров о сотрудничестве между вузами и построению модели Зимней международной школы по социальной работе.

На втором этапе необходимо разработать и внедрить модуль курса «Интегративная работа с молодежью» для студентов бакалавриата в университетах вузов-партнеров. Цель этого курса —

повысить квалификацию студентов, обучающихся по социальным профессиям для комплексной и целостной работы с молодежью, осуществить обмен лучшими практиками работы с молодежью в странах вузов-партнеров. Этот курс может состоять из пяти разделов (молодежная политика; общие характеристики молодежи, социальная изоляция молодежи (пенитенциарная система, стационарные реабилитационные центры, детские дома); инклюзивное образование молодежи, занятость молодежи, социальное благополучие молодежи).

В процессе обучения студенты могут научиться конструировать социальные риски в жизни молодежи и подбирать методы их профилактики [33, с. 451].

Во время третьего этапа формирования профессиональной идентичности будущих специалистов по работе с молодежью происходит включение цифровых обучающих инструментов для изучения курса «Интегративная работа с молодежью».

На четвертом этапе студенты вузов-партнеров в Зимней международной школе представляют результаты обучения по дисциплине «Интегративная работа с молодежью» (свое цифровое портфолио, социальный проект, видеоролик, отражающие практики социальной работы с молодежью).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование подтвердило, что цифровая трансформация выступает комплексным и многоуровневым фактором, оказывающим глубокое влияние на процесс формирования профессиональной идентичности будущих специалистов по работе с молодежью. Опираясь на процессуально-динамический подход О.В. Лукьянова, согласно которому идентичность представляет собой целостный, развивающийся феномен в ходе диалектического взаимодействия личности и среды, можно утверждать, что профессиональная идентичность находится не в состоянии замены, а в процессе активной трансформации. Вопреки ожиданиям о возможном вытеснении традиционных ценностей, ядро идентичности сохраняет свою гуманистическую основу, выраженную в приоритете навыков живого общения, эмпатии и предметных знаний. Однако это ядро активно дополняется и модифицируется под воздействием цифровых реалий, интегрируя в себя новые компетенции и профессиональные роли, востребованные в цифровой среде.

Рассматривая влияние через призму структурно-компонентной модели, становится очевидным, что цифровая трансформация детерминирует новые требования ко всем элементам формирующейся идентичности: к когнитивному (необходимость знаний в области цифровой безопасности, аналитики данных), эмоциональному (отношение к новым цифровым ролям, тревоги, связанные с этикой) и поведенческому (активное освоение цифровых инструментов, практики гибридного взаимодействия) компонентам. Эмпирические данные выявили, что ключевым вызовом для образовательной системы является неготовность студентов к полноценному выполнению этих новых цифровых функций, несмотря на их высокую самооценку базовых цифровых навыков. Фрагментарность включения цифровой проблематики в учебные планы, акцент на инструментальные, а не на этико-рефлексивные и проектные аспекты цифровизации создают разрыв между быстро меняющимися требованиями профессии и содержанием подготовки.

Таким образом, процесс формирования профессиональной идентичности в современных условиях следует рассматривать как динамичный синтез традиционного и цифрового, где успешность будущего специалиста определяется способностью гармонично интегрировать гуманистические ценности с цифровыми технологиями. Многомерное понимание цифровой трансформации (охватывающее инструменты, эффекты, направления и радикальность изменений) указывает на необходимость системного ответа со стороны образования. Профилактика рисков цифровизации (замена живого контакта, этические дилеммы, цифровая зависимость) и развитие гибких надпрофессиональных компетенций должны стать центральными задачами модернизации образовательных программ. Это требует перехода от фрагментарного включения цифровых тем к проектированию целостной, практико-ориентированной и ценностно-насыщенной образовательной среды, способной подготовить специалиста, который не только адаптируется к цифровой трансформации, но и сможет выступать ее ответственным субъектом в интересах молодежи.

ЛИТЕРАТУРА

1. UN Youth Strategy «Youth 2030». UN General Assembly, New York, 2018. 13 p.
2. Pact for the Future. UNO General Assembly, New York, Resolution adopted by the General Assembly on 22 September 2024 https://www.un.org/en/summit-of-the-future/pact-for-the-future (accessed January 2026)
3. Обновленная Декларация по молодежной политике и программам «Лиссабон + 21». Всемирная конференция министров по делам молодежи. Лиссабон, 2019. 7 с.
4. Организация Объединённых Наций по вопросам образования, науки и культуры. Париж, 2023. 30 с.
5. Зинич А. В., Максимова С. Г., Омельченко Д. А., Ревякина Ю. Н. Молодежь в мире профессий будущего: позиционирование и профессиональная идентичность // Society and Security Insights. 2023. Т. 6. № 3. С. 129–143. DOI: 10.14258/SSI(2023)3-07
6. Косенчук Л. Ф. Сущность идентичности и основные подходы к ее исследованию // Теория и практика общественного развития. 2014. № 16. С. 223–225.
7. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Пер. с анг. Москва: Флинта, 342 с.
8. Мещерякова Е. М. Психология личности: идентичность и временная перспектива : учебное пособие. Санкт-Петербург: Наукоемкие технологии, 2025. 143 с.
9. Лукьянов О. В. Готовность быть: введение в транстемпоральную психологию. Москва: Смысл, 2009. 231 с.
10. Стрелкова Ю. Ю., Емельянова С. В. Исследование феномена профессиональной идентичности в различных направлениях психологической науки // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №63. С. 257–265.
11. Лубовский Д. В., Шнейдер Л. Б. Соотношение профессиональной идентичности и внутренней позиции студентов в высшем образовании // Мир психологии. 2025. № 1 (120). С. 169–181. DOI: 10.51944/20738528_2025_1_169 (accessed January 2026)
12. Бермус А. Г. Профессиональная идентичность педагога в эпоху искусственного интеллекта: к построению исследовательской программы // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2025. Т. 22. № 4. С. 389–399. DOI: 10.22363/2312-8631-2025-22-4-389-399 (accessed January 2026)
13. Темников А. О. Современные подходы к определению термина «цифровая трансформация» // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2023. № 3. С. 222–229. DOI: 10.23672/SAE.2023.22.28.001 (accessed January 2026)
14. Сурина А. В., Мироненко В. Б. История развития и современные понятия цифровой трансформации // Сборник научных трудов Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. 2024. С.184–193.
15. Василенко Л. А., Мещарикова Н. Н. Социология цифрового общества: монография. Томск: Изд-во: Томский политехнический университет, 2021. 226 с.
16. Бродовская Е. В., Добровская А. Ю., Парма Р. В., Синякова А. В., Азаров А. А. Влияние цифровых коммуникаций на формирование профессиональной культуры российской молодежи: результаты комплексного прикладного исследования// Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2019. № 1. С. 228 – 251. DOI: 10.14515/monitoring.2019.1.11
17. Сахарова Т. Н., Тамарская Н. В., Стремилова О. В., Батаева М. Д. Стратегии компетентностного развития специалистов по работе с молодежью // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 2 (119). С. 26 – 32. DOI: 10.20323/1813-145X-2021-2-119-26-32 (accessed January 2026)
18. Розенберг Н. В. Информационные технологии и ценностные приоритеты молодежи: новые тренды и риски // Поиск: Политика. Обществоведение. Искусство. Социология. Культура. 2025. № 1(108). С. 78–89.
19. Dakhane H. The Mechanizm of Digital Transformation in Higher Education: University of M'sila Case Study. Journal of Economics and Rural Development. 2025. Vol. 5. No 1. P. 42 – 57.
20. Zhu Z., Hu J. Exploring the essence of digital transformation in education and its research prospects. China. Education Technology. 2022. Vol. 4. P. 1–8.
21. Tang J., Huang P., Yan S. Digital transformation in higher education: logical framework, practical dilemmas, and implementation approaches. 2025. Frontiers in Psychology. Vol. 16. P. 1–16. DOI: 10.3389/fpsyg.2025.1565591 (accessed January 2026)
22. Selkrig M., Dulfer N., Harrison M., Smith C., Cochrane T., McKernan A. Keeping it human: Learning design in the digital age. The University of Melbourne. 2023. Faculty of Education: Melbourne, Australia. N 6. P. 3-29. DOI: 10.1080/07294360.2023.2293192 (accessed January 2026)
23. Kaputa V., Loucanova E., Tejerina G. F. Digital Transformation in Higher Education Institutions as a Driver of Social Oriented Innovations. 2022. Social Innovation in Higher Education. Edition: Innovation, Technology, and Knowledge Management Chapter: 4 Publisher: Springer. P. 61-5. DOI:10.1007/978-3-030-84044-0_4 (accessed January 2026)

24. Abad-Segura E., González-Zamar M. D., Infante-Moro J. C., Ruipérez García G. Sustainable Management of Digital Transformation in higher education. Global research trends. 2020. Sustainability. Vol. 12. N 5. P. 2-24. DOI:10.3390/su12052107 (accessed January 2026)
25. Jackson N. C. Managing for competency with innovation change in higher eucation: examining the pitfalls and pivots of digital transformation. 2019. Business Horizons. Vol. 62. N 5. P. 761–772. DOI:10.1016/j.bushor.2019.08.002 (accessed January 2026)
26. Qureshi F., Khawaja S., Zia T. Mature Undergraduate Students' Satisfaction with Online Teaching during the COVID-19. 2020. European Journal of Education Studies. Vol. 7. N 12. P. 456-475. DOI: 10.46827/ejes.v7i12.3440 (accessed January 2026)
27. Røe Y., Wojniusz S., Bjerke A. H. The Digital Transformation of Higher Education Teaching: Four Pedagogical Prescriptions to Move Active Learning Pedagogy Forward. 2021. Frontiers in Psychology. Vol. 6. P. 1-6. DOI: 10.3389/feduc.2021.784701 (accessed January 2026)
28. Castillo de Mesa J., Gómez-Jacinto L., López Peláez A., Erro-Garcés A. Social Networking Sites and Youth Transition: The Use of Facebook and Personal Well-Being of Social Work Young Graduates. 2020. Front. Psychol. Vol. 11. P. 1-9. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.00230 (accessed January 2026)
29. Van Dijk J. Digital divide research. Achievements and shortcomings. 2006. Poetics. Vol. 34. P. 221-235. DOI:10.1016/j.poetic.2006.05.004 (accessed January 2026)
30. Lee C. H. M., Cheng Y. W., Rai S., Depickere A. What affect student cognitive style in the development of hypermedia learning system? 2005. Computers & Education. Vol. 45. P. 1-19. DOI:10.1016/j.compedu.2004.04.006 (accessed January 2026)
31. Sawicki K., Żyłkiewicz-Płońska E. Internationalisation of Higher Education Curriculum as a Strategy for Preparing Future Youth Workers. 2023. Polish Journal of Educational Studies. Vol. 74. N 1. P. 31-44. DOI:10.2478/poljes-2022-0004 (accessed January 2026)
32. Xinyue Y., Cheng Y. Digital Transformation of Higher Education: Trends, Innovation Models and Strategic Paths. 2025. Pakistan Journal of Life and Social Sciences. Vol. 23. N 1. P. 1271-1289. DOI: 10.57239/PJLSS-2025-23.1.00100 (accessed January 2026)
33. Austen, L. The social construction of risk by young people. Health. 2009. Risk & Society. Vol. 11. N 5. P. 451-470. DOI:10.1080/13698570903183871 (accessed January 2026)

REFERENCES

1. UN Youth Strategy «Youth 2030». UN General Assembly, New York, 2018. 13 p.
2. Pact for the Future. Resolution adopted by the General Assembly on 22 September 2024. UN General Assembly, New York, 2024. Available at: https://www.un.org/en/summit-of-the-future/pact-for-the-future (accessed January 2026).
3. Lisbon+21 Updated Declaration on Youth Policies and Programmes. World Conference of Ministers Responsible for Youth. Lisbon, 2019. 7 p.
4. UNESCO. Guide on Educational Policy. Paris, 2023. 30 p.
5. Zinich A. V., Maksimova S. G., Omelchenko D. A., Revyakina Yu. N. Youth in the world of professions of the future: positioning and professional identity. *Society and Security Insights*, 2023, vol. 6, no. 3, pp. 129–143. DOI: 10.14258/SSI(2023)3-07 (accessed January 2026). (in Russ.)
6. Kosenchuk L. F. The essence of identity and the main approaches to its study. *Theory and practice of social development*, 2014, no. 16, pp. 223–225. (in Russ.)
7. Erikson E. Identity: youth and crisis. Moscow, Flinta Publ., 2006. 342 p. (in Russ.)
8. Meshcheryakova E. M. Psychology of personality: identity and time perspective: study guide. Saint-Petersburg, Naukoemkie tekhnologii Publ., 2025. 143 p. (in Russ.)
9. Lukyanov O. V. Readiness to be: an introduction to transtemporal psychology. Moscow, Smysl Publ., 2009. 231 p. (in Russ.)
10. Strelkova Yu. Yu., Emelyanova S. V. Research of the phenomenon of professional identity in various areas of psychological science. *Problems of modern pedagogical education*, 2019, no. 63, pp. 257–265. (in Russ.)
11. Lubovsky D. V., Shneider L. B. The correlation of professional identity and the internal position of students in higher education. *World of psychology*, 2025, no. 1 (120), pp. 169–181. DOI: 10.51944/20738528_2025_1_169 (accessed January 2026). (in Russ.)
12. Bermus A. G. Professional identity of a teacher in the era of artificial intelligence: towards building a research program. *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Informatization of education*, 2025, vol. 22, no. 4, pp. 389–399. DOI: 10.22363/2312-8631-2025-22-4-389-399 (accessed January 2026). (in Russ.)
13. Temnikov A. O. Modern approaches to defining the term "digital transformation". *Humanitarian, socio-*

economic and social sciences, 2023, no. 3, pp. 222–229. DOI: 10.23672/SAE.2023.22.28.001 (accessed January 2026). (in Russ.)
14. Surina A. V., Mironenko V. B. History of development and modern concepts of digital transformation. *Collection of scientific works of Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University*, 2024, pp. 184-193. (in Russ.)
15. Vasilenko L. A., Meshcharikova N. N. Sociology of digital society: monograph. Tomsk, Tomsk Polytechnic University Publ., 2021. 226 p. (in Russ.)
16. Brodovskaya E. V., Dobrovskaya A. Yu., Parma R. V., Sinyakova A. V., Azarov A. A. The influence of digital communications on the formation of professional culture of Russian youth: results of a comprehensive applied research. *Monitoring of public opinion: Economic and social changes*, 2019, no. 1, pp. 228–251. DOI: 10.14515/monitoring.2019.1.11 (accessed January 2026). (in Russ.)
17. Sakharova T. N., Tamarskaya N. V., Stremilova O. V., Bataeva M. D. Strategies for competence development of youth work specialists. *Yaroslavl pedagogical bulletin*, 2021, no. 2 (119), pp. 26–32. DOI: 10.20323/1813-145X-2021-2-119-26-32 (accessed January 2026). (in Russ.)
18. Rozenberg N. V. Information technologies and value priorities of youth: new trends and risks. *Poisk: Politika. Obshchestvovedenie. Iskusstvo. Sotsiologiya. Kultura*, 2025, no. 1(108), pp. 78–89. (in Russ.)
19. Dakhane H. The Mechanizm Of Digital Transformation In Higher Education: University Of M'sila Case Study. *Journal of Economics and Rural Development*, 2025, vol. 5, no. 1, pp. 42-57.
20. Zhu Z., Hu J. Exploring the essence of digital transformation in education and its research prospects. *China. Education Technology,* 2022, vol. 4, pp. 1–8.
21. Tang J., Huang P., Yan S. Digital transformation in higher education: logical framework, practical dilemmas, and implementation approaches. *Frontiers in Psychology*, 2025, vol. 16, art. no. 1565591, pp. 1–16. DOI: 10.3389/fpsyg.2025.1565591 (accessed January 2026).
22. Selkrig M., Dulfer N., Harrison M., Smith C., Cochrane T., McKernan A. Keeping it human: Learning design in the digital age. *Higher Education Research & Development*, 2023, pp. 1-27. DOI: 10.1080/07294360.2023.2293192 (accessed January 2026).
23. Kaputa V., Loucanova E., Tejerina G. F. Digital Transformation in Higher Education Institutions as a Driver of Social Oriented Innovations. In: *Social Innovation in Higher Education. 2022. Innovation, Technology, and Knowledge Management.* Cham: Springer, pp. 61-75. DOI: 10.1007/978-3-030-84044-0_4 (accessed January 2026).
24. Abad-Segura E., González-Zamar M. D., Infante-Moro J. C., Ruipérez García G. Sustainable Management of Digital Transformation in higher education. Global research trends. *Sustainability*, 2020, vol. 12, no. 5, art. no. 2107, pp. 1-24. DOI: 10.3390/su12052107 (accessed January 2026).
25. Jackson N. C. Managing for competency with innovation change in higher education: examining the pitfalls and pivots of digital transformation. *Business Horizons,* 2019, vol. 62, no. 5, pp. 761–772. DOI: 10.1016/j.bushor.2019.08.002 (accessed January 2026).
26. Qureshi F., Khawaja S., Zia T. Mature Undergraduate Students' Satisfaction with Online Teaching during the COVID-19. *European Journal of Education Studies*, 2020, vol. 7, no. 12, pp. 456-475. DOI: 10.46827/ejes.v7i12.3440 (accessed January 2026).
27. Røe Y., Wojniusz S., Bjerke A. H. The Digital Transformation of Higher Education Teaching: Four Pedagogical Prescriptions to Move Active Learning Pedagogy Forward. *Frontiers in Education*, 2021, vol. 6, art. no. 784701, pp. 1-6. DOI: 10.3389/feduc.2021.784701 (accessed January 2026).
28. Castillo de Mesa J., Gómez-Jacinto L., López Peláez A., Erro-Garcés A. Social Networking Sites and Youth Transition: The Use of Facebook and Personal Well-Being of Social Work Young Graduates. *Frontiers in Psychology*, 2020, vol. 11, art. no. 230, pp. 1-9. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.00230 (accessed January 2026).
29. Van Dijk J. Digital divide research. Achievements and shortcomings. *Poetics,* 2006, vol. 34, no. 4-5, pp. 221-235. DOI: 10.1016/j.poetic.2006.05.004 (accessed January 2026).
30. Lee C. H. M., Cheng Y. W., Rai S., Depickere A. What affect student cognitive style in the development of hypermedia learning system? *Computers & Education*, 2005, vol. 45, no. 1, pp. 1-19. DOI: 10.1016/j.compedu.2004.04.006 (accessed January 2026).
31. Sawicki K., Żyłkiewicz-Płońska E. Internationalisation of Higher Education Curriculum as a Strategy for Preparing Future Youth Workers. *Polish Journal of Educational Studies*, 2023, vol. 74, no. 1, pp. 31-44. DOI: 10.2478/poljes-2022-0004 (accessed January 2026).
32. Xinyue Y., Cheng Y. Digital Transformation of Higher Education: Trends, Innovation Models and Strategic Paths. *Pakistan Journal of Life and Social Sciences,* 2025, vol. 23, no. 1, pp. 1271-1289. DOI: 10.57239/PJLSS-2025-23.1.00100 (accessed January 2026).
33. Austen, L. The social construction of risk by young people. *Health, Risk & Society*, 2009, vol. 11, no. 5, pp. 451-470. DOI: 10.1080/13698570903183871 (accessed January 2026).

Авторы

Веричева Ольга Николаевна
(Россия, Кострома)
Доцент, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой социальной работы
Костромской государственный университет
E-mail: overicheva@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0002-4870-3886
Scopus Author ID 58557178000

Бойцова Светлана Владимировна
(Россия, Кострома)
Доцент, кандидат педагогических наук, доцент социальной работы
Костромской государственный университет
E-mail: boyzova_s@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-7999-927X

Румянцев Юрий Викторович
(Россия, Кострома)
Доцент, кандидат педагогических наук, доцент социальной работы
Костромской государственный университет
E-mail: rum_kpn@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-2607-6084

Скрябина Ольга Борисовна
(Россия, Кострома)
Доцент, кандидат педагогических наук, доцент социальной работы
Костромской государственный университет
E-mail: olga-skryabina@mail.ru
ORCID ID: 0000-0001-6575-395X

Authors

Olga N. Vericheva
(Russia, Kostroma)
Associate Professor, Cand. Sci. (Educ.), Head of the Department of Social Work
Kostroma State University
Email: overicheva@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0002-4870-3886
Scopus Author ID 58557178000

Svetlana V. Boytsova
(Russia, Kostroma)
Associate Professor, Cand. Sci. (Educ.), Associate Professor of Social Work
Kostroma State University
Email: boyzova_s@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-7999-927X

Yuri V. Rumyantsev
(Russia, Kostroma)
Associate Professor, Cand. Sci. (Educ.), Associate Professor of Social Work
Kostroma State University
Email: rum_kpn@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-2607-6084

Olga B. Skryabina
(Russia, Kostroma)
Associate Professor, Cand. Sci. (Educ.), Associate Professor of Social Work
Kostroma State University
Email: olga-skryabina@mail.ru
ORCID ID: 0000-0001-6575-395X

Вклад авторов

Веричева О. Н.: концептуализация, методология, создание рукописи и ее редактирование, руководство исследованием
Бойцова С. В.: проведение исследования, администрирование проекта, получение финансирования
Румянцев Ю. В.: верификация данных, проведение исследования, создание черновика рукописи, визуализация
Скрябина О. Б.: проведение исследования, ресурсы, администрирование данных, формальный анализ, получение финансирования

Authors contribution

Olga N. Vericheva: Conceptualization, Methodology, Writing - Review & Editing, Supervision
Svetlana V. Boytsova: Investigation, Project administration, Funding acquisition
Yuri V. Rumyantsev: Validation, Investigation, Writing - Original Draft, Visualization
Olga B. Skryabina: Investigation, Resources, Data Curation, Formal analysis, Funding acquisition

© Веричева О. Н., Бойцова С. В., Румянцев Ю. В., Скрябина О. Б., 2026

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

© Olga N. Vericheva, Svetlana V. Boytsova, Yuri V. Rumyantsev, Olga B. Skryabina, 2026

The authors declared no conflicts of interest

Психологические аспекты адаптации специалистов госпитальных школ

И. Ю. ДОЛУЕВ, Е. С. ЗОРИНА, А. Ф. ЛОСКУТОВ

АННОТАЦИЯ

Введение. В условиях становления госпитальной педагогики как самостоятельной области профессиональной деятельности особую актуальность приобретает изучение адаптации специалистов, работающих в пространстве интеграции образовательных и медицинских практик. Работа специалистов госпитальной школы характеризуется специфическими профессиональными вызовами: высокой неопределенностью, эмоциональной нагрузкой, фрагментированностью образовательного процесса вследствие медицинских процедур. Адаптация специалистов госпитальной школы является ключевым фактором, влияющим на профессиональную идентичность, эмоциональное благополучие и качество педагогической деятельности. *Цель исследования* – выявить особенности адаптационного процесса вновь прибывших специалистов госпитальной школы, структуру их профессиональных трудностей и ожиданий, а также проанализировать динамику личностных и межличностных отношений в ходе профессионального сопровождения.

Материалы и методы. В исследовании участвовали 38 специалистов госпитальной школы проекта «УчимЗнаем» (12 начинающих специалистов, 4 со стажем 1–3 года, 18 со стажем более 3 лет, 4 со стажем более 10 лет). Применялись: тест интерперсональной диагностики межличностных отношений (ДМО), индивидуально-типологический опросник (ИТО), контент-анализ, критерий Уилкоксона и корреляционный анализ Спирмена. Обработка данных проводилась в SPSS Statistics 26.

Результаты исследования. После двухмесячной программы повышения квалификации наблюдается следующая динамика: все 38 специалистов переориентировались на сотрудничество, агрессивные позиции исчезли полностью. Статистически значимо снизилась тревожность ($Z = -2{,}555$, $p = 0{,}011$). Корреляционный анализ показал усиление связи между дружелюбием и альтруизмом ($r = 0{,}801$, $p = 0{,}001$) и появление новой связи между экстраверсией и дружелюбием ($r = 0{,}550$, $p = 0{,}034$).

Заключение. Комплексное профессиональное сопровождение специалистов госпитальной школы, включающее как целенаправленное развитие профессиональных знаний и методических компетенций, так и систематическую эмоциональную поддержку, способствует успешной адаптации специалистов, создает фундамент для развития психологической устойчивости в профессии и предполагает дальнейшее совершенствование программ обучения и поддержки.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

госпитальная педагогика, адаптационный процесс, профессиональные трудности, эмоциональная регуляция, просоциальные ценности, наставничество, психологическая устойчивость

Для цитирования: Долуев И. Ю., Зорина Е. С., Лоскутов А. Ф. Психологические аспекты адаптации специалистов госпитальных школ // Перспективы науки и образования. 2026. № 4. С. 558–573. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.36

Поступила: 23.02.2026 | Одобрена: 13.05.2026 | Опубликована: 31.08.2026

OPEN ACCESS

Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.

PERSPECTIVES OF SCIENCE AND EDUCATION
PSEJOURNAL.WORDPRESS.COM
SCIENTIFIC ARTICLE |

Psychological Aspects of Adaptation in Hospital School Specialists

I. YU. DOLUEV, E. S. ZORINA, A. F. LOSKUTOV

ABSTRACT

Introduction. As hospital pedagogy continues to develop as an independent field of professional practice, increasing attention is being paid to the adaptation of specialists working at the intersection of educational and medical practices. The work of hospital school specialists is associated with a number of specific professional challenges, including high levels of uncertainty, emotional strain, and fragmentation of the educational process due to ongoing medical procedures. The adaptation of hospital school specialists represents a key factor influencing professional identity formation, emotional well-being, and the overall quality of teaching. *The aim of the study* is to identify the specific features of the adaptation process among newly employed hospital school specialists, to examine the structure of their professional difficulties and expectations, and to analyze the dynamics of personal and interpersonal relationships in the context of professional support.

Materials and Methods. The study involved 38 specialists working in a hospital school within the Learn to Know project, including 12 novice specialists, 4 specialists with 1–3 years of experience, 18 specialists with more than 3 years of experience, and 4 specialists with over 10 years of professional experience. The research methods included the Diagnosis of Interpersonal Relations, the Individual Typological Questionnaire, content analysis, the Wilcoxon signed-rank test, and Spearman's correlation analysis. Data processing was performed using SPSS Statistics 26.

Results. Following a two-month professional development program, positive changes were observed across the entire sample. All 38 specialists demonstrated a shift toward cooperative interaction styles, while aggressive interpersonal positions were no longer identified. A statistically significant decrease in anxiety levels was recorded ($Z = -2.555$, $p = 0.011$). Correlation analysis revealed a strengthening of the relationship between friendliness and altruism ($r = 0.801$, $p = 0.001$), as well as the emergence of a new significant association between extraversion and friendliness ($r = 0.550$, $p = 0.034$).

Discussion and Conclusion. Comprehensive professional support for hospital school specialists—combining the targeted development of professional knowledge and methodological competencies with systematic emotional support—facilitates successful professional adaptation. Such support contributes to the formation of psychological resilience within the profession and highlights the need for further refinement of training and support programs for hospital school specialists.

KEYWORDS

hospital pedagogy, adaptation process, professional difficulties, emotional regulation, prosocial values, mentoring, psychological resilience

For Citation: Doluev, I. Yu., Zorina, E. S., & Loskutov, A. F. (2026). Psychological Aspects of Adaptation in Hospital School Specialists. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, (4), 558–573. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.37

Received: 23 February 2026 | Approved: 13 May 2026 | Published: 31 August 2026

OPEN ACCESS

This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

ВВЕДЕНИЕ

Международные инициативы в области образования подчеркивают необходимость обеспечения непрерывного обучения детей, находящихся в условиях длительного лечения. В Конвенции Организации Объединенных Наций о правах ребенка закреплено право каждого ребенка на образование на основе равных возможностей. В Конвенции о правах инвалидов данное положение получает развитие в требовании обеспечивать инклюзивное образование и создавать условия, учитывающие особые образовательные потребности обучающихся. Документы ЮНЕСКО, связанные с реализацией целей устойчивого развития, также поддерживают нормативную рамку обеспечения доступности и инклюзивности образования для всех обучающихся, включая тех, чье участие в обычном учебном процессе ограничено состоянием здоровья. В этом контексте обеспечение непрерывности обучения детей, находящихся на длительном лечении, следует рассматривать как важную международную задачу.

В Российской Федерации согласно положениям Федерального закона от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 15.10.2025) «Об образовании в Российской Федерации», каждый обучающийся имеет право на получение образования, в том числе дети, нуждающиеся в длительном лечении, находящиеся по состоянию здоровья в условиях стационарного лечения. Проект по созданию полноценной образовательной среды в стационарах медицинских учреждений «УчимЗнаем» направлен на развитие и внедрение российской модели госпитальной школы и опирается на исследования и лучшие практики отечественной и зарубежной науки, их гуманистический потенциал и инновационные тенденции [1; 2]. Благодаря деятельности проекта госпитальных школ «УчимЗнаем» реализуется программа по созданию и сопровождению госпитальных школ в субъектах Российской Федерации [2; 3].

Основываясь на исследованиях в области госпитальной педагогики, в которых рассматриваются проблемы и перспективы развития госпитальной педагогики [2], раскрывается ее статус как современного направления педагогической науки [4], а также анализируются инструменты рекрутинга госпитальных педагогов [5], настоящая работа смещает фокус на другой ключевой компонент образовательной среды – на проблему адаптации госпитальных специалистов к уникальному профессиональному контексту.

Расширение сети госпитальных школ в Российской Федерации привело к формированию новой категории специалистов – госпитальных педагогов, профессиональная деятельность которых предполагает развитие кадрового потенциала в специально организованной профессиональной среде [6], систему внутриколлективного сопровождения и профессиональной поддержки [7], наличие особой профессиональной подготовки и профильных компетенций [8], а также прохождение специфического профессионального пути, связанного с высокой эмоциональной вовлеченностью и адаптацией к нестандартным условиям педагогической работы [9]. Работа в условиях госпитальной школы характеризуется специфическими стрессорами: высокой неопределенностью [10] и необходимостью педагогической деятельности в медицинской среде [11], фрагментированностью образовательного процесса вследствие медицинских процедур и требованием гибко выстраивать обучение в условиях госпитализации [12], а также выраженной эмоциональной нагрузкой и повышенным риском эмоционального выгорания [13]. Адаптация специалистов является ключевым фактором, влияющим на их профессиональную идентичность, эмоциональное благополучие и качество их педагогической деятельности [14]. Учитывая, что поддержание непрерывности образования смягчает последствия длительной госпитализации в контексте эмоционального благополучия детей [15], и, более того, что педагогическая деятельность в больничных классах выполняет «не только образовательную, но и выраженную терапевтическую функцию» [16], поддержка педагогического состава приобретает статус фундаментального условия реализации образовательного потенциала госпитальной школы [6; 7].

Таким образом, мониторинг процесса вхождения специалистов госпитальной школы в профессию, выявление их ожиданий и воспринимаемых трудностей, а также изучение динамики личностных качеств и межличностных отношений с коллегами представляет собой актуальное направление психолого-педагогических исследований.

Основной исследовательский вопрос заключается в следующем: каковы психолого-педагогические характеристики процесса адаптации вновь прибывших специалистов к деятельности в условиях госпитальной школы, какова роль системы профессиональной поддержки

и наставничества в этом процессе, и какова роль программы повышения квалификации «Организация образовательного процесса с детьми, находящимися на длительном лечении, в стационарах медицинских учреждений» в содействии успешной адаптации и профилактике профессионального выгорания?

Цель статьи – на основе эмпирического материала, собранного в 2024–2025 годах в рамках профессионального сопровождения вновь прибывших сотрудников проекта «УчимЗнаем», выделить особенности адаптационного процесса различных групп специалистов госпитальной школы, определить структуру их профессиональных трудностей и ожиданий, проанализировать динамику личностных и межличностных отношений в ходе прохождения программы повышения квалификации.

ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

Госпитальная педагогика – раздел педагогики, который изучает развитие, обучение и воспитание детей, нуждающихся в длительном лечении и имеющих особые медицинские и образовательные потребности [4; 5]. Ее фундаментальная цель заключается в том, чтобы «ребенок чувствовал себя полноценным учеником, несмотря на болезненное состояние» [14]. При этом обучение детей и подростков в госпитальных школах выходит далеко за рамки академической подготовки: оно направлено не только на решение собственно образовательных задач, но и на педагогическую реабилитацию ребенка в ситуации болезни [4], на обеспечение непрерывности образования и поддержание его социальной включенности в рамках российской модели госпитальных школ [17], а также на психологическую и педагогическую поддержку детей, находящихся на длительном лечении, сохранение их эмоциональной устойчивости и учебной мотивации [18]. Более того, оно позволяет сформировать у детей и подростков перспективу на будущее, предоставляя им возможность «внести свой вклад в желаемое выздоровление, продолжить жизненные проекты» [19]. В сущности, вся эта многоаспектная деятельность может быть объединена одним емким словом: «забота» [20].

Вместе с тем больничный контекст налагает специфические требования для специалистов. На них воздействуют уникальные стрессовые факторы, которые возникают в результате непосредственного контакта с физической и психологической болью обучающихся детей и их семей [21]. Согласно масштабному качественному исследованию 602 итальянских госпитальных педагогов [21], основные профессиональные стрессоры включают контакт с болезнью и страданием, «фрагментированность» работы вследствие необходимости обучающихся посещать медицинские процедуры, организационные сложности, диффузию профессиональной идентичности и недооценку вклада специалистов медицинским персоналом. Однако существуют и поддерживающие факторы: осмысленность педагогической деятельности и осознанный смысловой выбор профессии [21] выступают в качестве одних из важнейших барьеров профессионального выгорания.

Для успешной работы в таких условиях от специалиста госпитальной школы требуется комплекс профессиональных качеств [9]: исследователи выделяют высокую мотивацию, способность проявлять заботу, способность преодолевать препятствия, преданность делу, креативность и настойчивость [5; 32]. Дополнительно следует отметить способность выдерживать неопределенность: столкновение с непредсказуемостью количества учеников, дней пребывания, продолжительности образовательной программы и других обстоятельств, которые обычно достаточно детерминированы в традиционных школах, создает специфическое профессиональное напряжение [14]. Психологическая гибкость становится необходимым условием для адаптации к таким нестабильным и эмоционально насыщенным условиям работы [21]: госпитальные педагоги часто выступают источником психологической поддержки для детей с хроническими заболеваниями и их родителей в критических и стрессовых ситуациях [8]. Кроме того, современный контекст требует от педагогов владения цифровыми технологиями и онлайн-обучением, а также широкого кругозора, включающего базовые знания в медицине, законодательстве и госпитальной педагогике.

Исследователи подчеркивают, что педагоги должны быть «психологически ориентированы», чтобы помочь госпитализированным детям выдержать состояния страха, беспомощности и боли [22]. Однако такая психологическая ориентация возможна только при условии систематической профессиональной поддержки самих педагогов. Эмоциональная наставническая поддержка становится необходимым условием для развития эмпатии, регуляции стресса и укрепления команд-

ных отношений [23]. При этом у некоторых педагогов может наблюдаться дисбаланс в профессиональных компетенциях: практические навыки могут быть развиты лучше, чем знаниевый и психолого-педагогический компоненты [24]. В таких случаях методологическая подготовка, охватывающая знания о медицине, цифровых технологиях и психолого-педагогических подходах, становится критически важной для восполнения этих дефицитов [8; 9]. То есть, программы обучения и поддержки госпитальных педагогов на начальном этапе должны включать в себя как целенаправленное развитие профессиональных знаний и методических компетенций, так и систематическую эмоциональную поддержку, направленную на снижение адаптационного стресса, формирование здоровых механизмов эмоциональной регуляции и интеграцию просоциальных ценностей в профессиональную идентичность педагога [25; 32].

Проведенный обзор литературы показывает, что профессиональная деятельность педагога в госпитальной школе выходит за рамки решения собственно образовательных задач и включает психологическую поддержку ребенка, поддержание его социальной включенности и участие в реабилитационном процессе. В связи с этим эффективность работы госпитального педагога определяется не только уровнем профессиональной подготовки, но и успешностью его адаптации к особым, эмоционально насыщенным и нестабильным условиям данной образовательной среды.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

В ходе проведения исследования было проведено анкетирование 38 специалистов госпитальной школы проекта «УчимЗнаем».

Был составлен алгоритм проведения мониторинга адаптационного процесса разных групп госпитальных педагогов, который включает в себя три последовательных этапа: проектирования, реализации и этап обработки и анализа результатов.

Таблица 1 Алгоритм проведения мониторинга

Этап проведения мониторинга	Содержание этапа	Сроки реализации	Результат
Проектирование	Определение цели и задач, объекта исследования. Определение сроков проведения исследования и предоставления отчетных материалов. Определение планируемого конечного результата мониторинга. Определение метода исследования, подбор методов сбора и систематизации данных. Определение форм предоставления отчета.	Январь-февраль 2025	План проведения мониторинга, цели, задачи
Реализация	Выбор средства сбора необходимой информации, уточнение методики сбора информации, проведение двух этапов мониторинга, подготовка методических рекомендаций. Проведение мониторинга у педагогов дошкольного образования.	Февраль-июнь 2025	Инфографические материалы по итогам мониторинга
Обработка и анализ результатов	Анализ и интерпретация полученных данных. Составление аналитической справки о результатах мониторинга адаптационного процесса разных групп госпитальных педагогов (с учетом специфики базового образования педагога, его индивидуальных особенностей, уровня профессиональных потребностей, наличия/отсутствия практического опыта работы), определение проблем и трудностей.	Июнь-август 2025	Аналитическая справка о результатах мониторинга

Все вновь прибывшие специалисты распределены по методическим объединениям следующим образом (рис. 1): дошкольное отделение (4 специалиста), служба психолого-педагогического и социального сопровождения (6 специалистов), начальные классы (8 специалистов), биология, физика и химия (4 педагога), математика и информатика (6 специалистов), история и обществознание (6 специалистов), дополнительное образование (2 специалиста), иностранные языки (2 специалиста).

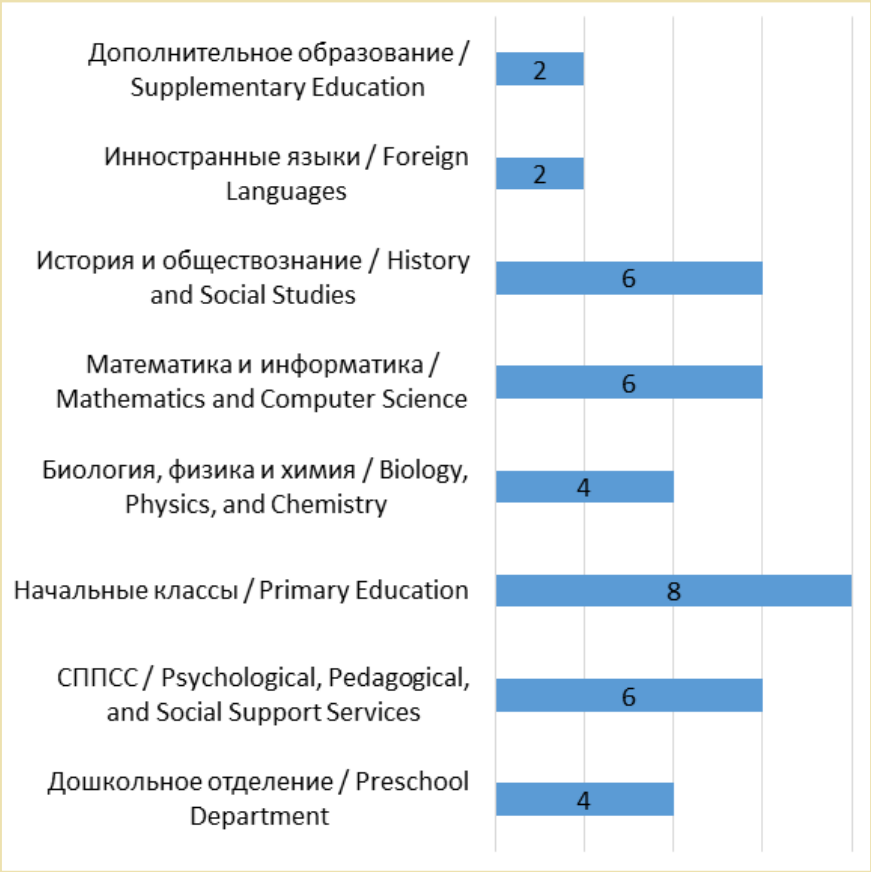


Рисунок 1 Распределение вновь прибывших специалистов 2024–2025 учебного года по методическим объединениям (в количестве человек)

Источник: составлено авторами.

В тоже время следует отметить, что среди специалистов нашей выборки 12 педагогов только начинают педагогическую деятельность, 4 специалиста имеют педагогический стаж 1–3 года, 18 специалистов имеют педагогический стаж более 3 лет и 4 специалиста – более 10 лет (см. рис. 2).

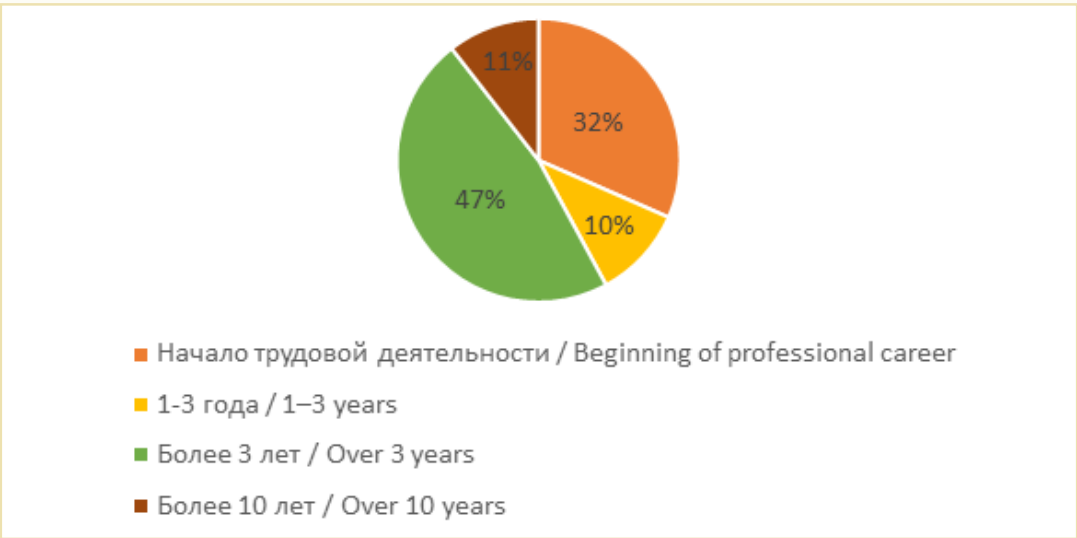


Рисунок 2 Распределение вновь прибывших педагогов 2024-2025 учебного года по опыту работы (в количестве человек)

Источник: составлено авторами.

Были использованы следующие методики диагностики:

1. Тест интерперсональной диагностики межличностных отношений (Т. Лири, Г. Лефорж, Р. Сазек) (ДМО) в модификации Л.Н. Собчик; анализировались шкалы: «Авторитарный», «Эгоистический», «Агрессивный», «Подозрительный», «Подчиняемый», «Зависимый», «Дружелюбный», «Альтруистический»;

2. Индивидуально-типологический опросник (Л.Н. Собчик) (ИТО) для выявления готовности специалистов госпитальных школ к реализации основных и дополнительных общеобразовательных программ обучения длительно болеющих детей; шкалами для анализа выступили «Экстраверсия», «Спонтанность», «Агрессивность», «Ригидность», «Интроверсия», «Сензитивность», «Тревожность», «Лабильность», «Шкала искренности», «Шкала аггравации».

3. Анкета для экспресс-диагностики профессиональных затруднений педагогов (С.В. Данилов, Л.П. Шустова, Н.И. Кузнецова) в авторской модификации;

4. Авторская анкета для выявления удовлетворенности результатами процесса адаптации новых сотрудников госпитальных школ.

Для обработки результатов применялись методы дескриптивной статистики, контент-анализа, сравнительного анализа (критерий Уилкоксона) и корреляционного анализа с применением коэффициента корреляции Спирмена. Расчет результатов проводился в SPSS Statistics 26.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Трудности, выделяемые специалистами госпитальных школ на этапе вхождения в профессию специалиста госпитальной школы. Был проведен контент-анализ анкеты профессиональных затруднений.

Технологические и организационные сложности:

1. Работа в условиях гибридного и смешанного обучения и ее влияние на качество образования (8 специалистов);

2. Необходимость использования дистанционных образовательных технологий (4 специалиста);

3. Трудности работы с цифровой образовательной средой – ограниченность функционала платформы, отсутствие полного набора учебных материалов (2 специалиста);

4. Недостаток дидактических материалов для госпитальной среды (2 специалиста);

5. Недостаточное оснащение школы (отсутствие собственного класса, гардероба) (2 специалиста).

Методологические затруднения:

1. Трудности в отборе содержания и дозировании учебного материала (2 специалиста);

2. Трудности в эмоциональной поддержке ребенка (2 специалиста).

Личностные и временные нагрузки:

3. Наличие повышенного риска профессионального выгорания (6 специалистов);

4. Необходимость значительного времени на подготовку к урокам после работы (2 специалиста);

5. Трудности совмещения работы и обучения в высшем учебном заведении (2 специалиста).

Коммуникативные и пространственные затруднения:

1. Трудности коммуникации с руководством (2 специалиста);

2. Отсутствие уединенного места для самостоятельной работы (2 специалиста).

Два специалиста воздержались от ответа.

Ожидания специалистов от работы в условиях госпитальной школы. В данном опроснике специалисты могли выбрать несколько вариантов ответов.

Среди ожиданий от работы специалисты отмечали:

1. приобретение нового опыта и совершенствование своих профессиональных навыков (26 специалистов);

2. карьерный рост (6 специалистов);

3. возможность узнать о новой профессии и получить новые знания (4 специалиста);

4. возможность помочь детям (4 специалиста);

5. моральное удовлетворение (4 специалиста);

6. возможность стать частью профессиональной команды госпитальной школы (2 специалиста);

7. возможность после окончания магистратуры заняться управляющей деятельностью (2 специалиста);

8. материальное удовлетворение (2 специалиста);

9. знакомство с новыми интересными людьми (2 специалиста);

10. ощущение нужности (2 специалиста);

11. работа в команде профессионалов (2 специалиста);

12. гибкость методики обучения (2 специалиста);

13. приобретение опыта для открытия собственного образовательного учреждения (2 специалиста).

Шесть специалистов воздержались от ответа, два отметили нежелание строить ожиданий.

Динамика ответов респондентов до и после прохождения программы повышения квалификации. Спустя два месяца занятий по программе повышения квалификации «Организация образовательного процесса с детьми, находящимися на длительном лечении, в стационарах медицинских учреждений» и сопровождения сотрудников среди трудностей работы в госпитальной школе специалисты чаще отмечали высокое эмоциональное напряжение (4 человека). Также 4 человека воздержались от ответа, и 6 человек отметило, что трудностей на данный момент нет. Стоит также отметить, что некоторые трудности работы в госпитальной школе специалисты отмечали как в начале исследования, так и после курса занятий – гибридную и дистанционную форма обучения учащихся, трудности в работе с современными информационными системами, недостаток дидактических материалов для занятий.

Как в российских [26], так и в зарубежных [27] исследованиях отмечается, что в случае перехода на онлайн или гибридный формат обучения у специалистов возникает потребность в дополнительной подготовке и повышения компетенций, связанных с внедрением цифровых технологий; недостаточность материально-технической базы, проблемы с доступом в Интернет, которые могут приводить к нарушению учебного процесса, могут выступать источниками организационного стресса.

Спустя два месяца занятий и сопровождения сотрудников среди своих ожиданий от работы в госпитальной школе специалисты чаще всего отмечали *профессиональное саморазвитие* (26 человек). Воздержавшихся от ответа при повторном анкетировании в данном вопросе не было.

Спустя два месяца занятий и сопровождения сотрудников у специалистов спросили: *«Что для Вас Проект «УчимЗнаем»?* Среди самых частых ответов была категория проекта как возможности профессионального развития (ответы данной категории предоставили 52% выборки). Значимой для большинства специалистов (17,6% выборки в категории высказываний) была и принадлежность к профессиональному сообществу (*«часть потрясающей команды»*); специалисты характе-

ризовали свою деятельность как *«настоящую любовь к своему делу»* и отмечали ее как *«новую, важную, интересную ступень в жизни»*. Проект описывался как *«маяк в стратегии общения с больным ребенком»* и как *«рабочее место, дающее уникальный опыт»*.

Среди особенностей работы в госпитальной школе специалисты чаще отмечали особые условия труда и организацию обучения детей (18 человек). Специалисты писали о рефлексивном понимании особенностей контингента обучающихся. Один из ответов: в госпитальных школах обучаются *«необычные дети, многие из которых намного старше в голове и в душе своих сверстников и находят силы жить, учиться и радоваться в тяжелых условиях»*. Специалисты также отмечали необходимость создания позитивной и психологически поддерживающей атмосферы на уроках: *«Одна из наших задач – создание благоприятной обстановки вокруг ребенка, нам нельзя создавать негативную или давящую атмосферу»*. Расширенное понимание педагогических функций выражается и в переопределении назначения работы: *«Наше предназначение (помимо стандартного школьного) заключается еще и в помощи ребенку, который у нас обучается»*.

Динамика структуры межличностных и внутриличностных отношений специалистов. Далее была проанализирована структура межличностных и внутриличностных отношений специалистов посредством сравнительного анализа результатов теста «Диагностика межличностных отношений (ДМО)» до начала прохождения программы повышения квалификации «Организация образовательного процесса с детьми, находящимися на длительном лечении, в стационарах медицинских учреждений» и после нее (см. табл. 2).

Таблица 2 Распределение показателей респондентов по методике ДМО

	Распределение до проведения программы, кол-во человек			Распределение после проведения программы, кол-во человек		
Показатель	Низкий	Умеренный	Высокий	Низкий	Умеренный	Высокий
Авторитарность	24	12	2	22	16	-
Эгоистичность	30	8	-	34	4	-
Агрессивность	34	4	-	37	1	-
Подозрительность	38	-	-	36	1	1
Подчиняемость	22	16	-	28	10	-
Зависимость	30	6	2	28	10	-
Дружелюбие	12	20	6	14	21	3
Альтруизм	16	18	4	14	17	7

В выборке отсутствуют респонденты с патологически высокими показателями как на начальном, так и на заключительном этапе исследования.

Анализ динамики показателей ДМО свидетельствует о позитивных изменениях в структуре межличностных отношений специалистов.

На начальном этапе только 4 специалиста (11% выборки) демонстрировали агрессивно-конкурентную позицию, препятствующую сотрудничеству и совместной деятельности, в то время как остальные 34 педагога проявляли готовность к сотрудничеству. Вместе с тем, структура межличностных ориентаций была не сбалансирована: 16 человек (42%) проявляли тенденцию к подчинению и отказу от ответственности, а 22 человека (58%) стремились к лидерству в общении.

К концу программы произошла заметная переструктуризация: все 38 специалистов стали ориентированы на сотрудничество, агрессивно-конкурентные позиции исчезли полностью. При этом баланс между лидерством и подчинением нормализовался – 28 человек (74%) склоны к сотрудничеству как к ведущей стратегии, а 10 человек (26%) проявляют умеренную тенденцию к подчинению. Наиболее выраженные позитивные изменения зафиксированы по показателям альтруизма (увеличение высоких показателей с 4 до 7 человек, или на 75%), агрессивности (снижение умеренных показателей с 4 до 1) и эгоистичности (снижение умеренных показателей с 8 до 4).

Далее был осуществлен анализ и интерпретация результатов прохождения индивидуально-типологического опросника (ИТО) до начала прохождения программы повышения квалификации «Организация образовательного процесса с детьми, находящимися на длительном лечении, в стационарах медицинских учреждений» и после нее. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3 Распределение показателей респондентов по методике ИТО

Распределение до проведения программы, кол-во человек Распределение после проведения программы, кол-во человек

	Распределение до проведения программы, кол-во человек				Распределение после проведения программы, кол-во человек			
Шкала	1	2	3	4	1	2	3	4
Экстраверсия	1	10	15	12	0	15	23	0
Интроверсия	2	19	17	0	0	15	23	0
Спонтанность	4	10	19	5	0	21	17	0
Агрессивность	4	27	7	0	0	29	9	0
Ригидность	0	19	19	0	2	27	9	0
Сензитивность	0	10	25	3	0	5	33	0
Тревожность	0	15	21	2	5	25	8	0
Лабильность	0	3	35	0	0	7	26	5

Примечание: в таблице «1» соответствует низкому уровню по шкале, «2» – нормальному, «3» – умеренному, «4» – избыточному.

По данным индивидуально-типологического опросника в динамике прослеживается несколько устойчивых тенденций. Экстраверсия и интроверсия смещаются из крайних значений в зону нормальной и умеренной выраженности (что возможно связать с большой коммуникативной нагрузкой, вызывающей утомляемость у специалистов); снижается ригидность и исчезают крайние показатели по шкалам «спонтанность» и «сензитивность», фиксируется выраженное снижение тревожности.

Оценка статистической значимости различий в связанной выборке. Статистический анализ по критерию Уилкоксона для зависимых выборок показал, что значимые различия в динамике имеются только по шкале «Тревожность». По остальным показателям уровни значимости не достигли порога статистической значимости ($p > 0,05$). В то же время по шкале «Тревожность» зафиксировано значение критерия $Z = -2,555$ при $p = 0,011$: в группе госпитальных педагогов произошло статистически значимое снижение тревожности после участия в программе.

Отсутствие статистически значимых изменений по остальным показателям методик можно связать с тем, что они отражают фундаментальные личностные характеристики; то есть, адаптация специалистов госпитальной школы больше отразилась на особенностях их эмоциональной регуляции, а не на изменении их личностных характеристик.

Корреляционный анализ между показателями методик ИТО и ДМО. В Корреляционный анализ по критерию Спирмена между методиками ИТО и ДМО был проведен в начале и в конце исследования. Исходя из корреляционного анализа на первом этапе получены следующие результаты:

1. Дружелюбие – альтруизм: $r = 0,508$ (положительная связь), $p = 0,045$ – статистически значимая корреляция ($p < 0,05$): более высокий уровень дружелюбия сочетается с более выраженным альтруизмом.

2. Прочие анализируемые корреляции (подозрительность–тревожность, экстраверсия–альтруизм, экстраверсия–дружелюбие и т. п.) – статистически значимых связей не выявлено ($p > 0,05$).

На втором этапе, после реализации программы, был повторно проведен корреляционный анализ, и были получены следующие связи:

• Экстраверсия – дружелюбие: r = 0,550 (положительная связь), p = 0,034 – статистически значимая корреляция (p <0,05);

• Дружелюбие – альтруизм: r = 0,801 (положительная связь), p = 0,001 – высоко значимая корреляция (p <0,01). Усиление данной корреляции на втором этапе может быть связана с произошедшим процессом психологической интеграции просоциальных межличностных ценностей специалистов.

• Прочие анализируемые корреляции (подозрительность–тревожность, экстраверсия–альтруизм и т. п.) – статистически значимых связей не выявлено (p> 0,05).

Итак, на первом этапе обнаружена одна статистически значимая корреляция на умеренном уровне между дружелюбием и альтруизмом. И на втором этапе эта связь существенно усилилась до уровня сильной (r = 0,801), одновременно появилась новая значимая связь между экстраверсией и дружелюбием (более общительные и активные педагоги развили усиленное дружелюбное отношение по мере адаптации к окружающей среде).

ОБСУЖДЕНИЕ

Развитие психологической устойчивости специалистов госпитальной школы является важной задачей [28]: уникальный контекст профессии обуславливает необходимость развития навыков совладания с восприятием физической и психологической боли обучающихся и их семей [21]. Тем не менее, развитие психологической устойчивости в профессии начинается с организации и сопровождения процесса адаптации новых сотрудников [29].

Адаптация вновь прибывших специалистов к условиям госпитальной школы представляет собой многоуровневый процесс, охватывающий когнитивное (знание о специфике госпитальной педагогики, о навыках работы с различными категориями обучающихся), поведенческое (развитие новых профессиональных качеств), аффективное (снижение эмоционального напряжения, в случае нашего исследования – тревожности), идентификационное (связанное с формированием профессиональной идентичности, в нашем случае – с интернализацией просоциальных ценностей, повышением силы корреляционной связи дружелюбия и альтруизма) и социальное (развитие кооперативного стиля взаимодействия и готовности педагогов к сотрудничеству) измерения [30], что подтверждается результатами нашего исследования.

В нашем исследовании 38 вновь прибывших специалистов госпитальной школы «УчимЗнаем» (12 из них начинают карьеру, 4 имеют стаж 1–3 года, 18 – более 3 лет, 4 – более 10 лет), на первом этапе были выявлены основные трудности адаптации и ожидания от профессии. Контент-анализ результатов выявил группу трудностей, которые упоминались специалистами госпитальной школы как на начальном, так и на заключительном этапе: гибридная и дистанционная форма обучения, работа с цифровой образовательной средой и недостаток дидактических материалов. «Школьная среда» госпитальной школы подчинена лечебным процедурам [21; 31], что определяет устойчивый характер выявленных барьеров: они являются не столько следствием недостаточной квалификации специалистов госпитальной школы, сколько системными ограничениями специфического образовательного контекста, требующими от специалистов постоянной гибкой адаптации инструментария и методических подходов. В исследовании Benigno & Fante [21] организационные сложности как ведущий стрессор были характерны для 38% обследуемой выборки госпитальных педагогов. Тем не менее, цифровые технологии могут создавать дополнительные условия для мотивации обучающихся и обеспечения их активного участия в учебном процессе [32], поэтому работа по обучению педагогов навыкам эффективного владения цифровыми технологиями в образовательном процессе представляется актуальным направлением, которое позволит повысить их уровень адаптированности. Учитывая, что в нашем исследовании тема самосовершенствования в контексте ожиданий от профессии была ведущей (что является полезным фактором для специалиста госпитальной школы – высокий уровень внутренней профессиональной мотивации выступает протективным фактором выгорания [21; 33], можно предположить, что специалисты будут активно включены в дальнейшие программы обучения.

После двухмесячной программы повышения квалификации произошли значимые изменения: все 38 специалистов госпитальной школы показали более высокий уровень ориентации

на сотрудничество. Готовность к сотрудничеству с коллегами, а именно способность к консенсусу в коллективе, связывалась исследователями со снижением организационного стресса [23], что позволяет нам рассматривать систему наставничества и обучения как важную часть адаптационного процесса.

В нашем исследовании после программы статистически значимо снизилась тревожность специалистов госпитальной школы ($Z = -2{,}555$, $p = 0{,}011$), при этом фундаментальные личностные характеристики остались стабильны и изменения произошли в эмоциональной сфере (что является значимым фактором снижения организационного стресса [23]: участие в программе повышения квалификации следует рассматривать как положительный контекст для снижения эмоционального напряжения, связанного с адаптацией к новому профессиональному контексту.

Корреляционный анализ показал усиление связи между дружелюбием и альтруизмом с умеренной до сильной ($r = 0{,}801$, $p = 0{,}001$) и появление новой положительной связи между экстраверсией и дружелюбием ($r = 0{,}550$, $p = 0{,}034$), что мы интерпретируем как интернализацию педагогами просоциальных ценностей. Это особенно важно для профессии: исследователи отмечают терапевтический эффект обучения детей и подростков в госпитальной школе, где значительную роль играют педагогическое слушание и диалогический характер взаимодействия [16; 34].

Таким образом, результаты исследования подтверждают, что комплексное профессиональное сопровождение вновь прибывших специалистов госпитальной школы в проекте «УчимЗнаем» способствует успешной адаптации через развитие эмоциональной регуляции, укрепление просоциальной направленности и формирование готовности к конструктивному сотрудничеству, что создает фундамент для развития психологической устойчивости в профессии.

Исследование имеет ограничения: небольшой размер выборки (38 специалистов госпитальной школы) ограничивает обобщение результатов; отсутствие контрольной группы не исключает влияние посторонних факторов, а краткий двухмесячный период наблюдения ограничивает оценку долгосрочных эффектов адаптации, что требует проведения повторного исследования через 6 и 12 месяцев.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В условиях расширения сети госпитальных школ особую значимость приобретает изучение адаптации специалистов, профессиональная деятельность которых осуществляется в эмоционально напряженной, организационно вариативной и междисциплинарной образовательной среде. В настоящем исследовании на выборке 38 вновь прибывших специалистов проекта «УчимЗнаем» (12 из них начинают карьеру, 4 имеют стаж 1–3 года, 18 – более 3 лет, 4 – более 10 лет), были использованы анкетирование, контент-анализ, тест диагностики межличностных отношений Т. Лири в модификации Л. Н. Собчик, индивидуально-типологический опросник Л. Н. Собчик, а также методы дескриптивной статистики, сравнительного анализа с применением критерия Уилкоксона и корреляционного анализа с применением критерия Спирмена. Полученные результаты показали, что на начальном этапе адаптации наиболее значимыми для специалистов являются технологические, организационные (такие как гибридная и дистанционная форма обучения, работа с цифровой образовательной средой и недостаток дидактических материалов) и эмоциональные трудности, причем часть из них носит устойчивый характер и обусловлена не столько индивидуальными дефицитами, сколько спецификой самой госпитальной образовательной среды. Ведущими ожиданиями от профессиональной деятельности выступают профессиональное развитие, освоение новой сферы работы и включение в профессиональное сообщество.

После прохождения двухмесячной программы повышения квалификации и профессионального сопровождения у специалистов было зафиксировано статистически значимое снижение тревожности, усиление ориентации на сотрудничество, укрепление связи между дружелюбием и альтруизмом, а также появление положительной связи между экстраверсией и дружелюбием

Таким образом, комплексное сопровождение вновь прибывших специалистов, сочетающее методическую подготовку, наставническую поддержку и эмоциональное сопровождение, выступает важным условием их успешного вхождения в профессию и профессиональной устойчивости в условиях госпитальной школы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шариков С. В., Волкова Т. В. Госпитальная педагогика как мотивация развития прогрессивного сознания общества и социальной инклюзии // Современное дошкольное образование: теория и практика. 2023. № 10. С. 2–23.
2. Госпитальная педагогика: проблемы и перспективы развития в современном обществе / И. Ю. Долуев, Е. С. Зорина, Н. М. Курикалова, А. Ф. Лоскутов // Российский психологический журнал. 2025. Т. 22, № 2. С. 170–190. http://doi.org/10.21702/gggg9n64
3. Иванова О. А., Шалашова М. М., Шариков С. В., Долуев И. Ю. Подготовка педагогических кадров для госпитальных школ // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 2(93). С. 260–263. http://doi.org/10.24412/1991-5497-2022-293-260-263
4. Лоскутов А. Ф., Шариков С. В., Ямбург Е. А., Румянцев А. Г. Госпитальная педагогика – современное направление в педагогической науке // Народное образование. 2023. С. 166–172.
5. Шариков С. В., Суханова Г. Н. Разработка инструментов рекрутинга госпитальных педагогов для сети госпитальных школ «УчимЗнаем» // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами России. 2020. № 6. С. 70–77.
6. Гусев И. А. Управление развитием кадрового потенциала: флагманская площадка проекта госпитальных школ России «УчимЗнаем» // Преподаватель XXI век. 2021. № 3. С. 153–170.
7. Гусев И. А. Система развития кадрового потенциала педагогического коллектива флагманской площадки проекта «УчимЗнаем» // Психолого-педагогическое сопровождение детей с хроническими соматическими заболеваниями с применением дистанционных технологий: методические рекомендации. 2021. С. 69–77.
8. Шевелева Д. Е. Профессиональная подготовка и компетенции педагогов для работы в госпитальных школах // КПО. 2025. № 2(42).
9. Обухов А. С., Грошева А. А., Умрихина В. В. Профессиональный путь госпитального педагога // Проблемы современного образования. 2023. № 6.
10. Małkowska-Szkutnik A., Berkowska A., Gajda M., Kleszczewska D. Teaching in hospitals and healthcare resorts: A qualitative study of teachers' needs // Education Sciences. 2021. Vol. 11, issue 7. P. 311.
11. Oliveira P. A. de, Santos G. H. dos, Coutinho D. J. G. Pedagogy in hospital setting // Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. 2023. Vol. 9, issue 3. P. 815–828. doi: http://doi.org/10.51891/rease.v9i3.8749
12. Pinos-Benavides X. Pedagogic practice in a hospital environment // Revista Cátedra. 2024. Vol. 7, issue 2. P. 78–97.
13. Agyapong B., Obuobi-Donkor G., Burback L., Wei Y. Stress, burnout, anxiety and depression among teachers: A scoping review // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2022. Vol. 19, issue 17. P. 10706. http://doi.org/10.3390/ijerph191710706
14. Jiliberto F., Zárate Alva N. Factors influencing education in hospital schools: Exploring the context from teachers' perspectives // Continuity in Education. 2025. Vol. 6, issue 1. P. 1–21. http://doi.org/10.5334/cie.126
15. Khamidova M. O., Abdimtalipova Z., Goman Y. Hospital pedagogy: Bridging healthcare and education to support the development of pediatric inpatients // Media Pendidikan Gizi dan Kuliner. 2025. Vol. 17, issue 1. P. 1–8.
16. Ludgério M. J. B., Pontes C. M., dos Santos B. L. C., Macedo E. C., Marinus M. W. de L. C., Leal L. P. Pedagogical practices developed with children through hospital classes: An integrative literature review // Journal of Pediatric Nursing. 2023. Vol. 72. P. e10–e18.
17. Долуев И. Ю. Российская модель госпитальных школ // Вестник Мининского университета. 2025. Т. 13, № 1(50). С. 7. http://doi.org/10.26795/2307-1281-2025-13-1-7
18. Amangeldiev A. B. The role of the teacher in the psychological and pedagogical support of children undergoing long-term hospitalization // Library of Frontline Social Sciences and History Journal. 2025. Vol. 5, issue 9. P. 12–16.
19. Ferreira E. da S., Pessoa A. N. A. C. R. G. Hospital pedagogical support to children with cancer in the literacy process // Educação em Revista. 2023. Vol. 39. P. e37031.
20. Bastidas-Rivera S., Sánchez J. E., Sierra-Gil Y. L., González-Cabal L. F. The hospital classroom: An opportunity for educational inclusion // Human Arenas. 2023. P. 1–19.
21. Benigno V., Fante C. Hospital school teachers' sense of stress and gratification: An investigation of the Italian context // Continuity in Education. 2020. Vol. 1, issue 1. P. 37–47. http://doi.org/10.5334/cie.14
22. Hen M., Gilan-Shochat M. Exploring the unique professional identity of hospital teachers // Continuity in Education. 2022. Vol. 3, issue 1. P. 115–126. http://doi.org/10.5334/cie.46
23. Волкова Н. В., Заиченко Н. А., Кошелева С. В., Ефимов А. С. Организационная культура образовательных учреждений как предиктор организационного стресса у педагогов // Вопросы образования. 2023. № 1. С. 29–71. https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-1-29-71
24. Практика инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья: реалии компетентностного обеспечения / В. З. Кантор [и др.] // Интеграция образования. 2023. Т. 27, № 1. С.

82–99. https://doi.org/10.15507/1991-9468.110.027.202301.082-099
25. Richter D., Kunter M., Klusmann U., Lüdtke O., Baumert J. The unique effects of supporting beginning teachers' psychological needs through learning communities and teacher-mentor support: A longitudinal study based on self-determination theory // Journal of Teacher Education. 2013. Vol. 64, issue 5. P. 428–441.
26. Шмелева Е. А., Кисляков П. А., Кольчугина Н. И., Фан Ч. К. Жизнестойкость и психологическая безопасность педагога в образовательной среде // Образование и наука. 2022. № 9.
27. Mosleh S. M., Kasasbeh M. A., Aljawarneh Y. M., Alrimawi I., Saifan A. R. The impact of online teaching on stress and burnout of academics during the transition to remote teaching from home // BMC Medical Education. 2022. Vol. 22. P. 475. http://doi.org/10.1186/s12909-022-03496-3
28. McNamara F. The professional development needs of hospital teachers in Ireland: An exploratory case study // Continuity in Education. 2024. Vol. 5, issue 1. P. 50–65. http://doi.org/10.5334/cie.123
29. Salvo-Garrido S., Cisternas-Salcedo P., Polanco-Levicán K. Understanding teacher resilience: Keys to well-being and performance in Chilean elementary education // Behavioral Sciences. 2025. Vol. 15, issue 3. P. 292. http://doi.org/10.3390/bs15030292
30. Anderson R.C., Katz-Buonincontro J., Livie M., Land J., Beard N., Bousselot T., Schuhe G. Reinvigorating the Desire to Teach: Teacher Professional Development for Creativity, Agency, Stress Reduction, and Wellbeing // Frontiers in Education. 2022. Vol. 7. Art. 848005. http://doi.org/10.3389/feduc.2022.848005
31. Di Padova M., Pettoello-Mantovani M., Dipace A. School in the hospital, the key role of an educating community // Global Pediatrics. 2024. Vol. 9. P. 100204. http://doi.org/10.1016/j.gpeds.2024.100204
32. Cai Y., Wang L., Zhang Y., Chen X. How mentor teachers and emotions influence professional identity formation and career choice of preservice teachers // Frontiers in Education. 2025. Vol. 9. P. 1569062. http://doi.org/10.3389/feduc.2025.1569062
33. Souza Z., Rolim C. The voices of the teachers in the hospital pedagogy: Unveiling possibilities and confrontations // Revista Brasileira de Educação Especial. 2019. Vol. 25, issue 3. P. 403–420. http://doi.org/10.1590/s1413-65382519000300004
34. Steinke S. M., Elam M., Irwin M. K., Sexton K., McGraw A. Pediatric hospital school programming: An examination of educational services for students who are hospitalized // Physical Disabilities: Education and Related Services. 2016. Vol. 35, issue 1. P. 28–45. http://doi.org/10.14434/pders.v35i1.20896

REFERENCES

1. Sharikov S. V., Volkova T. V. Hospital pedagogy as motivation for developing progressive consciousness of society and social inclusion. *Modern Preschool Education: Theory and Practice*, 2023, no. 10, pp. 2-23. (In Russ.)
2. Doluev I. Yu., Zorina E. S., Kurikalova N. M., Loskutov A. F. Hospital Pedagogy: Challenges and Development Prospects in Contemporary Society. *Russian Psychological Journal,* 2025, vol. 22, no. 2, pp. 170-190. DOI: 10.21702/gggg9n64 (In Russ.)
3. Ivanova O. A., Shalashova M. M., Sharikov S. V., Doluev I. Yu. Training of Teaching Staff for Hospital Schools. *World of Science, Culture, Education*, 2022, no. 2(93), pp. 260-263. DOI: 10.24412/1991-5497-2022-293-260-263 (In Russ.)
4. Loskutov A. F., Sharikov S. V., Yamburg E. A., Rumyantsev A. G. Hospital Pedagogy Is a Modern Direction in Pedagogical Science. *Public Education*, 2023, pp. 166-172. (In Russ.)
5. Sharikov S. V., Sukhanova G. N. Development of recruitment tools for hospital teachers for the network of hospital schools "UchimZnaem". *Human Resources and Intellectual Resources Management in Russia*, 2020, no. 6, pp. 70-77. (In Russ.)
6. Gusev I. A. Human Resource Management in the Hospital School: Flagship Platform of the Project of Hospital Schools of Russia "We Teach/They Learn" ("UchimZnaem"). *Teacher of the XXI Century*, 2021, no. 3, pp. 153-170. (In Russ.)
7. Gusev I. A. System of human resource development of the pedagogical team of the flagship site of the "UchimZnaem" project. *Psychological and Pedagogical Support of Children with Chronic Somatic Diseases Using Distance Technologies: Methodological Recommendations*, 2021, pp. 69-77. (In Russ.)
8. Sheveleva D. E. Professional Training and Competencies of Teachers for Working in Hospital Schools. CPE, 2025, no. 2(42). (In Russ.)
9. Obukhov A. S., Grosheva A. A., Umrikhina V. V. Professional Path of a Hospital Teacher. *Problems of Modern Education*, 2023, no. 6. (In Russ.)
10. Małkowska-Szkutnik A., Berkowska A., Gajda M., Kleszczewska D. Teaching in hospitals and healthcare resorts: A qualitative study of teachers' needs. *Education Sciences,* 2021, vol. 11, no. 7, p. 311.
11. Oliveira P. A. de, Santos G. H. dos, Coutinho D. J. G. Pedagogy in hospital setting. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 2023, vol. 9, no. 3, pp. 815-828. DOI: 10.51891/rease.v9i3.8749 (In Port.)
12. Pinos-Benavides X. Pedagogic practice in a hospital environment. *Revista Cátedra*, 2024, vol. 7, no. 2, pp. 78-97. (In Eng.)

13. Agyapong B., Obuobi-Donkor G., Burback L., Wei Y. Stress, burnout, anxiety and depression among teachers: A scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2022, vol. 19, no. 17, p. 10706. DOI: 10.3390/ijerph191710706 (In Eng.)
14. Jiliberto F., Zárate Alva N. Factors influencing education in hospital schools: Exploring the context from teachers' perspectives. *Continuity in Education*, 2025, vol. 6, no. 1, pp. 1-21. DOI: 10.5334/cie.126 (In Eng.)
15. Khamidova M. O., Abdimtalipova Z., Goman Y. Hospital pedagogy: Bridging healthcare and education to support the development of pediatric inpatients. *Media Pendidikan Gizi dan Kuliner,* 2025, vol. 17, no. 1, pp. 1-8. (In Eng.)
16. Ludgério M. J. B., Pontes C. M., dos Santos B. L. C., Macedo E. C., Marinus M. W. de L. C., Leal L. P. Pedagogical practices developed with children through hospital classes: An integrative literature review. *Journal of Pediatric Nursing*, 2023, vol. 72, pp. e10-e18. (In Eng.)
17. Doluev I. Yu. Russian model of hospital schools. *Bulletin of Minin University,* 2025, vol. 13, no. 1(50), p. 7. DOI: 10.26795/2307-1281-2025-13-1-7 (In Russ.)
18. Amangeldiev A. B. The role of the teacher in the psychological and pedagogical support of children undergoing long-term hospitalization. *Library of Frontline Social Sciences and History Journal*, 2025, vol. 5, no. 9, pp. 12-16. (In Eng.)
19. Ferreira E. da S., Pessoa A. N. A. C. R. G. Hospital pedagogical support to children with cancer in the literacy process. *Educação em Revista*, 2023, vol. 39, p. e37031. (In Port.)
20. Bastidas-Rivera S., Sánchez J. E., Sierra-Gil Y. L., González-Cabal L. F. The hospital classroom: An opportunity for educational inclusion. *Human Arenas*, 2023, pp. 1-19. (In Eng.)
21. Benigno V., Fante C. Hospital school teachers' sense of stress and gratification: An investigation of the Italian context. *Continuity in Education*, 2020, vol. 1, no. 1, pp. 37-47. DOI: 10.5334/cie.14 (In Eng.)
22. Hen M., Gilan-Shochat M. Exploring the unique professional identity of hospital teachers. *Continuity in Education*, 2022, vol. 3, no. 1, pp. 115-126. DOI: 10.5334/cie.46 (In Eng.)
23. Volkova N. V., Zaichenko N. A., Kosheleva S. V., Efimov A. S. Organizational Culture of Educational Institutions as a Predictor of Organizational Stress in Teachers. *Education Issues*, 2023, no. 1, pp. 29-71. DOI: 10.17323/1814-9545-2023-1-29-71 (In Russ.)
24. Kantor V. Z., Proekt Yu. L., Kondrakova I. E., Litovchenko O. V., Zalautdinova S. E. Practice of Inclusive Education of Children with Disabilities: Realities of Competence Support. *Integration of Education*, 2023, vol. 27, no. 1, pp. 82-99. DOI: 10.15507/1991-9468.110.027.202301.082-099 (In Russ.)
25. Richter D., Kunter M., Klusmann U., Lüdtke O., Baumert J. The unique effects of supporting beginning teachers' psychological needs through learning communities and teacher-mentor support: A longitudinal study based on self-determination theory. *Journal of Teacher Education*, 2013, vol. 64, no. 5, pp. 428-441. (In Eng.)
26. Shmeleva E. A., Kislyakov P. A., Kolchugina N. I., Phan T. K. Resilience and Psychological Safety of Teachers in the Educational Environment. *Education and Science*, 2022, vol. 24, no. 9, pp. 143-173. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-9-143-173 (In Russ.)
27. Mosleh S. M., Kasasbeh M. A., Aljawarneh Y. M., Alrimawi I., Saifan A. R. The impact of online teaching on stress and burnout of academics during the transition to remote teaching from home. *BMC Medical Education*, 2022, vol. 22, p. 475. DOI: 10.1186/s12909-022-03496-3 (In Eng.)
28. McNamara F. The professional development needs of hospital teachers in Ireland: An exploratory case study. *Continuity in Education*, 2024, vol. 5, no. 1, pp. 50-65. DOI: 10.5334/cie.123 (In Eng.)
29. Salvo-Garrido S., Cisternas-Salcedo P., Polanco-Levicán K. Understanding teacher resilience: Keys to well-being and performance in Chilean elementary education. *Behavioral Sciences*, 2025, vol. 15, no. 3, p. 292. DOI: 10.3390/bs15030292 (In Eng.)
30. Anderson R. C., Katz-Buonincontro J., Livie M., Land J., Beard N., Bousselot T., Schuhe G. Reinvigorating the Desire to Teach: Teacher Professional Development for Creativity, Agency, Stress Reduction, and Wellbeing. *Frontiers in Education*, 2022, vol. 7, p. 848005. DOI: 10.3389/feduc.2022.848005 (In Eng.)
31. Di Padova M., Pettoello-Mantovani M., Dipace A. School in the hospital, the key role of an educating community. *Global Pediatrics*, 2024, vol. 9, p. 100204. DOI: 10.1016/j.gpeds.2024.100204 (In Eng.)
32. Cai Y., Wang L., Zhang Y., Chen X. How mentor teachers and emotions influence professional identity formation and career choice of preservice teachers. *Frontiers in Education*, 2025, vol. 9, p. 1569062. DOI: 10.3389/feduc.2025.1569062 (In Eng.)
33. Souza Z., Rolim C. The voices of the teachers in the hospital pedagogy: Unveiling possibilities and confrontations. *Revista Brasileira de Educação Especial,* 2019, vol. 25, no. 3, pp. 403-420. DOI: 10.1590/s1413-65382519000300004 (In Port.)
34. Steinke S. M., Elam M., Irwin M. K., Sexton K., McGraw A. Pediatric hospital school programming: An examination of educational services for students who are hospitalized. *Physical Disabilities: Education and Related Services*, 2016, vol. 35, no. 1, pp. 28-45. DOI: 10.14434/pders.v35i1.20896 (In Eng.)

Авторы

Долуев Иван Юрьевич
(Россия, Москва)
Кандидат исторических наук, заместитель руководителя Проекта госпитальных школ «УчимЗнаем»
Проектный офис Проекта госпитальных школ «УчимЗнаем»
E-mail: doluev.iy@uchimznaem.ru
ORCID ID: 0000-0003-2258-3545
Scopus ID: 58197636600

Зорина Екатерина Сергеевна
(Россия, Москва)
Кандидат психологических наук, доцент
Московский государственный психолого-педагогического университет
E-mail: katarinatutor@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-0745-4027
Scopus ID: 57200697513

Лоскутов Александр Федорович
(Россия, Москва)
Кандидат педагогических наук, руководитель службы развития кадрового потенциала Проекта госпитальных школ «УчимЗнаем»
Проектный офис Проекта госпитальных школ «УчимЗнаем»
E-mail: loskutov.af@uchimznaem.ru
ORCID ID: 0000-0003-0818-1179

Authors

Ivan Yu. Doluev
(Russia, Moscow)
Cand. Sci. (Hist.), Deputy Head of the Russian Hospital Schools Project “WeTeach/TheyLearn”
Project Office of the Russian Hospital Schools Project “WeTeach/TheyLearn”
Email: doluev.iy@uchimznaem.ru
ORCID ID: 0000-0003-2258-3545
Scopus ID: 58197636600

Ekaterina S. Zorina
(Russia, Moscow)
Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor
Moscow State University of Psychology and Education
Email: katarinatutor@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-0745-4027
Scopus ID: 57200697513

Aleksander F. Loskutov
(Russia, Moscow)
Cand. Sci. (Educ.), Head of Human Resources Development at the Project Office of the Russian Hospital Schools Project “WeTeach/TheyLearn”
Project Office of the Russian Hospital Schools Project “WeTeach/TheyLearn”
E-mail: loskutov.af@uchimznaem.ru
ORCID ID: 0000-0003-0818-1179

Вклад авторов

Долуев И. Ю.: концептуализация, методология, проведение исследования, формальный анализ, администрирование данных, создание черновика рукописи, создание рукописи и её редактирование
Зорина Е. С.: концептуализация, методология, проведение исследования, формальный анализ, администрирование данных, создание черновика рукописи, создание рукописи и её редактирование.
Лоскутов А. Ф.: концептуализация, методология, проведение исследования, формальный анализ, администрирование данных, создание черновика рукописи, создание рукописи и её редактирование

Authors contribution

Ivan Yu. Doluev: Conceptualization, Methodology, Investigation, Formal analysis, Data Curation, Writing – Original Draft, Writing – Review & Editing
Ekaterina S. Zorina: Conceptualization, Methodology, Investigation, Formal analysis, Data Curation, Writing – Original Draft, Writing – Review & Editing
Aleksander F. Loskutov: Conceptualization, Methodology, Investigation, Formal analysis, Data Curation, Writing – Original Draft, Writing – Review & Editing

© Долуев И. Ю., Зорина Е. С., Лоскутов А. Ф., 2026

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

© Ivan Yu. Doluev, Ekaterina S. Zorina, Aleksander F. Loskutov, 2026

The authors declared no conflicts of interest

А. Г. Франке – видный немецкий деятель образования второй половины XVII – первой четверти XVIII в.

В. Б. ПОМЕЛОВ

АННОТАЦИЯ

Введение. Актуальность исследования заключается в том, чтобы ввести в научный оборот характеристику теоретической и практической образовательной деятельности влиятельного немецкого педагога и теолога второй половины XVII – первой четверти XVIII вв. Августа Германа Франке (1663-1727). *Целью исследования* является характеристика его организаторской деятельности в области просвещения, анализ содержания научного педагогического и духовно-просветительского наследия.

Методы и материалы. В качестве научно-исследовательских методов автором применяются анализ историко-педагогической литературы, биографический и исторический методы, аксиологический (ценностный) подход к изучению историко-педагогического материала.

Результаты. А.Г. Франке вошел в историю как видный теолог-пиетист, организатор народного образования, создатель целого комплекса образовательных и благотворительных учреждений, учредитель фонда своего имени, который существует и поныне. Он выступил автором значительных педагогических сочинений, стал первым преподавателем педагогики в университете. Наконец, именно он автор и первый исполнитель идеи введения в армии института военных священников.

Обсуждение. Педагогические воззрения Франке подвергались критике еще при его жизни. Действительно, педагогика, имевшая своим основанием пиетизм, едва ли могла способствовать развитию гуманистических идей Реформации, и тем более не была способна выступить в качестве драйвера жизнерадостного и оптимистического гуманизма предстоящей эпохи Просвещения. Пиетизм стремился вырвать детей из рук светского общества и государства и воспитать их в интересах церкви. В свое время М. Лютер желал сделать молодых христиан нравственными людьми, добрыми гражданами и полезными слугами государства; пиетисты же видели свою задачу в том, чтобы обратить детей грешного мира к «миру чистых отношений» посредством неукоснительного следования заповедям Божьим.

Заключение. А.Г. Франке как теолог-пиетист оказал достаточно сильное влияние на становление духовной жизни тогдашнего общества. Несмотря на некоторую ограниченность, вызванную особенностями времени, в которое жил Франке, его деятельность в области образования оценивается нами исключительно высоко. Несомненно, он принадлежит к числу наиболее выдающихся педагогов всех времен и народов.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

пиетизм, Филипп Якоб Шпенер, Август Герман Франке, Иоганн Генрих Михаэлис, Готтхильф Аугуст Франке, Аугуст Германн Нимейер, университет в г. Галле

Для цитирования: Помелов В. Б. А. Г. Франке – видный немецкий деятель образования второй половины XVII – первой четверти XVIII в. // Перспективы науки и образования. 2026. № 4. С. 574–582. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.38

Поступила: 21.02.2026 | Одобрена: 14.05.2026 | Опубликована: 31.08.2026

OPEN ACCESS

Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.

PERSPECTIVES OF SCIENCE AND EDUCATION
PSEJOURNAL.WORDPRESS.COM
SCIENTIFIC ARTICLE |

A. G. Francke is a Prominent German Educator of the Second Half of the 17th – First Quarter of the 18th Centuries

V. B. POMELOV

ABSTRACT

Introduction. The relevance of the research is to introduce into scientific circulation characteristics of theoretical and practical educational activities of this influential German teacher and theologian of the second half of the XVII – first quarter of the XVIII centuries August Hermann Francke (1663-1727). *The purpose of the study* is to characterize his organizational activities in the field of education, to analyze the content of scientific pedagogical and spiritual educational heritage.

Methods and materials. The author uses the analysis of historical and pedagogical literature, biographical and historical methods, and an axiological approach to the study of historical and pedagogical material as research methods.

Results. A.G. Francke went down in history as a prominent pietist-theologian, organizer of public education, creator of a whole complex of educational and charitable institutions, founder of a foundation named after himself, which exists to this day. He was the author of significant pedagogical works, became the first teacher of pedagogy at the university. Finally, he was the author and the first performer of the idea of introducing the institute of military priests in the army.

Discussion. Francke's pedagogical views were criticized during his lifetime. Indeed, pedagogy, based on pietism, could hardly contribute to the development of humanistic ideas of the Reformation, and even more so wasn't able to act as a driver of cheerful and optimistic humanism of upcoming Enlightenment era. Pietism, on the other hand, sought to snatch children from the hands of secular society and the state and educate them in the interests of the church. At one time, M. Luther wanted to make young Christians moral people, good citizens and useful servants of the state; the pietists saw their task as to convert children of the sinful world to «a world of pure relationships» to the commandments of God.

Conclusion. Francke, as a pietist-theologian, produced a rather strong influence on the formation of spiritual life of the society of that time. Despite some limitations caused by peculiarities of the time in which he lived, his work in the field of education is highly appreciated by us. Undoubtedly, he′s one of the most outstanding teachers of all time.

KEYWORDS

pietism, Spener, Francke, Michaelis, Francke, Niemeyer, University of Halle

For Citation: Pomelov, V. B. (2026). A. G. Francke Is a Prominent German Educator of the Second Half of the 17th – First Quarter of the 18th Centuries. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, (4), 574–582. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.38

Received: 21 February 2026 | Approved: 14 May 2026 | Published: 31 August 2026

OPEN ACCESS

This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

INTRODUCTION

An important place in the historical and pedagogical research of scientists from different countries is occupied by the issues related to the study of the pedagogical heritage of the best representatives of European education of the previous centuries. Baltasar Gracián, the author of the idea of lifelong learning, should undoubtedly be attributed to them [1]. Philipp Melanchthon, the founder of the first gymnasiums and the reformer of secondary general education, occupies an outstanding place among the forerunners of the Enlightenment era [2; 3]. The «northern» humanist Johann Funger was close to him in his views and activities [4]. The researchers also analyze the connections of Enlightenment figures with Russian monarchs [5]. The ideas of outstanding teachers of the past, in particular, I.G. Pestalozzi and others, find their creative application in educational practice of later times [6]. Perceptions and implementations of Froebelian pedagogy in the Greek education has become a subject of study for historians of pedagogy [7]. Scientists are interested in studying pedagogical intuition of L. Pavoni [8]. The attention of researchers is attracted by peculiarities of activities of the author's schools [9]. Of particular relevance are studies that reveal the creative realization of the ideas of teachers of the past in our days [10].

A.G. Francke was a prominent teacher of the second half of the XVII – first quarter of the XVIII centuries. Unfortunately, he is now virtually forgotten; his name is rarely found, except in works on the history of Western European pedagogy of the Enlightenment [11]. This publication aims to introduce into scientific circulation a description of the theoretical and practical educational activities of this influential German educator and theologian at the time.

METHODS AND MATERIALS

In the work on the article, the author used the work of a number of authors (J.M. Ariso, E. Beyreuther, R. Breymayer, Ch. Gehrz, A. Gotlib, W. Gutsche, H. Obst, P. Raabe, D'Alessio, P. Kimourtzis, G.B. Kornetov, K.D. Malafantis, O.B. Kuropatkina, P. Meshcherinov, M. Rudolph, F.W. Ostenc, P. Peña Búa, M.M. Polyakova, A.I. Piskunov, P.V. Rezvykh, H.F. Rupp, G. Treizel, etc. Their materials have been published in such journals as UNESCO. Oficina Internacional de Educación, History of Education & Children's Literature, Espacio, Tiempo y Educación, Pedagogy, as well as in Russian Pedagogical Encyclopedia, Orthodox Encyclopedia, and in the form of monographs.

RESULTS

In the late 17th and early 18th centuries, in a number of Western European countries, primarily in the German states, among the followers of Protestantism, a religious trend called Pietism (from Latin. pietas – piety) has been distributed [12]. Pietists contrasted the external, ceremonial side of religion and the church with a mystically pious mood and appropriate individual behavior, called for deepening faith, and declared all entertainment sinful [13, p. 147]. They included various kinds of theatrical performances and secular literature that had become widespread in cities by that time [14, p. 16]. Pietism was characterized by attaching importance to personal piety, active love, moral improvement, religious experiences of believers, and the formation of a sense of direct communion with God, bypassing the intermediary in the person of the pastor [15, p. 177]. At the same time, the very appearance of Pietism on the eve of the Enlightenment, which, as is well known, was characterized by the increasingly noticeable presence of elements of rationalism in the spiritual life of society, turned out to be a kind of reaction of part of the educated part of European society to the increasingly noticeable "ossification" of church procedures of Protestant (Lutheran) theology and the abstraction of the "fathers of the Church" from the true needs, real moral demands and material needs of her faithful devotees, namely ordinary parishioners [16].

The foundations of Pietism were laid by the Lutheran pastor, Doctor of Theology Philipp Jacob Spener (1635-1705) [17]. Concerned about the lack of piety among the youth of Frankfurt am Main, he organized catechism classes with students, and in 1670 he established the collegia pietatis ("school of piety") at his home; hence the name of the pietism movement [18, c. 92].

Even during Spener's lifetime, the moral leadership for the promotion of Pietism in the German lands gradually passed to his favorite student and most loyal follower, the theologian and teacher August Hermann Francke (03.02.1663, Lubeck – 06.08.1727, Halle/Saale). As a child, he was lucky to study at the gymnasium, which is still considered the oldest among all secondary educational institutions that teach in German. The school was founded in 1524 in Gotha, and was officially called Illustrious, i.e. glorified. It originates from the Latin school at the parish church of St. Mary, the first mention of which dates back to 1291!

Francke studied at the theological faculties of the Universities of Erfurt and Kiel. In Kiel, his favorite mentor was the pietist professor Christian Kortholt (1633-1694), who converted him to his faith. As a result, Francke graduated from the University of Leipzig, and was hired at his alma mater; in 1685 he became a privat dozent here. At the same time, he met a local native, the future famous orientalist and professor Johann Heinrich Michaelis (1668-1738) [19]. They established a master's circle at the University of Leipzig (collegium philobiblicum) for a thorough study of the original Holy Scriptures and classical languages.

In 1687, Francke, according to his own testimony, finally "turned to God" and came to the idea of the need to correct a corrupt society by raising children. Since that time, his pedagogical activity as the founder of educational institutions has been counting down. His work in organizing schools required him to become familiar with teaching and upbringing methods in practice. That's how he developed an interest in school pedagogy. The theological faculty of the University of Leipzig launched a persecution against the Pietists.

They weren't satisfied, first of all, with the fact that Francke attracted too many students to their classrooms who had nothing to do with the University.

At the same time, students' interest in lectures by opponents of pietism has decreased. Detractors of pietism, of course, couldn't admit this openly, so they began to spread the most ridiculous rumors about the "new sect", and even succeeded in having an investigation established against him and his associates.

Despite Francke's acquittal in court, he was nevertheless banned from teaching biblical subjects at the University, and the theologian had to limit himself to just reading the course "on the upbringing and education of children and young men," i.e., in fact, a course of pedagogy. Hewas banned from reading his core courses, and he was forced to take up a side subject, so to speak. At the same time, he was destined to become the first university lecturer in history to teach a course in pedagogy. Nevertheless, machinations of ill-wishers led to the fact that in 1689 Francke was forced to leave Leipzig. He settled in Erfurt, where he began to gather a lot of listeners in the Augustinian Church, where he was a preacher. The University of Erfurt didn't have a faculty of theology, but Francke studied theology on his own initiative with a circle of students. Some of these students followed him from Leipzig, while others transferred from the University of Jena after learning about Francke's arrival in Erfurt. His subject matter was hermeneutics, which at that time was understood as the art of interpreting church texts, as well as a course in pedagogy, with an emphasis on didactics. The enormous moral influence that Francke exerted on the local student youth frightened Orthodox theologians, and according to their slander, the Elector of Mainz, to whose possessions Erfurt belonged, ordered the city council to dismiss the priest and associate professor Francke, who was causing "confusion and harm with his pietism." In September 1691, he received resignation, with orders to leave the city in 48 hours.

This event made a great impression not only in Thuringia, but also in other German lands, since Francke was already widely popular at that time. On the recommendation of Spener, he immediately received an invitation to head the Department of Greek and Latin at the newly established University in Halle, and since 1692 he lived in this city. In 1698, he became a professor of theology. At the same time, Francke received a position as pastor at St. George's Church in the nearby town of Glauchau; from 1715 he was pastor at St. Ulrich's Church in Halle. Together with Michaelis Francke founded Collegium orientale theologicum in Halle, which played an important role in teaching Oriental languages [20, c. 521].In 1704 a generalizing work entitled "The work of Francke on the reform of education and upbringing as a starting point for spiritual and social reconstruction of Evangelical Church of the 18th century: a long essay with primary sources" was published, which was subsequently republished several times [21].

The beginning of his teaching career can be dated back to 1694, when he began teaching basics of the catechism to beggars, adults and children who came to his church once a week for alms and free lunch. A year later, with a few thalers donated by a pious lady, he opened a school for poor children. With only two thalers he bought textbooks, and with the rest of money, he hired a student who, for a fee of six zilbergros per week, undertook to study with children for two hours a day. After a while, paid students appeared; these were children of well-to-do town people. Within a few months, the school had about 60 students. Subsequently, it was divided into two: an urban school for its students, with tuition fees, and a free school for the poor [22]. In 1696, Francke established a private secondary educational institution of an advanced type (Höhere Schule), called the Pädagogium. In 1702 it received the rights of a public school and the honorary "supplement" of the Pädagogium regium, i.e. a royal educational institution.

The Pädagogium has become an exemplary school for its time, not constrained by ossified traditions and outdated official programs.

Gradually, this school became an increasingly prestigious and, at the same time, relatively inexpensive educational institution for students compared to knight academies, which accepted young nobles for training. Merchants, wealthy artisans and even nobles began to be more willing to send their sons to study at the Francke’s school, giving it preference over knight academies.

Francke opened a Latin school for boys from the families of the commoners of Halle and the talented children of the orphanage. It was probably the first European gymnasium-level school to accommodate children from "underprivileged" families and orphans, rather than the offspring of "noble" families. This fact itself shows the teacher's commitment to truly Christian, truly humanistic ideals. Francke entered the history of world education as the first organizer of education, who actively attracted funds from benefactors (philanthropists) to finance schools he founded. His institution, the Seminarium praeceptorum, which translates from Latin as kindergarten instructors, was charitable in nature. It corresponded to Francke's conviction that teaching is the best form of training for future teachers and priests.

Here is an example from his school practice. In 1695, he received 500 thalers as a gift to feed poor students, and used them to set up two "gift tables" designed for 24 schoolchildren. He recruited older students to work as assistants to school teachers as a kind of payment for meals. In 1697, it was possible to arrange two more such tables. In addition to the orphans of the orphanage, 255 students received free meals and, in addition, 148 received a morning meal and 212 poor students received an evening meal. Francke drew attention to the fact that the beneficial effect of school on children disappears when they come into contact with the "sinful world", and therefore he began to accept all orphans for full-time boarding, so that they were constantly under pedagogical supervision.

At first, at the end of 1695, there were few of them, only nine children, with a student supervisor at the head. Thanks to donations, the orphanage was moved to its own extensive building in 1701, and it became a kind of central educational institution of the city. At that time, orphanage already consisted of 12 classes and was raising 130 orphans. All 30 teachers received full salaries at orphanage.

In 1713, Frederick William I (1688-1740) visited Halle and inspected the advanced educational and charitable institutions for which this city on the Saale river was famous. The king's guide was, of course, Francke. The newly minted king of Prussia was interested in his opinion on the role of the priesthood in military operations [23]. After this conversation, Francke wrote a letter to the king in which he expressed his support for the participation of Christian preachers in military operations as priests. This marked the beginning of the formation of a special position in the troops of many countries – army priests (chaplains).

Francke showed categorical intransigence towards his opponents, in the event that they defended scientific positions. To understand his worldview, let us give an example of his confrontation with the most prominent philosopher and mathematician of that time, Christian von Wolf (1679-1754), whom he considered, not without reason, an atheist, and, consequently, a destroyer of youth. Russian porcelain manufacturer D.I. Vinogradov and the first Russian academician M.V. Lomonosov were students of von Wolf; both of these prominent Russian figures remembered their mentor with gratitude. As a result of the confrontation with Francke, the remarkable scientist had to leave the University.

In his writings and sermons, Francke constantly stated that the spiritual renewal of individuals and the church should have a beneficial effect on the whole of God's world. To confirm their active faith, Francke and the Foundation he founded opened a Bible Society, several schools, a nursing home for the poor, an orphanage, a farm, a bakery, a printing house, a bookstore, a medical outpatient clinic, and a teacher training school. He developed and implemented a program to help the poor and refugees. Under Francke's leadership, the Pietists put "love into practice," namely, they published inexpensive editions of the Bible, produced and distributed medicines, took care of orphans, took in children who needed protection from domestic abuse, and trained pastors, chaplains, Biblical scholars, and the first Protestant missionaries.

The entire structure of the institutions' life was guided in accordance with the detailed instructions developed by Francke. He was almost not directly involved in the education and the upbringing of children, but he held all the threads of management in his hands, receiving a daily report from inspectors.

The extensive buildings were kept immaculately clean; bright classrooms and dormitories, fruit orchards and vegetable gardens, and healthy food for students required, of course, considerable expenses. Costs were partly covered by the income from his own pharmacy, printing house and bookselling, but mainly by donations from the Protestant European countries. Fresh drinking water from its own wells and a well-thought-out drainage system were especially important for the work of Francke's institutions, which was especially important in the era when epidemics of cholera and plague were rampant in the Western Europe.

Francke's practical work on the creation of educational institutions led him to the idea of creating a Foundation (Franckesche Stiftungen) in 1698, initially called the Glaucha Stiftung, which became a kind of unified home (center) for many cultural, scientific, educational and social institutions. Francke's business was continued by his son Gotthilf August Francke (1696-1769), who was director of the Foundation for 42 years (1727-1769), and then by A.G. Francke's grandson August Hermann Niemeyer (1754-1828), who led the Francke Foundation in 1799-1828. The Foundation still exists today. Niemeyer also proved himself to be a lyric poet, travel writer, and theologian. He became the author of an extensive monograph, "An Overview of the Life of A.G. Francke and his Contributions to Pedagogy and Education," and a three-volume publication co-authored with his colleagues at the Schulze and Knapp Foundation, entitled "Francke Institutions" (Schulze, Knapp, Niemeyer. Franckens Stiftungen. Halle. 1792-1796). Activities of Francke Foundation were repeatedly studied by German researchers [24; 25].

DISCUSSION

The pedagogical views of A.G. Francke are set forth in the essay "Brief and detailed instructions on how to introduce children to true piety and Christian Wisdom" (1702). He believed that private school and home education were the best means of influencing, as a result of which he founded the orphanage, around which all schools and institutions were grouped. Here, children and their teachers were completely in his hands. In order to separate his students as completely as possible from contact with the corrupted world, he forced them to come to school every day, not excluding holidays and Sundays. There were no vacations, because every minute free from studying was used to promote piety and useful knowledge.

This was partly justified by the fact that children from lower strata of society came to him, and therefore it was difficult to count on family support in terms of education and the appropriate organization of children's free time [26, p. 67].

The most prominent place in the curricula of his schools was occupied by the Law of God. Of the seven daily school hours in "German" (primary) schools, three to four hours were devoted to the Law of God, not counting participation in worship, catechesis and prayers. In addition, elementary school students were taught reading, writing, letter writing, counting, and church singing. During walks, children were provided with useful information on botany, physics and history. Girls studied needlework. Children were occupied with work in the garden and in the yard. The second most important academic subject in the Pädagogium and Latin school after the Law of God was Latin. She was given 3.5 hours a day. The teachers tried to teach the pupils to write and speak fluently in this language, which was at

that time not only the language of science, but also the language of international communication. The best minds of the Enlightenment dreamed of a time when Latin would become the common language of all European nations. Francke tried his best to bring this time closer, therefore, under pain of severe penalties, students were forbidden to speak a language other than Latin. The main focus of Latin lessons was on exercises in speaking and writing, making speeches.

Learning Greek was subordinated to the need to familiarize oneself with contents of the New Testament. The main teaching aid was original texts of the Holy Scriptures [27, S. 3]. Texts of the Old Testament served as a textbook for study of Hebrew. French was also studied at the Pädagogium, and the New Testament and French newspapers served as manuals. Some young noblemen were exempted from studying Greek for the sake of French. The German language occupied a secondary place. In order to become familiar with the "German style", students practiced spelling, writing texts and small monologues.

In general, the methodological equipment of Francke's schools corresponded to requirements of the Sagan school system developed by I.I. von Felbiger, the first in the history of European enlightenment, shortly after Francke's death [28].

The teaching of foreign languages wasn't so much systematic and theoretical as practical in nature, aimed at developing oral skills, and this can't but be recognized as a progressive, positive side of teaching in Francke’s schools. Here he adhered to methodological views of the first major European didact Wolfgang Rathke (1571-1635) [29]. Other subjects besides theology and languages, – realities, as they were called, – were less well-taught, although they were significantly better compared to humanist schools. Calligraphy, geography, history, arithmetic, and geometry were studied for one weekly hour each for half a year. In geography lessons, much attention was paid to the German states and Palestine, which was obviously connected with the memory of the crusades in the XI–XV centuries in this land with the aim of "saving the shrines of Christianity and the Holy Sepulchre".

The story was told through the prism of the Old and New Testaments. Everything that was reported to students about historical events in the Old Testament era had a mythological character, unlike events of the "New Testament" period. Mnemonic paintings and tables were actively used to help students memorize entire pages of a textbook listing countless names of European kings, dates of their lives and years of rule. Some subjects were considered as a kind of recreational activity; they were carried out mainly in the form of excursions and walks. Thus, the study of the initial foundations of surveying art was practiced by conducting practical exercises in a school or city garden.

During excursions to workshops of artisans and artists, children were given information from the field of mechanics, fine arts and architecture. Music, drawing and natural science were also considered recreational subjects. At the same time, they mainly studied botany in their own botanical garden in the summer, and zoology and anatomy in the winter. The Pädagogium also had a natural history museum, which the missionaries supplied with various curiosities. Time was also allocated for conducting physical experiments and astronomical observations. Students were very busy, having at least 10 and later 8 hours of study per day. The highest class of the Pädagogium was singled out in particular; this is the so-called Selecta, whose students were specially trained for University, mainly at the Faculty of Law. The curriculum of this class, which served as an introduction to the University, was encyclopedic in nature. Future students improved their spoken and written Latin, read the works of writers in Latin and Greek, and received basic information from the fields of medicine, law, philosophy, and politics.

The theological teaching at Selecta aimed to equip young people with knowledge for future philosophical disputes with atheists, deists, naturalists, fanatics and other free-thinking opponents of the true pietist. Independent classes for students of the Pädagogium and Latin schools were considered potentially morally dangerous for them, so they were organized by teachers who constantly monitored the content of books read by young men. A comprehensive exam was conducted four times a year in a strict, demanding environment. Praise, encouragement, and rewards were forbidden. This spirit prevailed in all schools [30]. Teachers in Francke's schools were theological students. Some of them, due to poor training, couldn’t write a letter without gross spelling errors.

Francke ordered them to practice spelling, numeracy, "German style," and reading Latin and Greek authors under guidance of Latin school inspector.

Instructions were issued that provided all details about the life and scientific activities of teachers themselves, discipline in schools and boarding schools, teaching and teaching methods. Each teacher was obliged to attend lessons of his comrades, get acquainted with the state of their departments and learn catechesis from them. Teachers were advised to talk to each other daily, and to meet monthly for pedagogical councils.

From the general "seminary" (Seminarium praeceptorum), which united all teaching staff, Francke selected a group of 10 people, the so–called Seminarium praeceptorum selectum. These teachers received systematic training in pedagogical theory and practice, and studied German, Latin, and Greek, geography (Ancient, Middle, and Modern), general history, and other sciences. There were weekly conversations and debates in Latin. In addition, young people got acquainted with teaching methods and studied it practically. For two years of training in the "seminary", young people were then required to teach "pedagogy" in other schools for 3 years. Francke meant to train experienced and well-trained teachers not only for Halle, but also for other German cities. For the first time in practice, he managed to resolve the issue of separating the pedagogical training of secondary school teachers from scientific and university training. Of course, he didn't count on University courses in terms of teacher training. Francke's active work in terms of the training of teachers stimulated the opening of the first ever seminary for the training of folk teachers in Gotha in 1698. Some aspects of his pedagogical legacy are studied by modern historians of pedagogy in his homeland, Germany [31].

Pedagogical views were generally fairly criticized, who believed that Pietism didn't become a further development of Lutheranism, but rather marked the return of pedagogy to the medieval worldview. Lutheranism viewed school primarily as an educational tool, as a secular institution acting in interests of the church, but also society and state. Pedagogy, which arose on the basis of pietism, could hardly contribute to the development of the humanistic ideas of the Reformation, and even more so was not able to act as a driver of the cheerful and optimistic humanism of the upcoming Enlightenment era. Pietism, on the other hand, sought to snatch children from the hands of secular society and the state and educate them in the interests of the church. At one time, M. Luther wanted to make young Christians moral people, good citizens and useful servants of the state; the pietists saw their task as to convert the children of the sinful world to a "world of pure relationships" through strict adherence to the commandments of God.

CONCLUSION

The above critical arguments are, of course, fair, but they by no means negate the main thing, namely the indisputable fact that Francke made a worthy contribution to the development of advanced pedagogical thought for his time, devoted himself to spreading knowledge among the broadest strata of the people, wrote and published valuable books, and finally created advanced educational institutions, some of which are still operating today. All of the above allows us to conclude that he was indeed a major progressive personality who deserves the good memory of mankind.

REFERENCES

1. Ariso José Marìa. Baltasar Gracián (1601-1658), predecessor of lifelong education and arbiter of good taste. *History of Education & Children's Literature*, 2018, vol. XIII, no. 1, pp. 375-391(in English).
2. Peña Búa P., «La reforma educative comotarea pastoral en Felipe Melanchthon», en Homenaje a J.A. Ramos Guerreira, Salamanca, Publicaciones de la Universidad de Salamanca, 2006, pp. 829-844.
3. Rupp H.F., Philipp Melanchthon (1457-1560), Perspectivas: revista trimestral de educación comparada, París, UNESCO. *Oficina Internacional de Educación*, vol. XXVI, no. 3, 1996, pp. 659-669 (in Spanish).
4. Comella-Gutiérrez Beatriz. Johann Funger's pedagogy in the context of northern humanism. *History of Education & Children's Literature*, 2018, vol. XIII, no. 1, pp. 355-374 (in English).
5. Kornetov G.B., Polyakova M.M. Leibniz und Peter I: ein Bildungs project zu Beginn des Aufklärungszeitalters. *History of Education & Children's Literature*, 2018, vol. XIII, no. 1, pp. 551-569 (in German).
6. Malafantis Konstantinos D. The reception of the ideas of J.H. Pestalozzi in the Greek region during the 19th century. *History of Education & Children's Literature*, 2021, vol. XVI, no. 1, pp. 371-382 (in English).
7. Kimourtzis Panagiotis, Betsas Ioannis. Perceptions and implementations of Froebelian pedagogy in the Greek education. A transcultural analysis. *History of Education & Children's Literature*, 2021, vol.XVI, pp. 165-183 (in English).

8. Rodríguez-SáezJosé Luis, Martín-Antón Luis Jorge, Carbonero-Martín Miguel Ángel. *Pedagogical intuitions of Ludovico Pavoni, Espacio, Tiempo y Educación*, 2023, vol. 10, no. 2, p. 47-60 (in English).
9. Ostenc M. La Charte de l'Ecole de Giuseppe Bottai. *History of Education & Children's Literature*, 2022, vol. XVI I, no. 1, pp. 121-175 (in French).
10. D'Alessio M. The «New School» of Basilicata in Mid-twentieth century, Arturo Arcomano's Contribution for a Different Education in Southern Italy. *Espacio. Tiempo y Educación*, 2020, vol. 7, no. 1, pp. 47-67 (in English).
11. Piskunov A.I. Theory and practice of the labor school in Germany, Moscow, Publishing House of the APN RSFSR, 1963, 359 p. (in Russian).
12. Nechaev P. Pietism and its historical significance, Moscow, Edition of the editorial board of the Orthodox Review, 1873, 150 p. (in Russian).
13. Pietism. The Russian Pedagogical Encyclopedia, Chief editor V. V. Davydov, vol. 2, Moscow, Great Russian Encyclopedia, 1999, 672 p. (in Russian).
14. Gutsche W. Westliche Quellen des russischen Stundismus, Kassel, 1956, S. 16-18 (in German).
15. Pietismus. The Mennonite Encyclopedia,A Comprehensive Reference Work on the Anabaptist-Mennonite Movement, Scottdale, 1959, vol. 4,pp. 177–179, 308–312 (in English).
16. Meshcherinov P., Kuropatkina O.V. Pietism,The Orthodox Encyclopedia, vol. LVI, Moscow, 2019. URL: https://www.pravenc.ru/text/2580560.html (in Russian).
17. Spener P. J. Von der Wiedergeburt, Stuttgart, Steinkopf Verlag, 1963 (in German).
18. Rezvykh, P.V. Spener Philip Jacob, The Great Russian Encyclopedia, Moscow, The Great Russian Encyclopedia, 2004-2017, vol. 35, 2017, p. 92 (in Russian).
19. Vodovozov N.V. Michaelis John-Henry, Encyclopedia of Brockhaus and Efron: in 86 vs, St. Petersburg, 1890-1907, vol. XIX, 1896, p. 500 (in Russian).
20. Piskunov A.I. Franke A.G., The Russian Pedagogical Encyclopedia, Chief editor V.V. Davydov, vol. 2, Moscow, Great Russian Encyclopedia, 1999, p. 521 (in Russian).
21. Podczeck O. A.G. FranckesSchriftübereine Reform des Erziehungs- und Bildungswesens als Ausgangspunkt einer geistlichen und sozialen Neuordnung der Evangelischen Kirche, Berlin, Verlag Akademie, 1962 (in German).
22. Gottlieb A. Franke A.G. URL:https://dic.academic.ru/dic.nsf / brokgauz_efron/108583/FrankeAwustGermann(in Russian).
23. Gehrz Chris.Francke and Friedrich Wilhelm : Can Pietists Serve «Two Kingdoms»? URL: https://pietistsschoolman.com/2013/04/03/francke-and-friedrich -/The website of historian Chris Gehrz (in English).
24. Obst Helmut, Raabe Paul. Die FranckeschenStiftungenzu Halle. Geschichte und Gegenwart, Halle, Fliegenkopf-Verlag, 2000, 44 S. (in German).
25. Treizel Günter. Kleiner Führer durch die FranckeschenStiftungenzu Halle, Halle, Fliegenkopf-Verlag, 2003, 42 S. (in German).
26. Pomelov V.B. Traditions of humanism in the history of foreign education: a monograph, Kirov, Vyatka Publishing House, 2020, 251 p. (in Russian).
27. Rudolph Frank W. Zeittafel zur Kindergartengeschichte. Strickschule: – Bewahranstalt – Kleinkinderschule – Kindergarten – Kindertagesstätte, Niederweidbach, 2008, 53 S. (in German).
28. Pomelov V.B. I.I. von Felbiger and his Sagan school system. *Pedagogy*, 2024, no. 6, pp. 97-104 (in Russian).
29. Pomelov V.B. The first major Didact Wolfgang Ratke (on the 450th anniversary of his birth), Pedagogy, 2021, no. 6, pp. 100-108 (in Russian).
30. Beyreuther E. A.G. Francke, Marburg an der Lahn, 1963 (in German).
31. Breymayer Reinhard. Zum Schicksal der Privatbibliothek A.G. Franckes. Über den wiedergefundenen Auktionskatalog der Privatbibliothek seines Sohnes G.A. Francke, Tübingen, Noûs-Verlag Thomas Leon Heck, 2002 (in German).

Автор

Помелов Владимир Борисович
(Россия, г. Киров)
Профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Института педагогики и психологии
Вятский государственный университет
E-mail: vladimirpomelov@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-3813-7745
Scopus Author ID: 57200437621

Author

Vladimir B. Pomelov
(Russia, Kirov)
Professor, Dr. Sci. (Educ.), Professor of the Pedagogy Department of the Institute of Pedagogy and Psychology
Vyatka State University
E-mail: vladimirpomelov@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-3813-7745
Scopus Author ID: 57200437621

Вклад автора

Помелов В. Б.: концептуализация, методология, создание рукописи и её редактирование

Author contribution

Vladimir B. Pomelov: Conceptualization, Methodology, Writing - Review & Editing

© Помелов В. Б., 2026

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов

© Vladimir B. Pomelov, 2026

The author declared no conficts of interest

Искусственный интеллект как руководитель научно-исследовательской работы студента университета

Е. А. КУКУЕВ, Л. Н. ГЛАДКОВА, А. Л. ФРОЛЕНКОВА, Ю. В. БУЛЫГИНА

АННОТАЦИЯ

Введение. Внедрение искусственного интеллекта (ИИ) в образовательный процесс вуза требует оценки его эффективности. Использование ИИ в студенческих исследованиях необходимо регламентировать с учетом его ресурсов и рисков. Сопоставление деятельности руководителя исследовательской работы студента с использованием в этой роли ИИ носит актуальный научный характер.

Цель работы: анализ эффективности использования ИИ в качестве руководителя научно-исследовательской работы студента университета.

Методология и методы. В исследовании приняли участие студенты Тюменского государственного университета, 3 курса направления подготовки Педагогическое образование: Начальное образование. Экспериментальная группа 1 – студенты консультировались с GigaChat (https://giga.chat/) – 9 человек. Экспериментальная группа 2 – студенты консультировались с chat-ботом IMRE (https://t.me/Imre_newest_bot) – 9 человек. 29 студентов консультировались, в процессе работы над исследованием, с научными руководителями (преподаватели данного направления подготовки) – контрольная группа. Работа осуществлялась в течении учебного года.

Результаты. Студенты экспериментальной группы (консультирующиеся с ИИ) получили значимо более низкие оценки по результатам защиты исследовательских работ. В целом взаимодействие с ИИ оценивается ниже (2,88), чем с педагогами – 3,44. Студенты, работавшие с педагогом, считают, что это взаимодействие повышает качество исследования (44%). В выборке студентом, работавших с ИИ – таких 37,5%. Студенты из контрольной группы (под руководством педагогов) выше на 15,3%, чем из экспериментальной группы (под руководством ИИ) отмечают необходимость обучения взаимодействию с научным руководителем.

Заключение. Полученные результаты свидетельствуют о неоднозначности применения ИИ в качестве консультанта студенческого исследования. Выявленные более низкие оценки работ студентов экспериментальной группы могут быть следствием ограничений проведенного исследования. взаимодействие как с педагогом, так и ИИ имеют свои ресурсы, так и ограничения. Научно-исследовательская работа студента является важной частью его профессионального становления, особенно в части самостоятельности. Важно сформировать у студента понимание ИИ как инструмента, который должен применяться своевременно и уместно.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

научно-исследовательская работа, искусственный интеллект, научный руководитель студенческого исследования, взаимодействие

Для цитирования: Кукуев Е. А., Гладкова Л. Н., Фроленкова А. Л., Булыгина Ю. В. Искусственный интеллект как руководитель научно-исследовательской работы студента университета // Перспективы науки и образования. 2026. № 4. С. 583–601. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.39

Поступила: 28.02.2026 | Одобрена: 24.05.2026 | Опубликована: 31.08.2026

OPEN ACCESS

Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.

PERSPECTIVES OF SCIENCE AND EDUCATION
PSEJOURNAL.WORDPRESS.COM
SCIENTIFIC ARTICLE |

Artificial Intelligence as a Supervisor of University Students' Research

E. A. KUKUEV, L. N. GLADKOVA, A. L. FROLENKOVA, YU. V. BULYGINA

ABSTRACT

Introduction. The introduction of artificial intelligence (AI) into the educational process of a university requires an assessment of its effectiveness. The use of AI in student research should be regulated taking into account its resources and risks. The comparison of the activities of the student's research supervisor with the use of AI in this role is of an actual scientific nature.

The aim: to analyze the effectiveness of using AI as a supervisor of a university student's research work.

Methodology and methods. The study involved students of Tyumen State University, 3 years of training in Teacher education: Primary education. Experimental group 1 – students consulted with GIGAchat (https://giga.chat/) – 9 people. Experimental group 2 – students consulted with the IMRE chatbot (https://t.me/Imre_newest_bot) – 9 people. In the process of working on the study, 29 students consulted with scientific supervisors (teachers of this field of study) – the control group. The work was carried out during the school year.

Results. The students of the experimental group (consulting with AI) received significantly lower scores based on the results of defending research papers. In general, interaction with AI is rated lower (2.88) than with teachers (3.44). Students who have worked with a teacher believe that this interaction improves the quality of research (44%). There are 37.5% of such students in the student's sample who worked with AI. Students from the control group (under the guidance of teachers) are 15.3% higher than those from the experimental group (under the guidance of an AI) who note the need for training in interaction with a supervisor.

Conclusion. The results obtained indicate the ambiguity of using AI as a consultant for student research. The revealed lower grades of the work of the students of the experimental group may be a consequence of the limitations of the conducted research. interaction with both the teacher and the AI has its own resources and limitations. The student's research work is an important part of his professional development, especially in terms of independence. It is important to form a student's understanding of AI as a tool that must be applied in a timely and appropriate manner.

KEYWORDS

research work, artificial intelligence, head of research, interaction

For Citation: Kukuev, E. A., Gladkova, L. N., Frolenkova, A. L., & Bulygina, Yu. V. (2026). Artificial Intelligence as a Supervisor of University Students' Research. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, (4), 583–601. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.39

Received: 28 February 2026 | Approved: 24 May 2026 | Published: 31 August 2026

OPEN ACCESS

This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

ВВЕДЕНИЕ

Мировое внимание к Искусственному интеллекту проявляется на всех уровнях. В частности, это выразилось в принятии в 2024 году первое в мире постановление об искусственном интеллекте: Закона Европейского Союза (ЕС) об искусственном интеллекте [1]. В котором описано использование искусственного интеллекта в ЕС. Этот процесс также проходит и в РФ. С 2024 года процесс использования искусственного интеллекта регламентирован в Тюменском государственном университете: «Положении о государственной итоговой аттестации (итоговой аттестации) по образовательным программам высшего образования — программам бакалавриата, специалитета и магистратуры в ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»: Дополнить раздел 6. «Подготовка выпускной квалификационной работы и порядок ее защиты» пунктом 6.22 следующего содержания: «6.22. При написании текстов ВКР допускается использование инструментов генеративного искусственного интеллекта»» (https://www.utmn.ru/news/stories/important/1224834/). При этом важным остается вопрос о границах применения ИИ, особенно в исследовательской деятельности студентов, будущих педагогов.

Динамичные и значительные изменения системы образования в России все в большей степени определяют исследовательскую позицию современного педагога как ведущий критерий его профессионализма, эффективности и «важным конкурентным преимуществом педагога» [2, с. 33]. Данная позиция в значительной мере оказывает влияние на непосредственное выполнение исследовательской работы обучающимися, становясь образцом и примером для подражания [3], на становление у них исследовательских компетенций [4] и, что наиболее ценно, определяет их степень вовлечённости в процесс исследований [3]. На сегодняшний день опыт и компетентность преподавателя [5] рассматриваются как взаимодополняющие исследовательские парадигмы [6].

Определение совместной исследовательской деятельности педагога и обучающегося как «основы развития исследовательской компетентности субъектов образовательного процесса» [4, с. 98] актуализировало необходимость рассмотрения современной модели исследовательских компетенций педагога [8], содержание исследовательских функций педагога [9], а также особенности процесса развития исследовательских компетенций педагогов [10] и будущих педагогов [11], что связано с представлением о важной роли профессионального обучения в формировании готовности и способности к исследовательской активности [12].

Отметим, что при рассмотрении факторов, положительно сказывающихся на исследовательской работе, указываются: интерес преподавателя к исследовательской деятельности [3], «осознание ценности исследования» [13, с. 187], вовлеченность, понимаемую как «максимальное погружение в деятельность через оформление и реализацию собственных инициатив» [14, с. 92] и отличающуюся от активности большей устойчивостью, осознанием педагогом, что «своими действиями влияю на содержание деятельности, формы ее организации, на логику ее развертывания» [там же]. Указанные факторы в значительной степени находят свое отражение в реализуемой педагогом модели профессиональной деятельности: учебно-методическая, учебно-описательная, научно-педагогическая, собственно, единственная, имеющая отношение к исследовательской деятельности [14].

В связи с этим представляет интерес рассмотрение систематизации исследовательских компетенций педагога, предложенной А.А. Петрусевич [15]. Рассмотрим каждую из групп компетенций в аспекте их значимости при руководстве исследовательскими работами студентов.

1) Компетенции, характеризующие собственную научно-исследовательскую деятельность преподавателя. Представлены умениями планировать и осуществлять эксперимент [15], интерпретировать его результаты, владение исследовательскими методами [16], методологической культурой педагога [17]. В целом отражают, что «педагог-исследователь способен критически анализировать существующие методики, разрабатывать и апробировать новые подходы к обучению, обобщать и распространять передовой педагогический опыт» [18, с. 184].

2) Компетенции, сопровождающие совместную научно-исследовательскую деятельность преподавателя вуза и студентов. Данные компетенции способствуют повышению качества образования и развитию исследовательского потенциала студентов, основаны на межличностном общении педагога с обучающимся.

В современной литературе все больший акцент делается на целесообразности выстраивания в рамках исследовательской работы партнерских взаимоотношений между педагогом и обучающимся. Обозначается, что, являясь соисполнителем в совместной со студентом исследовательской работе, педагог способствует мотивированию, вовлеченности, формированию интереса обучающегося [19]. Несомненно, это требует сформированности целого ряда компетенций у педагога: коммуникативные навыки и навыки построения командной работы [20], навыки построения исследований на основе коллективной темы, умение организовывать исследовательскую деятельность с участием студентов, способность мотивировать и вовлекать студентов в научное исследование и другие [21]. Приведем несколько примером, указывающих на разноаспектность деятельности педагога при руководстве исследовательскими работами студентов: необходимость вовлечение обучающихся педагогических направлений в прикладные исследования [13], эффективность тьюторского сопровождения исследовательской работы студента преподавателем, что способствует ориентации обучающегося в различных научных направлениях, формирует разнообразный опыт деятельности [22], значимость для профессионального развития студента социального опыта, основанного на исследовательской деятельности [23]. Важное значение имеет целенаправленное создание педагогом условий при организации образовательного процесса, стимулирующих самостоятельный исследовательский поиск студентом [24], развитие их критического мышления [25].

3) Компетенции, представляющие исследовательскую деятельность преподавателя и студентов в сфере виртуально-образовательного процесса. Представлены умениями использовать информационно-коммуникативные технологии в исследовательской деятельности для организации сетевого взаимодействия и профессионального общения [13], осуществления всех этапов исследовательской деятельности; «осуществлять поиск и отбор перспективных научно-исследовательских проектов в виртуальной образовательной среде» [15, с. 313]; «осведомлённости, готовности и практики применения педагогами всего арсенала ИИ в своей профессиональной деятельности» [26, с. 9].

Представленная номенклатура исследовательских компетенций педагога может служить эффективным инструментом для оценки профессионализма преподавателя и выявления зон роста в развитии исследовательских компетенций. Может помочь педагогам ориентироваться в многообразии требований и задач, стоящих перед ними в условиях быстро меняющегося мира науки и образования.

Отметим, что «взаимосвязь между исследовательской деятельностью и уровнем профессиональной компетентности целесообразно рассматривать через призму личной самореализации педагогов» [13, с. 187], которая найдет свое отражение в более высоких результатах педагогической деятельности, в приобретении глубоких, осмысленных профессиональных знаний студентами.

Я.И. Кузьминов с соавторами, опираясь на опрос студентов, проведённый Советом по цифровизации образования (Digital Education Council) в 2024 г. фиксирует, что 86% студентов (из 16 стран) используют различные ИИ-сервисы в обучении [27]. Также они отмечают, что в России «примерно половина (49%) студентов имеет опыт использования различных инструментов, основанных на ИИ» [27], что подтверждают результаты исследования В.В. Селезневой, Т.А. Бунаковой: «более 50% студентов с разной регулярностью обращаются к инструментам ИИ для выполнения учебных задач» [28]. Однако, по результатам исследования П.В. Сысоева «несмотря на осведомлённость студентов о возможностях ИИ-технологий, включая способность генерирования исследовательских текстов, на настоящий момент ИИ-плагиат не носит массового характера», а также «лишь 18% обучающихся выполняли учебные задания преподавателей, предполагающие использование ИИ-инструментов» [26]. Я.И. Кузьминов с соавторами определили, что «среди студентов, использующих ИИ для написания текстов, четверо из пяти осуществляют проверку полученного текста на достоверность» [27].

Российские (В.В. Селезнева, Т.А. Бунакова и другие) и зарубежные (T. Pham, B. Rebecca, T. Bill и другие) исследователи к основной причине использования студентами ИИ для выполнения учебных работ относят экономию времени на выполнение неинтересных, ненужных или слишком сложных заданий [29]. Как отмечают Т.А. Безуглый, М.Е. Ершова «текстовые нейросети, как показал пример кейса с защитой диплома, написанного ChatGPT, открывают для студентов возможность генерировать уникальный текст для теоретических глав, тем самым снижая затраты времени на написание академических работ» [30].

C. Mesquita отмечает, что «используя искусственный интеллект для выполнения механических задач, таких как корректировка и интеграция цитат, студенты сообщили, что смогли больше сосредоточиться на критическом мышлении и комплексном анализе» [31].

Выделяют и ряд других задач, для решения которых студенты используют ИИ. Т.А. Безуглый, М.Е. Ершова фиксируют, что «ИИ может быть использован при написании учебных работ с целью повышения уровня уникальности теоретической части, однако для соблюдения принципов учебной этики студенты должны самостоятельно проводить исследование для практической главы работы» [30]. В исследовании В.И. Токтарова с соавторами студенты называют использование ИИ «способом избавиться от рутинных задач, к примеру, распознавание текста с фото учебного материала, использование голосовых помощников и т. д.» [32], что также находит свое отражение в работе N. Novisya с соавт. [33]. Н.В. Тихонова и Г.М. Ильдуганова сделали вывод, что «студенты чаще всего обращаются за помощью к ИИ, если не могут найти информацию в других источниках», «всё зависит от сложности и объёма заданий, то есть, чем больше по объёму домашнее задание, тем больше шансов, что студенты не будут его делать сами» и высоко оценивается студентами возможность проверки лексических и грамматических ошибок в самостоятельно написанных текстах [34].

Согласно результатам опроса студентов о возможностях ИИ, М.П. Прохорова с соавт. определили, что «69,2% студентов уверены в возможностях ИИ и нейросетей для работы с текстом (генерация текстов для широкого круга учебных задач); около 40% верят, что ИИ может помочь с переводом длинного/сложного текста в более краткую форму, структурированием текста, созданием презентаций, обработкой изображений, изучением иностранных языков, составлением планов, переводом форматов аудио/видео, а также для их расшифровки и озвучки» [35]. Н.В. Корж и В.Н. Супиков отмечают, что «менее уверены студенты в возможностях ИИ по подбору источников для учебных работ (32,2%), проверке правильности выполнения заданий (29,5%), прохождении тестирования (17,1%), решении полноценных учебных задач (6,8 %)» [36].

Д.О. Баринова и А.А. Шакарикова фиксируют основные направления применения ИИ студентами: подготовка к экзаменам («решение типовых задач и тестов», генерация конспектов и карточек для запоминания), выполнение домашних заданий («пошаговое решение и объяснение сложных задач», проверка самостоятельно выполненной работы) [37], Э.Ш. Шефиева и Т.Е. Исаева написание и редактирование текстов («исправление грамматических и стилистических ошибок», «создания черновиков или предложений по структуре и содержанию текстов»), исследовательская работа («обработке больших объемов данных, их анализе и визуализации результатов», «эффективный поиск и анализ информации»), организация учебного процесса («управлять учебным расписанием», «персонализированные рекомендации») [24]. Количественные данные о направлении использования нейросетей приводят Т.В. Ефимцева, Е.Э. Жукова: из 1200 обучающихся «12% студентов используют их для сдачи зачетов и экзаменов во время сессий, 25% – для работы с фотографиями, для осуществления переводов – 29%, но наиболее часто (83%) нейросети помогают студентам в написании текстов, причем 45% опрошенных пишут сочинения, курсовые работы, статьи, рефераты, а 28% дополняют свои работы картинками» [38].

Д.П. Ананин с соавт. утверждают, что «более выраженным акцентом в использовании инструментов на базе ИИ в обучении является выполнение самостоятельных заданий: письменных (эссе, реферат, курсовая работа и проч.) — 73 %; практических и лабораторных работ — 33,9 %; ВКР — 26,5 %» [39]. Также авторы, рассматривая тенденции использования ИИ студентами в разрезе курсов, выявили, что «наблюдается тенденция большей распространённости применения ИИ-сервисов у студентов первого курса (90 %) по сравнению со студентами выпускного курса (59%)» [там же].

Т.А. Безуглый и М.Е. Ершова в своей работе отмечают, что после случая с написанием дипломной работы с помощью ChatGPT, Министерства науки и высшего образования России обозначило, что «при помощи текстовых нейросетей может быть написано от 20% до 30% текста курсовой или выпускной квалификационной работы (в зависимости от требований образовательной организации), но не более» [30]. В то же время авторы утверждают, что «текстовые нейросети, такие как ChatGPT, рационально использовать при написании теоретических частей студенческих академических работ… Использование ИИ при написании практической части равносильно фальсификации исследования, что противоречит академической этике» [там же].

В большинстве исследований об использовании искусственного интеллекта в процессе обучения отражена идея, что для большинства студентов искусственный интеллект стал незаменимым помощником.

Например, в исследовании D. Salsabila с соавт., студенты отмечали, что при использовании GPT-чата при выполнении исследовательской работы они могли в большей мере проявлять творческий подход, чем раньше [40]. Это показывает, что студенты чувствуют, что наличие GPT-чата помогает в выполнении академических заданий и повышает эффективность их выполнения, но GPT-чат действует только как вспомогательное средство, не ставя студентов и студенток в зависимость от его использования [41]. Также R. Black и B. Tomlinson выявили, что, используя искусственный интеллект для выполнения механических задач, студенты могли больше сосредоточиться на критическом мышлении и комплексном анализе в процессе выполнения исследований [42].

По результатам опроса среди студентов российских университетов В.В. Мантуленко выявил, что «81% считают ИИ помощником в учёбе, из них 48% заявили, что применение данной технологии помогло им повысить успеваемость» [43]. К подобным результатам пришли и А.Е. Петриков, Т.В. Сатина: «по мнению 84% опрошенных студентов, применять искусственный интеллект в образовательных целях полезно, в 79% случаев искусственный интеллект положительно влияет на успеваемость студентов» [44].

C. Reddy и R. Leelavathi, сходятся во мнениях, что сотрудничество ИИ и преподавателя значительно повышает вовлеченность студентов и улучшает академические результаты [45]. Интеграция ИИ обеспечивает индивидуальное обучение, способствуя более активному вовлечению учащихся, в то время как преподаватели выигрывают от снижения административной нагрузки и повышения эффективности преподавания [7]. После эксперимента с включением использования ИИ в образовательном процессе зафиксировано, что у студентов, часто и длительно использовавших инструментов искусственного интеллекта повысился уровень вовлеченности в образовательный процесс (особенно в плане академической самоэффективности и постановки целей), тогда как студенты, которые пользовались инструментами искусственного интеллекта нечасто или в течение более коротких периодов, испытали значительное снижение вовлеченности [5]. Также экспериментальное исследование L. Fryer подтверждается, что использование технологий ИИ повышает заинтересованность обучающихся в выполнении учебных заданий, их мотивацию к обучению [46].

В.И. Токтарова с соавторами, приходят к результатам, что «85,14% студентов привлекает возможность решать множество видов задач с применением технологий ИИ, 81,08% видит в ИИ перспективное направление для самореализации» [32].

Однако, R. Black и B. Tomlinson отмечают, что «среди студентов есть те, кто выражает скептицизм по поводу использования ИИ: они обеспокоены адекватностью текстов, создаваемых ИИ, и устареванием данных, которыми оперирует ИИ» [42]. В.В. Селезнева и Т.А. Бунакова отмечают, что большинство студентов оценивают качество выполнения учебных заданий с помощью искусственного интеллекта лишь на среднем уровне [28].

По результатам исследования S. Dwi и P. Chika, в качестве рисков внедрения ИИ в образовательные процессы могут выступать: «1. Леность, полагание на ИИ, зависимость от внешних помощников (вычитка текста, грамматические ошибки и т. д.). 2. Наивность, отсутствие критического восприятия, снижение уровня критического мышления. 3. Довольство средним результатом, нераскрытие собственного творческого потенциала. 4. Открытое академическое мошенничество, плагиат. 5. Нерешительность, неумение брать ответственность за конечный результат» [47].

В рамках исследования P. Anuradha и J. Chulantha студенты отмечали такие ограничения использования ИИ как: устаревшая или неверная информация, которая требовала проверки из надежных источников; отсутствие ссылок или наличие неверных; ИИ не всегда может полностью понять контекст задания, что приводило к нерелевантным или расплывчатым ответам; использование в ответах искаженных или неверных данных [48].

К интересным результатам пришел J. Luo, который утверждает, что, когда правила использования ИИ доводятся в надзорном тоне, студенты, как правило, придерживаются подхода самообороны, чтобы избежать любых предполагаемых рисков совершения правонарушений. Такой карательный стиль общения также может быть истолкован студентами как недостаток доброжелательности со стороны своих педагогов, что подрывает их доверие [49].

Как было отмечено, с 2024 года процесс использования искусственного интеллекта регламентирован в Тюменском государственном университете: «Положении о государственной итоговой аттестации (итоговой аттестации) по образовательным программам высшего образования — программам бакалавриата, специалитета и магистратуры в ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»: Дополнить раздел 6. «Подготовка выпускной квалификационной работы и порядок ее защиты» пунктом 6.22 следующего содержания: «6.22. При написании текстов ВКР допускается использование инструментов генеративного искусственного интеллекта»» (https://www.utmn.ru/news/stories/important/1224834/). При этом нет данных об использовании ИИ в качестве руководителя исследовательской работой студентов.

То есть, обозначается противоречие между возможностями применения ИИ в сфере образования, в частности научно-исследовательской деятельности студентов и отсутствием данных по применению ИИ в роли слэш-руководителя научно-исследовательских работ студентов.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

В рамках эмпирической части исследования нами была поставлена цель: анализ результатов сопровождения научно-исследовательской работы студентов через применение ИИ в роли слэш-руководителя.

Выборка: студенты Тюменского государственного университета, 3 курса направления подготовки Педагогическое образование: Начальное образование. Экспериментальная группа 1 – студенты консультировались с GIGAChat (https://giga.chat/) – 9 человек. Экспериментальная группа 2 – студенты консультировались с chat-ботом IMRE (https://t.me/Imre_newest_bot) - 9 человек. 29 студентов консультировались, в процессе работы над исследованием, с научными руководителями (преподаватели данного направления подготовки) – контрольная группа (КГ). Работа осуществлялась в течении учебного года.

Методы исследования: опрос с использованием Яндекс-форм, экспертная оценка результатов исследования (текста, презентации, защиты).

Выявление скрытых статистических закономерностей анализировалось с использованием критерия Краскела-Уоллиса для К-несвязанных выборок (с помощью пакета статистических программ SPSS-23.0).

РЕЗУЛЬТАТЫ

Анализ результатов защиты студенческих исследований не выявил статистически значимых различий между экспериментальными группами (GIGAChat (9 человек), chat-бот IMRE (9 человек): Kruskal-Wallis test=2,317, при ρ=0,074. Поэтому в дальнейшем мы рассматривали их как единую экспериментальную группу (ЭГ), студенты которой консультировались с ИИ в рамках научно-исследовательской деятельности.

Таблица 1 Статистический анализ результатов защиты студенческих исследований (ЭГ=18, КГ=29)

	Критерий Краскела-Уоллиса	Значимость
Текст	6,876	,031
Презентация	5,315	,043
Защита	11,673	,001

Студенты экспериментальной группы (консультирующиеся с ИИ) получили значимо более низкие оценки (см. табл. 1). Наиболее типичные ошибки:

1. Текст
a. Ссылки на несуществующие исследования и авторов.
b. Описание сгенерированных методик диагностик.

2. Презентация
a. Ссылки на несуществующие исследования и авторов.
b. Описание сгенерированных методик диагностик.

3. Защита
a. Слабое владение текстом исследования
b. Недостаточное аргументирование теоретических положений исследования.
c. Недостаточное аргументирование дизайна исследования.

При этом нами были проанализированы рефлексивные оценки студентов особенностей взаимодействия с ИИ и педагогами в рамках научно-исследовательской работы.

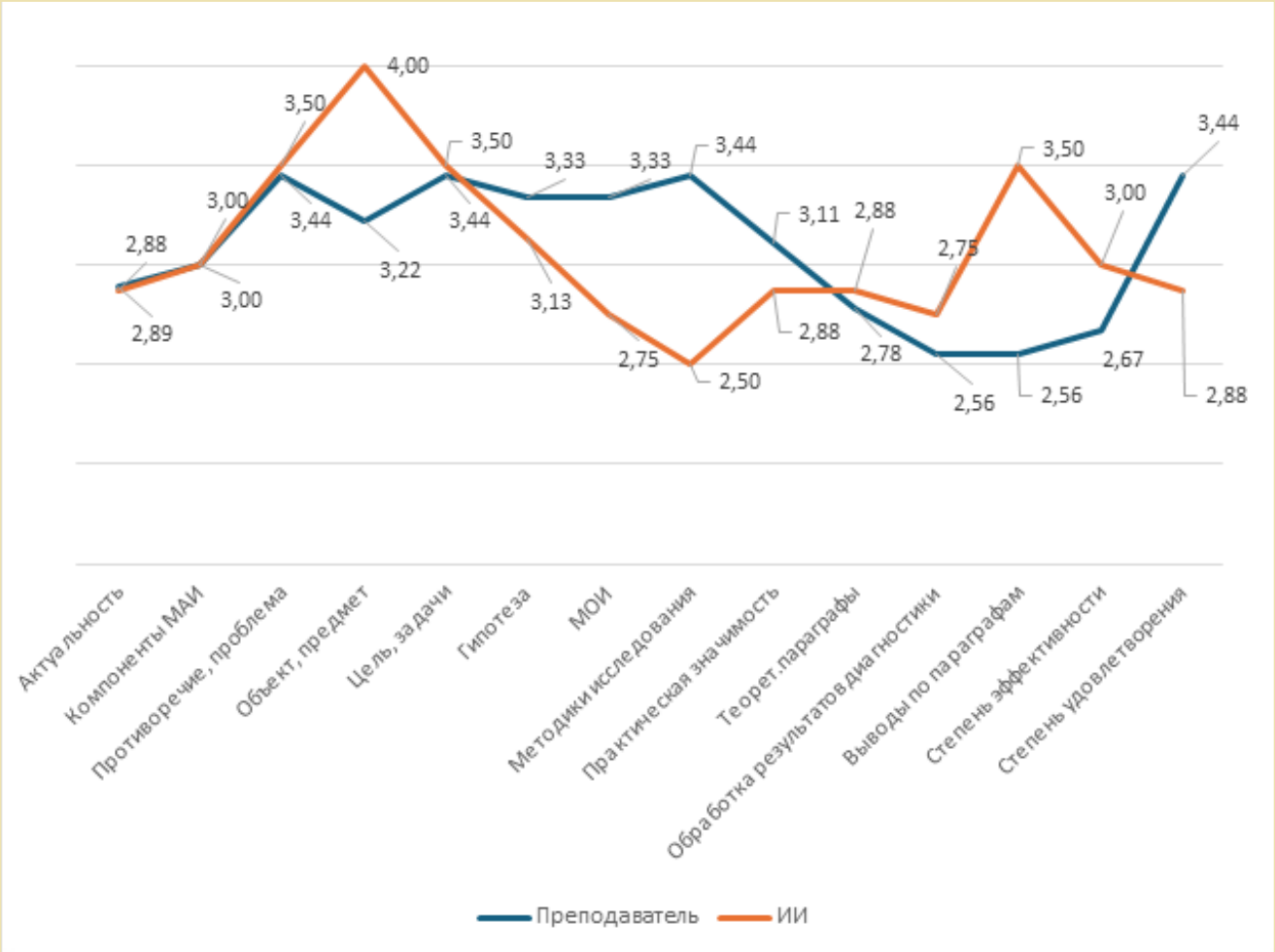


Рисунок 1 Оценка студентами взаимодействия с руководителем в рамках НИР

Анализ оценки студентами взаимодействия с руководителем (ИИ или преподаватель) в рамках НИР показал, что в целом работу с ИИ оценивается ниже (2,88), чем с педагогами – 3,44 (см. рис. 1). но это неоднозначно по различным компонентам исследования. Студенты выше оценивают взаимодействие с ИИ при формулировке:

- объекта и предмета исследования;
- выводов по параграфам и главам.

При этом, выше оценивается взаимодействие с преподавателями при формулировке:

- гипотезы;
- методологической основы исследования;
- методики исследования.

То есть, ИИ выше оценивается в тех случаях, когда необходимо обобщение данных или предложения по формулировкам. В то время, как педагоги выше оцениваются в случаях с формулировками где необходимы знания и ориентировка в методологии исследования. Действительно, педагог как специалист точнее представляет научную картину исследования и может точнее рекомендовать ученых, чьи работы могут составить методологическую основу студенческого исследования. В свою очередь, обобщение уже выполненной работы, формулировка выводов может быть успешна выполнена во взаимодействии с ИИ.

Далее проведем оценку рефлексии взаимодействия с научным руководителем (ИИ или педагогами) в процессе работы над курсовым исследованием.

На вопрос «Какие улучшения вы хотели бы видеть во взаимодействии?» были получены следующие результаты:

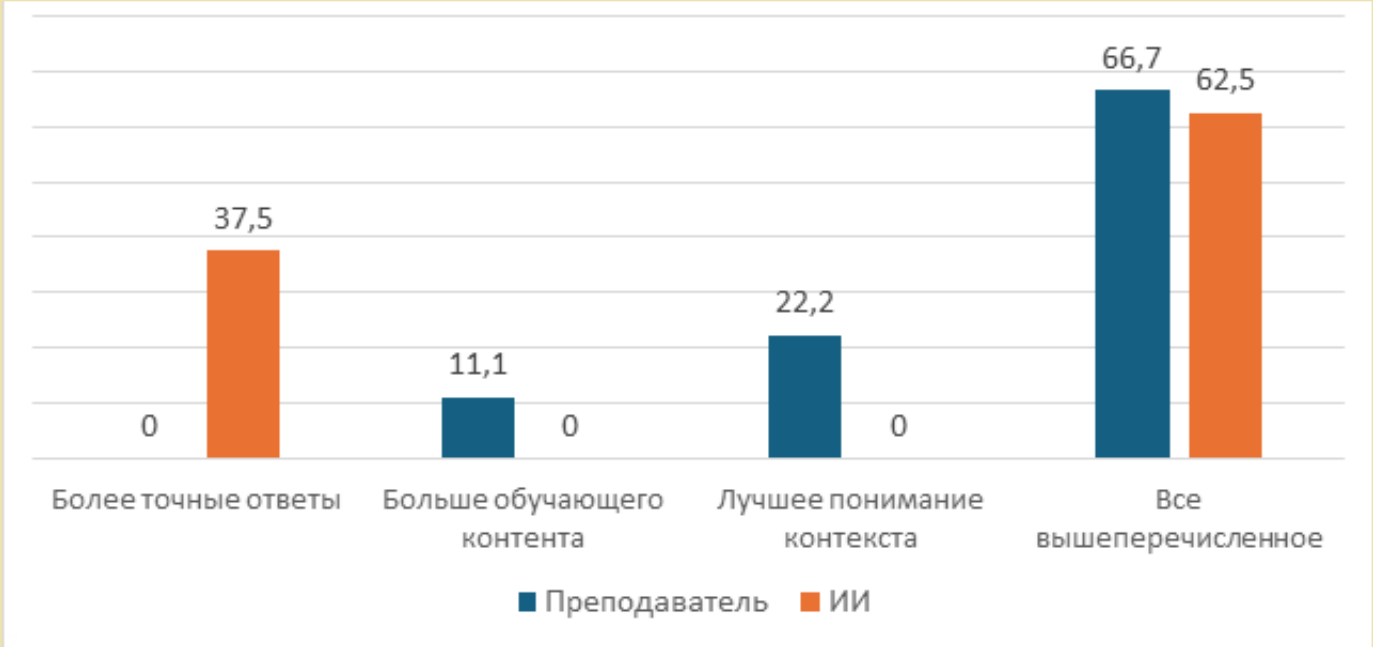


Рисунок 2 Желаемые улучшения во взаимодействии с научным руководителем (%)

Преподаватель:

Руководителю желательно давать общие рекомендации по защите курсовой работы (КР):

1. Нужны конкретные советы и замечания по исправлению допущенных ошибок

2. Необходимо организовать платформу для постоянного мониторинга выполненных работ руководителем в установленные сроки, чтобы своевременно получать обратную связь

ИИ:

1. Необходимость предоставления точных и четких ответов

2. Важно указывать ссылки на проверенные и надежные источники

3. Помощи с редактированием и улучшением текста

Результаты ответов на вопрос: «Планируете ли вы продолжать взаимодействие с данным руководителем?».

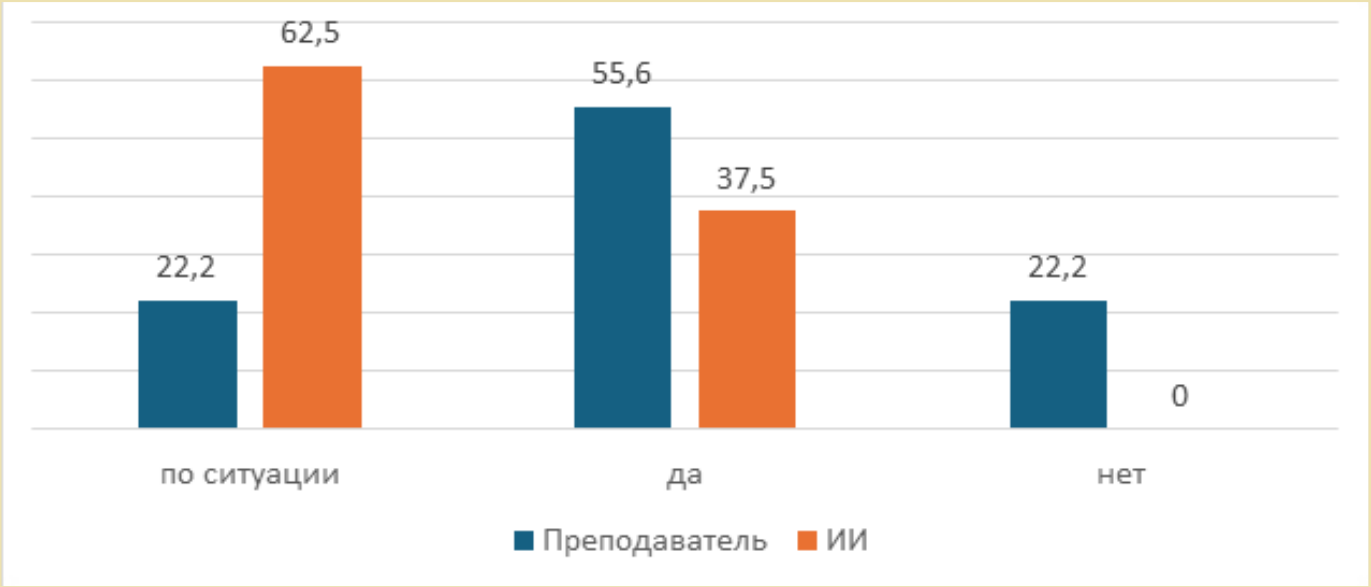


Рисунок 3 Желание продолжать взаимодействие с данным руководителем (%)

С одной стороны, большинство студентов (55,6%) отмечают готовность продолжения взаимодействия с научным руководителем – педагогом. С другой, только в этой выборке каждый пятый студент (22%) отметили о желании сменить научного руководителя. Что демонстрирует как значимость личностных отношений с руководителем, так и то, что это может стать барьером в совместной работе.

Студенты в опросе отметили в каких случаях полезно и эффективно взаимодействие с ИИ и педагогом:

ИИ:

1. Искусственный интеллект полезен, когда срочно нужен ответ или научный руководитель долго не отвечает

2. Может использоваться для быстрого редактирования работы, генерации уникального текста и написания выводов

3. Хорошо справляется с созданием теоретической части работы в условиях сжатых сроков

Преподаватель:

1. Научный руководитель необходим для разъяснения непонятных моментов и контроля над выполнением задания

2. Консультации требуются, когда возникают затруднения с выбором темы, определением цели и задач, составлением структуры работы

3. Руководитель участвует на всех этапах подготовки исследовательской работы: проверка на плагиат, подписание отчетов, консультации по материалам

При ответе на вопрос: Считаете ли вы, что взаимодействии может улучшить качество исследовательской работы? Были получены результаты:

Вновь прослеживается тенденция, что студенты, работавшие с педагогом, считают, что это взаимодействие повышает качество исследования (44%). В выборке студентом, работавших с ИИ – таких чуть меньше (37,5%). Но, студенты, работавшие с педагогом, также отмечают, что качество исследования зависит только от них (22%). При этом в выборке взаимодействовавших с ИИ таких студентов нет. При том, что однозначно «нет» отметили примерно равное количество студентов (11,2% и 12,5% соответственно).

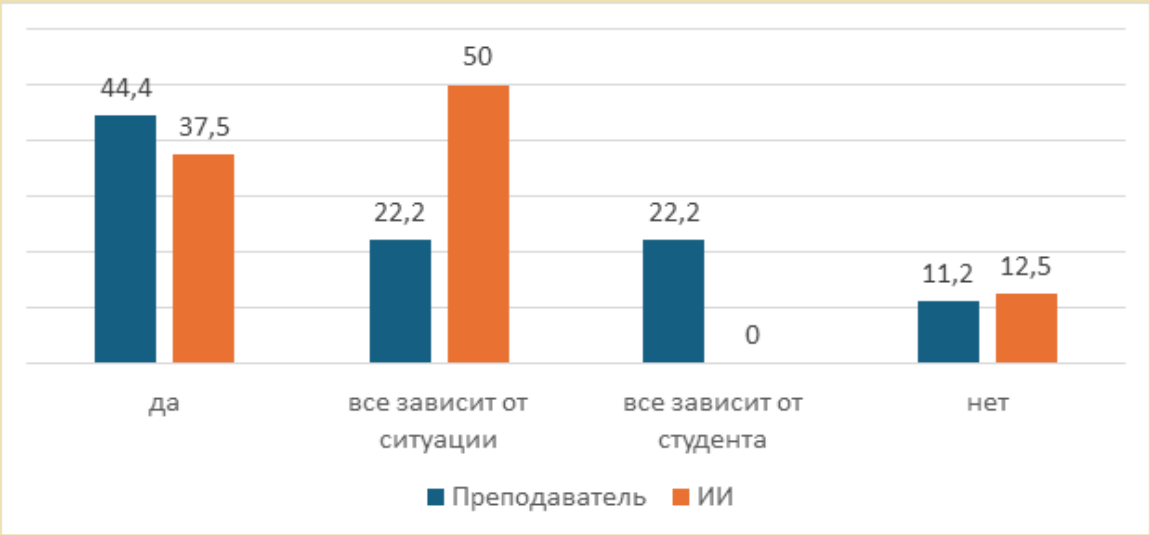


Рисунок 4 Взаимодействие с руководителем улучшает качество исследовательской работы? (%)

В открытом вопросе «Какие умения у вас сформировались при работе» студенты отметили:

С ИИ:

1. Формулировка чёткого и правильного вопроса важна для эффективного общения с искусственным интеллектом.

2. Работа с ИИ развивает способность выявлять ошибки и логические несоответствия.

3. Навык постановки конкретных задач («промптов») улучшает качество задаваемых вопросов и повышает эффективность анализа информации

С преподавателем:

1. Важность точной формулировки вопросов для получения качественной обратной связи.

2. Умения выделять достоверную информацию и грамотно составлять запросы («промпты»).

3. Способность оперативно реагировать на комментарии руководителя, пунктуально соблюдать график и извлекать пользу из полученного опыта.

В целом при ответе на вопрос: «Нужно ли учиться взаимодействию с научным руководителем?» студенты отметили:

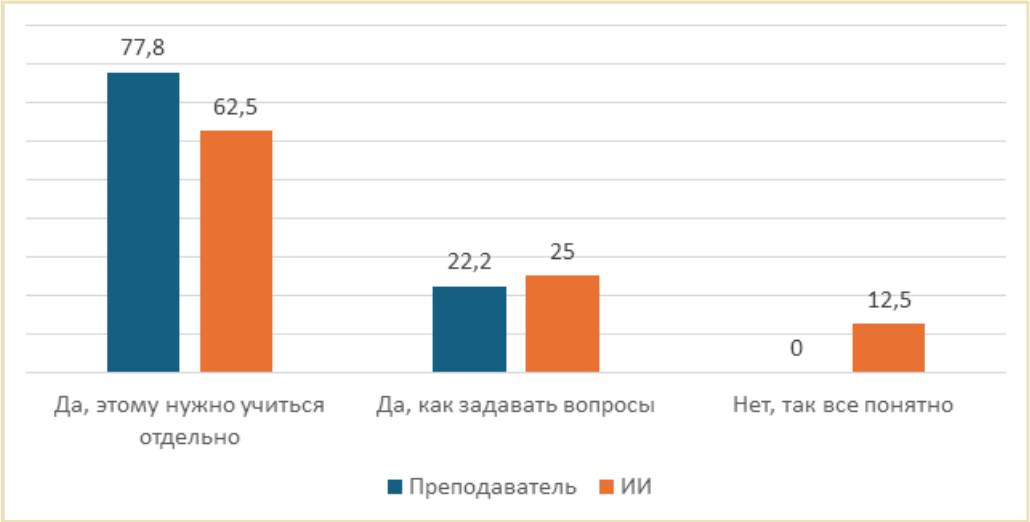


Рисунок 5 Нужно ли учиться взаимодействию с научным руководителем? (%)

Студенты из контрольной группы (под руководством педагогов) выше на 15,3%, чем из экспериментальной группы (под руководством ИИ) отмечают необходимость обучения взаимодействию с научным руководителем. Значимость обучения корректности задавания вопросов отмечают практически одинаковое количество студентов из обеих выборок – 22,2% и 25% соответственно. И только в экспериментальной группе (под руководством ИИ) 12,5% не видят необходимости в обучении такому взаимодействию.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Сегодня не является неожиданностью факт взаимодействия студентов с ИИ в рамках образовательного процесса. Наше исследование в целом подтверждает ситуацию, проанализированную ранее. Так, Д.О. Баринова и А.А. Шакарикова фиксируют основные направления применения ИИ студентами: написание и редактирование текстов «исправление грамматических и стилистических ошибок», «создания черновиков или предложений по структуре и содержанию текстов») [37]; Э.Ш. Шефиева и Т.Е. Исаева: исследовательская работа («обработке больших объемов данных, их анализе и визуализации результатов», «эффективный поиск и анализ информации») [24].

При этом, результаты анализа оценки студенческих исследований (текст, презентация, защита) показали, что при взаимодействии с ИИ в качестве научного руководителя, студенты получили значимо более низкие оценки (см. табл. 1). Это только отчасти согласуется с другими исследованиями. Так, обширное исследование Н.Н. Кузьмина с соавт. выявило, что применение ИИ оказывает существенное влияние на повышение эффективности образовательного процесса, в частности, было установлено увеличение успеваемости на 15–20% за счёт персонализации обучения с использованием ИИ-алгоритмов [50]. В свою очередь В.В. Селезнева и Т.А. Бунакова отмечают, что большинство студентов оценивают качество выполнения учебных заданий с помощью искусственного интеллекта лишь на среднем уровне [28].

С нашей точки зрения различия могут быть из-за разницы в понимании и описании характера учебных заданий. В нашем случае – это научно-исследовательская работа. Специфика ее написания и особенности консультирования в нашем эксперименте продемонстрировали более низкий уровень результатов при взаимодействии с ИИ. Одной из причин может быть низкий уровень информационно-коммуникационных компетенций. Отсутствие специализированных курсов, целенаправленного обучения студентов основам работы с ИИ, отсутствие методики такой работы может служить ограничениями такого взаимодействия и причиной низких результатов.

При этом оценки студентами характера взаимодействия с руководителем (ИИ или педагог) значимо различаются в 5 компонентах из 13 (см. рис.1).

С одной стороны, в большинстве компонентов (8 из 13) студенты оценивают одинаково эффективность взаимодействия как с ИИ, так и педагогом. С другой, выделяются сильные стороны каждого взаимодействия. Студенты выше оценивают взаимодействие с ИИ при формулировке: объекта и предмета исследования; выводов по параграфам и главам. При этом, выше оценивается взаимодействие с преподавателями при формулировке: гипотезы; методологической основы исследования; методики исследования.

Отмеченная важность взаимодействия с преподавателем в рамках научной работы отмечается в ряде исследований. В частности, М.В. Пашина фиксирует цикличность процессов во взаимодействии педагога с обучающимися в рамках исследовательской деятельности: «преподаватель делится со студентами своим опытом осуществления научных исследований, а само содержание исследовательской деятельности становится источником нового опыта, который он приобретает в сотрудничестве со студентами» [4, с. 98].

Студенты из экспериментальной группы выделили потенциал ИИ как современного инструмента научно-исследовательской деятельности. Это соответствует результатам других исследований. P. Thuy пишет, что «искусственный интеллект позволяет студентам проводить передовые исследования за меньшее время благодаря улучшенному предотвращению ошибок и скорости анализа» [51]. Также Z. Tang и P. Zhang отмечают, что студенты использовали ИИ в качестве партнера по разработке идей, эксперт-консультанта и планировщика времени [52]. При этом, отмеченные нами риски использования ИИ в качестве руководителя научной работы студента

согласуются с выводами П.В. Сысоева и М.Н. Евстигнеева. Которые также выражают «более консервативную позицию, относительно делегирования средствам генеративного ИИ решения некоторых задач преподавателями по руководству исследовательской работой студентов и студентами по решению исследовательских задач» [53].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование фиксирует неоднозначность результата. С одной стороны, студенты экспериментальной группы (консультировались с ИИ) получили более низкие оценки за исследовательскую работу. Но ограниченность эксперимента (одна специальность, один курс, выборка 18 студентов) не позволяет экстраполировать этот результат.

С другой стороны, исследование позволило сопоставить взаимодействие с ИИ и преподавателем в рамках одного типа деятельности – руководство исследовательской работой студента. Что позволило выделить риски, ограничения и потенциал, ресурсы каждого взаимодействия.

Три главные проблемы с ИИ:

1. Выдуманная информация и отсутствие подтверждающих источников.

2. Малое количество полезных ответов, частичный уход от темы запроса.

3. Ограниченный доступ к внешним ресурсам и возможный отказ в обработке запроса.

Три главные проблемы с преподавателем:

1. Давались общие рекомендации вместо конкретной помощи по заданию.

2. Длительные ответы, трудности с пониманием контекста вопроса.

3. Низкая доступность руководителя из-за занятости и накладки в расписаниях.

Три главные плюса с ИИ:

1. Быстрота и точность ответов.

2. Возможность быстро находить нужную информацию и грамотно формулировать выводы

3. Лаконичные и практичные ответы, экономящие время

Три главные плюса с преподавателем:

1. Личная встреча и живое обсуждение помогают лучше разбираться в исследовании.

2. Ясные и подробные ответы на вопросы, поддержка в написании научных текстов.

3. Глубокое понимание темы, умение направлять исследование и оказывать психологическую поддержку.

Выводы:

1. Отсутствие компетенций студентов по взаимодействию с ИИ

a. Обращение не в нужных моментах (когда не стоит обращаться к ИИ)

b. Некорректный промт (неверные ответы из-за неверных вопросов)

2. Отсутствие в образовательном процессе вузов курсов по обучению взаимодействию с ИИ.

3. Отсутствие методики по работе с ИИ в рамках выполнения студенческого научного исследования.

Как действительно перевести работу с ИИ из субъектно (ИИ) – объектного (студент) взаимодействия в подлинно субъект-субъектное, с грамотным диалогом с обеих сторон? Когда для студента ИИ переходит из позиции «я сделаю все за тебя» при абсолютно некритическом восприятии полученной от бота информации. В позицию консультанта, который работает с данными студента, полученными в ходе теоретического и эмпирического исследования.

Научно-исследовательская работа студента является важной частью его профессионального становления. Умение ставить исследовательские вопросы, определять пути их решения, анализировать информацию, проводить экспериментальную работу, оценивать и интерпретировать

результаты – компетенции, которые должны сформироваться в рамках исследовательской деятельности, при ведущей роли самостоятельности и инициативности. Поэтому важно сформировать у студента понимание ИИ как инструмента, который должен применяться только своевременно и уместно. А это должен объяснить руководитель-педагог.

ФИНАНСИРОВАНИЕ

Исследование выполнено при поддержке Министерства науки и высшего образования Российской Федерации в рамках проекта "Фундаментальные проблемы методики разработки и связанного с ней правового и этического регулирования в сфере применения систем и моделей искусственного интеллекта" (FEWZ-2024-0052) [The research was carried out with the support of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation within the framework of the project "Fundamental problems of methodology of development and related legal and ethical regulation in the field of application of artificial intelligence systems and models" (FEWZ-2024-0052)]

ЛИТЕРАТУРА

1. European Parliament. EU AI Act: First regulation on artificial intelligence. 2024. https://www.europarl.europa.eu/topics/en/article/20230601STO93804/eu-ai-act-first-regulation-on-artificial-intelligence
2. Замкин П. В. Сущность и структура прикладных исследовательских компетенций педагога // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13, № 4(52). С. 27-34. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_04_27
3. Баширов А. В. Роль преподавателя в организации и проведении научно-исследовательской работы студентов вузов // Вестник науки. 2024. Т. 2. № 1(70). С. 500-506. EDN OYAHHO.
4. Пашина М. В., Петрусевич А.А. Исследовательская компетентность преподавателя вуза при работе со студентами на основе советской научной деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 3(88). С. 97-100. https://doi.org/10.24412/1991-5497-2021-388-97-100
5. Kaiser G., König J., Krauss S. et al. Are teacher expertise and teacher competence complementary or contradictory research paradigms? Reflections on a possible integration and first conceptualizations //ZDM Mathematics Education. 2025. Vol.57. P.1077-1092. https://doi.org/10.1007/s11858-025-01743-7
6. Patra A., Asghar A., Ravi K.S. Teacher or Researcher: Who Comes First in Medical Academia? // Med.Sci. Educ. 2023. No.33. P.1243–1245. https://doi.org/10.1007/s40670-023-01872-2
7. Абросимова Е.Е., Филипова А.Г. Искусственный интеллект: вызовы и возможности использования в образовательном процессе // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета. 2025. №. 17 (2). С. 203-211. https://doi.org/10.63973/2949-1258/2025-2/203-211
8. Пирожкова О.Б., Бубнова И.С. Исследовательская компетентность педагога: сущность и диагностика // Педагогическая перспектива. 2022. № 1(5). С. 3–9. https://doi.org/10.55523/27822559_2022_1(5)_3
9. Васильев А. А. О подготовке педагога профессионального обучения к исследовательской деятельности // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2016. Т. 11. № 6. С. 6-12.
10. Большакова О. Н. Из опыта организации научно-исследовательской работы при планировании производственной практики студентов // Высшее образование сегодня. 2020. № 5. С. 40-45. https://doi.org/10.25586/RNU.HET.20.05.P.40
11. Алипханова Ф. Н. Формирование исследовательской компетентности у будущих учителей // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 1(104). С. 339-341. https://doi.org/10.24412/1991-5497-2024-1104-339-341
12. Елагина В. С. Исследовательская компетенция как компонент профессионально-педагогической компетентности студентов педагогического колледжа // Инновационное развитие профессионального образования. 2015. № 1(07). С. 118-121.
13. Тореева Т. А. Исследовательская деятельность как фактор формирования профессиональной компетентности будущих педагогов в условиях цифровой трансформации // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2025. Т. 22, № 2. С. 184-194. https://doi.org/10.22363/2312-8631-2025-22-2-184-194
14. Поздеева С.И. К проблеме вовлечения преподавателей в научно-исследовательскую деятельность // Научно-педагогическое обозрение. 2021. № 1(35). С. 92-96. https://doi.org/10.23951/2307-6127-2021-1-92-96
15. Петрусевич А. А. Развитие исследовательской компетентности преподавателя высшей школы // Фундаментальные проблемы воспитания в условиях современных социальных процессов: материалы международной научно-практической конференции/Новосибирск: ООО «Немо Пресс», 2020. С. 305-314.
16. Яковлева Е. В., Бурова Л. И. Преемственность формирования исследовательской компетентности учителя начальных классов в условиях многоуровневой подготовки // Вестник Череповецкого

государственного университета. 2016. № 4(73). С. 140-145.
17. Адольф В. А. Развитие методологической культуры исследователя через решение разноуровневых профессиональных задач // Евразийское Научное Объединение. 2021. № 12-4(82). С. 342-346.
18. Власова О. В. Методическая компетентность педагога в исследовательской ретроспективе: обзор публикаций // Управление образованием: теория и практика. 2025. № 7-1. С. 177-187. https://doi.org/10.25726/g3604-5406-5793-l
19. Ahmad Z., Sultana A., Siby N. Building Research Capacity in Higher Education: Exploring Confidence as a Mediator of Contextual Support and Research Interest // Innovative Higher Education. 2025. No. 50. P. 1529–1552. https://doi.org/10.1007/s10755-025-09823-y
20. Bonfield D., Hassan M.G., Palmieri J.M. Integration of Professional Skills (Communications, Teamwork, Etc.), Ethics, Empathy Lifelong Learning into the Student's Educational Experiences // In: Kandakatla, R., Kulkarni, S., Auer, M.E. (eds) Academic Leadership in Engineering Education. Lecture Notes in Networks and Systems. 2025. Vol. 1097. https://doi.org/10.1007/978-3-031-68282-7_11
21. Yixuan J. The Researcher as Learning Partner /In: School-Based EFL Teacher Professional Development for Task-Based Language Teaching Palgrave Macmillan, Cham. 2024. P. 153–174. https://doi.org/10.1007/978-3-031-64002-5_10
22. Салаватулина Л.Р. Тьюторское сопровождение научно-исследовательской деятельности студентов // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2019. № 2. С. 167-178. https://doi.org/10.25588/CSPU.2019.13.60.012.
23. Ахмадова Т. Х. Формирование представлений студентов-первокурсников о научно-исследовательской деятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 81-2. С. 75-77.
24. Шефиева Э.Ш, Исаева Т.Е. Использование искусственного интеллекта в образовательном процессе высших учебных заведений (на примере обучения иностранным языкам) // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 10(78). С. 84-89. https://doi.org/10.24158/spp.2020.10.15
25. Javier Q.C.Y., Alejandra B.P.M., Pastora A.B., Norma M.P. Competencies of the University Teacher to Develop Critical Thinking in Students / In: Carvalho, J.V., Abreu, A., Ferreira da Costa, E., Vázquez-Justo, E., Viguera Figueroa, H. (eds) Perspectives and Trends in Education and Technology. ICITED. 2024. Vol. 858. P. 25-36. https://doi.org/10.1007/978-3-031-74751-9_3
26. Сысоев П.В. Персонализированное обучение на основе технологий искусственного интеллекта: насколько готовы современные студенты к новым возможностям получения образования // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. №2. С. 51–71. https://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-2-51-71
27. Кузьминов Я.И, Кручинская Е.В., Груздев И.А., Наумов А.А. Отстающие и опережающие: как студенты используют генеративный искусственный интеллект в образовательных целях // Высшее образование в России. 2025. №l (34.6). С. 9–35. https://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-6-9-35
28. Селезнева В.В., Бунакова Т.А. Использование искусственного интеллекта в современном иноязычном образовании в эпоху цифровой трансформации // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 1(110). С. 242-246. https://doi.org/10.24412/1991-5497-2025-1110-242-246
29. Щербакова Е.В., Антонова Н.Н. Анализ возможностей компетенций педагогических дисциплин для организации учебно-исследовательской деятельности студентов // Современное педагогическое образование. 2022. № 1. С. 59-63.
30. Безуглый Т.А., Ершова М.Е. Использование текстовых нейросетей и искусственного интеллекта в учебных работах студентов // Проблемы современного образования. 2023. №5. С. 206-216. https://doi.org/10.31862/2218-8711-2023-5-206-216
31. Mesquita C. The essence of the formation of research competence in the training of future teachers // Bulletin of the Dulaty University. 2023. No. 4(12). P. 65-71. https://doi.org/10.55956/JIUL1651
32. Токтарова В.И., Ребко О.В., Хабибрахманова И.И, Мусин Р.А. Эмпирическое изучение практики реализации и использования инструментов искусственного интеллекта в образовательном процессе вуза // Вестник Марийского государственного университета. 2024. №18(2). С. 188-198. https://doi.org/10.30914/2072-6783-2024-18-2-188-198
33. Novisya N., Nurul A., Stefany A., Joharis, M. Analisis Persepsi Penggunaan Artificial Intelligence dalam Aktivitas Sehari-hari: Studi pada Mahasiswa Universitas Negeri Medan //Journal of Law, Education and Business. 2025. No. 3. P. 384-390. https://doi.org/10.57235/jleb.v3i1.5804
34. Тихонова Н.В., Ильдуганова Г М. «Меня пугает то, с какой скоростью развивается искусственный интеллект»: восприятие студентами искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам // Высшее образование в России. 2024. №33(4). С. 63–83. https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-4-63-83
35. Прохорова М.П., Шкунова А.А., Булганина С.В. Искусственный интеллект и нейросети в образовании глазами студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 85-2. С. 300-304.
36. Корж Н.В., Супиков В.Н. Применение искусственного интеллекта в образовательном процессе: взгляды молодежи // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. 2024. №1 (69). С. 15-26. https://doi.org/10.21685/2072-3016-2024-1-2
37. Баринова Д.О., Шакарикова А.А. Роль искусственного интеллекта в повышении академической успеваемости студентов // Концепт. 2024. №. 10. С. 170-185. https://doi.org/10.24412/2304-120X-2024-11162

38. Ефимцева Т.В., Жукова Е.Э. Последствия использования искусственного интеллекта в процессе обучения в юридическом вузе // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Юридические науки. 2025. № 29(2). С. 544-561. https://doi.org/10.22363/2313-2337-2025-29-2-544-561
39. Ананин Д.П., Комаров Р.В., Реморенко И.М. «Когда честно – хорошо, для имитации – плохо»: стратегии использования генеративного искусственного интеллекта в российском вузе // Высшее образование в России. 2025. № 34(2). С. 31-50. https://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-2-31-50
40. Salsabila D., Kustati M., Gusmirawati, Rezki A. Analisis Pemanfaatan Artificial Intelligence (AI) Menggunakan Chat GPT Terhadap Kualitas Akademik Mahasiswa //Journal of International Multidisciplinary Research. 2024. No. 2. P. 96-105. https://doi.org/10.62504/jimr967
41. Strzelecki A. To Use or not to Use ChatGPT in Higher Education? A Study of Students' Acceptance and Use of Technology // Interactive Learning Environments. 2024. Vol. 32. No. 9. P. 5142–5155. https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2209881
42. Black R., Tomlinson B. University students describe how they adopt AI for writing and research in a general education course //Scientific Reports. 2025. No 15. P. 8799. https://doi.org/10.1038/s41598-025-92937-2
43. Мантуленко В.В. Влияние искусственного интеллекта на успеваемость, познавательную активность и качество обучения студентов // Концепт. 2025. №6. С. 251-272. https://doi.org/10.24412/2304-120X-2025-11117
44. Петриков А.Е., Сатина Т.В. Применение технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 2(111). С. 406-408. https://doi.org/10.24412/1991-5497-2025-2111-406-408
45. Reddy C., Leelavathi R. Reimagining classroom dynamics: the impact of AI-teacher collaboration on student engagement in higher education // International Journal of Educational Management. 2025. P. 1-18. https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2024-0843
46. Fryer L., Ainley M., Thompson A., Gibson A., Sherlock D. Stimulating and sustaining interest in a language course: An experimental comparison of Chatbot and Human task partners //Computers in Human Behavior. 2017. Vol.75. P. 461-468. https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.05.045
47. Dwi S., Chika P. Persepsi Mahasiswa terhadap Penggunaan Kecerdasan Buatan (AI) dalam Pengembangan Kompetensi MSDM //RIGGS: Journal of Artificial Intelligence and Digital Business. 2025. Vol. 4. P. 151-156. https://doi.org/10.31004/riggs.v4i2.467
48. Anuradha P., Chulantha J. Challenges and Limitations of AI-Generated Content in Engineering Design: A Case Study from Sri Lanka. 2025. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.29646.11845
49. Luo J. How does GenAI Affect Trust in Teacher-Student Relationships? Insights from Students' Assessment Experiences // Teaching in Higher Education. 2024. Vol. 30. No 4. P. 991–1006. https://doi.org/10.1080/13562517.2024.2341005
50. Кузьмин Н. Н., Глазунова И.Н., Чистякова Н.А. Внедрение искусственного интеллекта в образование: плюсы и минусы // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 3-1. С. 130-138. https://doi.org/10.25726/e3803-5754-4981-p.
51. Thuy P. Empowering Student Research with Artificial Intelligence: Transforming Education through AI Applications //Journal of Information Systems Engineering and Management. 2024. No.10. P.734-741. https://doi.org/10.52783/jisem.v10i15s.2514
52. Tang Zh., Zhang P. Reshaping Teamwork: Understanding AI Usage in Student Group Projects /Proceedings of the Association for Information Science and Technology. 2025. No. 62 (1). P. 1099-1104. https://doi.org/10.1002/pra2.1346
53. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Использование технологий искусственного интеллекта в исследовательской работе студентов // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2025. № 1. С. 85-101. https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-28-1-6

REFERENCES

1. European Parliament. EU AI Act: First regulation on artificial intelligence. 2024. https://www.europarl.europa.eu/topics/en/article/20230601STO93804/eu-ai-act-first-regulation-on-artificial-intelligence
2. Zamkin P. V. The essence and structure of applied research competencies of a teacher. *Humanities and education*, 2022, vol. 13, no. 4(52), pp. 27-34. DOI: 10.51609/2079-3499_2022_13_04_27
3. Bashirov A.V. The role of a teacher in the organization and conduct of research work of university students. *Bulletin of Science*, 2024, vol. 2, no. 1(70), pp. 500-506.
4. Pashina M. V., Petrusevich A.A. The research competence of a university teacher when working with students based on Soviet scientific activity. *The world of science, culture, and education*, 2021, vol. 3, no. 88, pp. 97-100. DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-97-100
5. Kaiser G., König J., Krauss S. et al. Are teacher expertise and teacher competence complementary or contradictory research paradigms? Reflections on a possible integration and first conceptualizations. *ZDM Mathematics Education*, 2025, vol. 57, pp. 1077-1092. DOI: 10.1007/s11858-025-01743-7
6. Patra A., Asghar A., Ravi K.S. Teacher or Researcher: Who Comes First in Medical Academia? Medical Science

Educator, 2023, no. 33, pp. 1243–1245. DOI: 10.1007/s40670-023-01872-2
7. Abrosimova E.E., Filipova A.G. Artificial intelligence: challenges and opportunities for use in the educational process. Territory of new opportunities. *Bulletin of Vladivostok State University*, 2025, vol. 17, no. 2, pp. 203-211. DOI: 10.63973/2949-1258/2025-2/203-211
8. Pirozhkova O.B., Bubnova I.S. The research competence of a teacher: the essence and diagnosis. *Pedagogical perspective*, 2022, vol. 1, no. 5, pp. 3-9. DOI: 10.55523/27822559_2022_1 (5)_3
9. Vasiliev A. A. On the preparation of a teacher of professional education for research activities. *Scientific notes of the Zabaykalsky State University*, 2016, vol. 11, no. 6, pp. 6-12.
10. Bolshakova O. N. From the experience of organizing research work in planning students' industrial practice. *Higher education today*, 2020, no. 5, pp. 40-45. DOI: 10.25586/RNU.HET.20.05.P.40
11. Alipkhanova F. N. Formation of research competence among future teachers. *The world of science, culture, and education*, 2024, vol.1, no. 104, pp. 339-341. DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-339-341
12. Elagina V. S. Research competence as a component of professional and pedagogical competence of pedagogical college students. *Innovative development of professional education*, 2015, vol. 1, no. 07, pp. 118-121.
13. Toreeva T. A. Research activity as a factor in the formation of professional competence of future teachers in the context of digital transformation. *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Informatization of education*, 2025, vol. 22, no. 2, pp. 184-194. DOI: 10.22363/2312-8631-2025-22-2-184-194
14. Pozdeeva S.I. On the problem of involving teachers in research activities. *Scientific and pedagogical review,* 2021, vol. 1, no. 35, pp. 92-96. DOI: 10.23951/2307-6127-2021-1-92-96
15. Petrusevich A. A. Development of research competence of a higher school teacher. Fundamental problems of education in modern social processes: materials of the international scientific and practical conference. Novosibirsk, Nemo Press, LLC, 2020. pp. 305-314. (in Russ.)
16. Yakovleva E. V., Burova L. I. Continuity of formation of research competence of primary school teachers in conditions of multilevel training. *Bulletin of Cherepovets State University*, 2016, vol. 4, no. 73, pp. 140-145.
17. Adolf V. A. The development of a researcher's methodological culture through solving multi-level professional tasks. *Eurasian Scientific Association*, 2021, vol. 12-4, no. 82, pp. 342-346.
18. Vlasova O.V. Methodological competence of a teacher in a research retrospective: review of publications. *Education management: theory and practice*, 2025, no. 7-1, pp. 177-187. DOI: 10.25726/g3604-5406-5793-l
19. Ahmad Z., Sultana A., Siby N. Building Research Capacity in Higher Education: Exploring Confidence as a Mediator of Contextual Support and Research Interest. *Innovative Higher Education*, 2025, no. 50, pp. 1529–1552. DOI: 10.1007/s10755-025-09823-y
20. Bonfield D., Hassan M.G., Palmieri J.M. Integration of Professional Skills (Communications, Teamwork, Etc.), Ethics, Empathy Lifelong Learning into the Student's Educational Experiences // In: *Kandakatla, R., Kulkarni, S., Auer, M.E. (eds) Academic Leadership in Engineering Education. Lecture Notes in Networks and Systems*, 2025, vol. 1097. DOI: 10.1007/978-3-031-68282-7_11
21. Yixuan J. The Researcher as Learning Partner. In: School-Based EFL Teacher Professional Development for Task-Based Language Teaching Palgrave Macmillan, Cham, 2024, pp.153–174. DOI: 10.1007/978-3-031-64002-5_10
22. Salavatulina L.R. Tutor support of students' research activities. *Bulletin of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University*, 2019, no. 2, pp. 167-178. DOI: 10.25588/CSPU.2019.13.60.012
23. Akhmadova T. H. Formation of ideas of first-year students about research activities. *Problems of modern pedagogical education*, 2023, vol. 81, no.2, pp. 75-77.
24. Shefieva E.Sh, Isaeva T.E. The use of artificial intelligence in the educational process of higher education institutions (using the example of teaching foreign languages). *Society: sociology, psychology, pedagogy,* 2020, vol. 10, no. 78, pp. 84-89. DOI: 10.24158/spp.2020.10.15
25. Javier Q.C.Y., Alejandra B.P.M., Pastora A.B., Norma M.P. Competencies of the University Teacher to Develop Critical Thinking in Students In: Carvalho, J.V., Abreu, A., Ferreira da Costa, E., Vázquez-Justo, E., Viguera Figueroa, H. (eds) Perspectives and Trends in Education and Technology. *ICITED*, 2024, no. 858. pp. 25-36. DOI: 10.1007/978-3-031-74751-9_3
26. Sysoev P.V. Personalized learning based on artificial intelligence technologies: how ready are modern students for new educational opportunities. *Higher education in Russia*, 2025, vol. 34, no. 2, pp. 51-71. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-51-71
27. Kuzminov Ya.I., Kruchinskaya E.V., Gruzdev I.A., Naumov A.A. Laggards and outperformers: how students use generative artificial intelligence for educational purposes. *Higher education in Russia*, 2025, vol. l, no. 34.6, pp. 9-35. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-6-9-35
28. Selezneva V.V., Bunakova T.A. The use of artificial intelligence in modern foreign language education in the era of digital transformation. *The world of science, culture, and education*, 2025, vol. 1, no.110, pp. 242-246. DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-242-246
29. Shcherbakova E.V., Antonova N.N. Analysis of the possibilities of competencies of pedagogical disciplines for the organization of educational and research activities of students. *Modern pedagogical education*, 2022, no. 1, pp. 59-63.
30. Bezugly T.A., Yershova M.E. The use of text neural networks and artificial intelligence in students' educational work. *Problems of modern education*, 2023, no. 5, pp. 206-216. DOI: 10.31862/2218-8711-2023-5-206-216

31. Mesquita C. The essence of the formation of research competence in the training of future teachers. *Bulletin of the Dulaty University*, 2023, vol. 4, no.12, pp. 65-71. DOI: 10.55956/JIUL1651
32. Toktarova V.I., Rebko O.V., Khabibrakhmanova I.I., Musin R.A. Empirical study of the practice of implementing and using artificial intelligence tools in the educational process of a university. *Bulletin of the Mari State University*, 2024, vol. 18, no. 2, pp. 188-198. DOI: 10.30914/2072-6783-2024-18-2-188-198
33. Novisya N., Nurul A., Stefany A., Joharis, M. Analisis Persepsi Penggunaan Artificial Intelligence dalam Aktivitas Sehari-hari: Studi pada Mahasiswa Universitas Negeri Medan. *Journal of Law, Education and Business*, 2025, no. 3, pp. 384-390. DOI: 10.57235/jleb.v3i1.5804
34. Tikhonova N.V., Ilduganova G. M. "I am afraid of the speed at which artificial intelligence is developing": students' perception of artificial intelligence in teaching foreign languages. *Higher education in Russia*, 2024, vol.33, no. 4, pp. 63-83. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-4-63-83
35. Prokhorova M.P., Shkunova A.A., Bulganina S.V. Artificial intelligence and neural networks in education through the eyes of students. *Problems of modern pedagogical education*, 2024, no. 85-2, pp. 300-304.
36. Korzh N.V., Supikov V.N. The use of artificial intelligence in the educational process: the views of youth. Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedeniy. *The Volga region. Social sciences*, 2024, vol. 1, no. 69, pp. 15-26. DOI: 10.21685/2072-3016-2024-1-2
37. Barinova D.O., Shakarikova A.A. The role of artificial intelligence in improving students' academic performance. *Concept*, 2024, no. 10, pp. 170-185. DOI: 10.24412/2304-120X-2024-11162
38. Efimtseva T.V., Zhukova E.E. The consequences of using artificial intelligence in the learning process at a law school. *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Legal Sciences*, 2025, vol. 29, no. 2, pp. 544-561. DOI: 10.22363/2313-2337-2025-29-2-544-561
39. Ananin D.P., Komarov R.V., Remorenko I.M. "When it's honest, it's good, it's bad for imitation": strategies for using generative artificial intelligence in a Russian university. *Higher education in Russia*, 2025, vol. 34, no. 2, pp. 31-50. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-31-50
40. Salsabila D., Kustati M., Gusmirawati, Rezki A. Analisis Pemanfaatan Artificial Intelligence (AI) Menggunakan Chat GPT Terhadap Kualitas Akademik Mahasiswa. *Journal of International Multidisciplinary Research*, 2024, no. 2, pp. 96-105. DOI: 10.62504/jimr967
41. Strzelecki A. To Use or not to Use ChatGPT in Higher Education? A Study of Students' Acceptance and Use of Technology. *Interactive Learning Environments*, 2024, vol. 32, no. 9, pp.5142–5155. DOI: 10.1080/10494820.2023.2209881
42. Black R., Tomlinson B. University students describe how they adopt AI for writing and research in a general education course. *Scientific Reports*, 2025, no. 15, pp. 8799. DOI: 10.1038/s41598-025-92937-2
43. Mantulenko V.V. The influence of artificial intelligence on academic performance, cognitive activity and the quality of student learning. *Concept*, 2025, no.6, pp. 251-272. DOI: 10.24412/2304-120X-2025-11117
44. Petrikov A.E., Satina T.V. The use of artificial intelligence technologies in the educational process. *The world of science, culture, education*, 2025, vol. 2, no. 111, pp. 406-408. DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-406-408
45. Reddy C., Leelavathi R. Reimagining classroom dynamics: the impact of AI-teacher collaboration on student engagement in higher education. *International Journal of Educational Management*, 2025, pp. 1-18. DOI: 10.1108/IJEM-12-2024-0843
46. Fryer L., Ainley M., Thompson A., Gibson A., Sherlock D. Stimulating and sustaining interest in a language course: An experimental comparison of Chatbot and Human task partners. *Computers in Human Behavior,* 2017, no.75, pp. 461-468. DOI: 10.1016/j.chb.2017.05.045
47. Dwi S., Chika P. Persepsi Mahasiswa terhadap Penggunaan Kecerdasan Buatan (AI) dalam Pengembangan Kompetensi MSDM. *RIGGS: Journal of Artificial Intelligence and Digital Business*, 2025, no. 4, pp.151-156. DOI: 10.31004/riggs.v4i2.467
48. Anuradha P., Chulantha J. Challenges and Limitations of AI-Generated Content in Engineering Design: A Case *Study from Sri Lanka*. 2025. DOI: 10.13140/RG.2.2.29646.11845
49. Luo J. How does GenAI Affect Trust in Teacher-Student Relationships? Insights from Students' Assessment Experiences. *Teaching in Higher Education*, 2024, vol.30, no 4, pp. 991–1006. DOI: 10.1080/13562517.2024.2341005
50. Kuzmin N. N., Glazunova I.N., Chistyakova N.A. Introduction of artificial intelligence into education: pros and cons. *Education management: theory and practice*, 2024, vol. 3, no. 1, pp. 130-138. DOI: 10.25726/e3803-5754-4981-p 17
51. Thuy P. Empowering Student Research with Artificial Intelligence: Transforming Education through AI Applications. *Journal of Information Systems Engineering and Management*, 2024, no.10, pp.734-741. DOI: 10.52783/jisem.v10i15s.2514
52. Tang Zh., Zhang P. Reshaping Teamwork: Understanding AI Usage in Student Group Projects. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, 2025, vol. 62, no. 1, pp. 1099-1104. DOI: 10.1002/pra2.1346
53. Sysoev P.V., Evstigneev M.N. The use of artificial intelligence technologies in students' research work. *Bulletin of the Moscow University. Series 19. Linguistics and intercultural communication*, 2025, no. 1, pp. 85-101. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-28-1-6

Авторы

Кукуев Евгений Анатольевич
(Российская Федерация, Тюмень)
Доцент, Кандидат психологических наук
доцент Департамента педагогики Школы образования
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»
E-mail: e.a.kukuev@utmn.ru
ORCID ID: 0000-0002-2226-8679
Scopus Author ID: 57190945923

Гладкова Любовь Николаевна
(Российская Федерация, Тюмень)
кандидат педагогических наук
доцент Департамента педагогики Школы образования
ФГАОУ ВО "Тюменский государственный университет"
E-mail: l.n.gladkova@utmn.ru
ORCID ID: 0000-0002-2399-5341

Фроленкова Анастасия Леонидовна
(Российская Федерация, Тюмень)
Старший преподаватель Департамента педагогики Школы образования
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»
E-mail: a.l.frolenkova@utmn.ru
ORCID ID: 0000-0003-3272-6327

Булыгина Юлия Владимировна
(Российская Федерация, Тюмень)
Старший преподаватель Департамента педагогики Школы образования
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»
Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД России, кафедра философии, иностранных языков и гуманитарной подготовки сотрудников ОВД
E-mail: y.v.bulygina@utmn.ru
ORCID ID: 0000-0002-4180-8634

Authors

Evgeny A. Kukuev
(Russian Federation, Tyumen)
Associate Professor, Cand. Sci. (Psychology),
Associate Professor of the Department of Pedagogy of the School of Education
Tyumen State University
E-mail: e.a.kukuev@utmn.ru
ORCID ID: 0000-0002-2226-8679
Scopus Author ID: 57190945923

Lyubov N. Gladkova
(Russian Federation, Tyumen)
Associate Professor of the Department of Pedagogy of the School of Education
Tyumen State University
E-mail: l.n.gladkova@utmn.ru
ORCID ID: 0000-0002-2399-5341

Anastasia L. Frolenkova
(Russian Federation, Tyumen)
Senior Lecturer at the Department of Pedagogy of the School of Education
Tyumen State University
E-mail: a.l.frolenkova@utmn.ru
ORCID ID 0000-0003-3272-6327

Yulia V. Bulygina
(Russian Federation, Tyumen)
Senior Lecturer at the Department of Pedagogy of the School of Education
Tyumen State University
Tyumen Institute for Advanced Training of Employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Department of Philosophy, Foreign Languages and Humanitarian Training of Police Officers
E-mail: y.v.bulygina@utmn.ru
ORCID ID: 0000-0002-4180-8634

Вклад авторов

Кукуев Е. А.: проведение исследования, формальный анализ
Гладкова Л. Н.: – проведение исследования, формальный анализ
Фроленкова А. Л.: проведение исследования
Булыгина Ю. В.: проведение исследования

Authors contribution

Evgeny A. Kukuev: Formal analysis, Investigation
Lyubov N. Gladkova: Formal analysis, Investigation
Anastasia L. Frolenkova: Investigation
Yulia V. Bulygina: Investigation

© Кукуев Е. А., Гладкова Л. Н., Фроленкова А. Л., Булыгина Ю. В., 2026

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

© Evgeny A. Kukuev, Lyubov N. Gladkova, Anastasia L. Frolenkova, Yulia V. Bulygina, 2026

The authors declared no conflicts of interest

Использование ресурсов технологии дополненной реальности для развития творческого мышления будущих педагогов

Е. В. СОБОЛЕВА, Т. Н. СУВОРОВА, А. В. ГРИНШКУН, Л. А. ШУНИНА

АННОТАЦИЯ

Проблема и цель. Одна из проблем высшего образования – поиск эффективных форм обучения, обладающих дидактическим потенциалом в плане развития системного, критического, творческого и других типов мышления, востребованных цифровым обществом. Авторы предлагают для формирования творческого мышления как универсального навыка, соответствующего вызовам трансформации и глобализации, использовать средства технологии искусственного интеллекта.

Цель исследования – выявить возможности взаимодействия будущих педагогов с сервисами для создания контента с элементами дополненной реальности для развития их творческого мышления.

Методы исследования. Информационное взаимодействие в AR-пространстве поддержано сервисами MyWebAR, Web-AR.Studio и реализовано на занятиях дисциплины «Теория и методика обучения информатике». Опытно-поисковая работа проведена на базе Вятского государственного университета (Российская Федерация). Задействовано 68 студентов направления подготовки – 44.03.05 Педагогическое образование, профиль «Физика и информатика». Для оценки уровня критического мышления авторами используется тест креативности Торренса (невербальная часть теста). При статистической обработке данных использован критерий χ^2-Пирсона.

Результаты. Особенность представленного варианта деятельности: с одной стороны, сервис AR является объектом изучения (возможности, шаблоны, настройки). С другой стороны, применение сервисов AR – это дополнительный ресурс для развития творческого мышления. Работа студентов экспериментальной группы организована по следующим этапам: знакомство с интерфейсом, шаблонами проектов платформы; разбор настроек проекта; изучение алгоритмов создания, добавления, группировки моделей; постановка задания по созданию собственного проекта; разбор созданных проектов, советы по их совершенствованию; демонстрация внедрений в образовательные процессы. Выявлены статистически достоверные различия в качественных изменениях, произошедших в педагогической системе ($\chi^2 = 9{,}504$; $p < 0{,}05$).

Заключение. Определены факторы, влияющие на качество применения сервисов AR для развития творческого мышления педагогов: генерация и воплощение новых идей; оригинальное представление структуры решения; моделирование интерактивного информационного взаимодействия и сбора обратной связи.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

цифровизация образования, виртуальная информационная среда, педагогическая деятельность, интерактивное взаимодействие, MyWebAR, Web-AR.Studio

Для цитирования: Соболева Е. В., Суворова Т. Н., Гриншкун А. В., Шунина Л. А. Использование ресурсов технологии дополненной реальности для развития творческого мышления будущих педагогов // Перспективы науки и образования. 2026. № 4. С. 602–615. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.40

Поступила: 21.02.2026 | Одобрена: 24.05.2026 | Опубликована: 31.08.2026

OPEN ACCESS

Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.

PERSPECTIVES OF SCIENCE AND EDUCATION
PSEJOURNAL.WORDPRESS.COM
SCIENTIFIC ARTICLE |

Using Augmented Reality Resources to Develop Creative Thinking in Future Teachers

E. V. SOBOLEVA, T. N. SUVOROVA, A. V. GRINSHKUN, L. A. SHUNINA

ABSTRACT

The problem and the purpose. One of the challenges in higher education is the search for effective learning formats with didactic potential for developing systemic, critical, creative, and other types of thinking demanded by the digital society. The authors propose the artificial intelligence technology to develop creative thinking as a universal skill that meets the challenges of transformation and globalization. The aim of the study is to identify opportunities for future teachers to interact with services for creating content with augmented reality elements to develop their creative thinking.

Research methods. Information interaction in the AR space was supported by the MyWebAR and Web-AR.Studio services and implemented in classes in the course "Theory and Methods of Teaching Computer Science". The experimental research was conducted at Vyatka State University (Russian Federation). The study involved 68 students majoring in 44.03.05 Pedagogical Education, majoring in Physics and Computer Science. To assess critical thinking, the authors used the Torrance Tests of Creative Thinking (non-verbal tasks). The Pearson's chi-squared test was used for statistical data processing.

Results. A distinctive feature of the presented activity: on the one hand, the AR service is the object of study (capabilities, templates, settings). On the other hand, the use of AR services is an additional resource for developing creative thinking. The work of students in the experimental group was organized according to the following stages: familiarization with the interface and platform project templates; analysis of project settings; study of algorithms for creating, adding, and grouping models; setting an assignment to create their own project; analysis of created projects, advice on their improvement; demonstration of implementation in educational processes. Statistically significant differences in the qualitative changes that occurred in the pedagogical system were revealed ($\chi^2 = 9.504$, $p < 0.05$).

Conclusion. The factors influencing the quality of AR services' application for developing teachers' creative thinking were identified. They are: generation and implementation of new ideas; original presentation of solution structures; modeling of interactive information exchange and feedback collection.

KEYWORDS

digitalization of education, virtual information environment, pedagogical activity, interactive interaction, MyWebAR, Web-AR.Studio

For Citation: Soboleva, E. V., Suvorova, T. N., Grinshkun, A. V., & Shunina, L. A. (2026). Using Augmented Reality Resources to Develop Creative Thinking in Future Teachers. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, (4), 602–615. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.40

Received: 21 February 2026 | Approved: 24 May 2026 | Published: 31 August 2026

OPEN ACCESS

This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

INTRODUCTION

The UNESCO Creativity in Education Summit, organized in Paris in 2024, explored various ways to develop creative thinking through information technology. Case studies were also showcased, providing practical resources for empowering students [1]. As noted by T. Buzina et al., the experts were particularly interested in the practical applications of immersive technologies in stimulating innovation in education [2]. More than 200 researchers studying the theoretical and practical aspects of digitalization and globalization actively participated in the summit. They were the representatives of education ministries, experts from the UNESCO office, and educational organizations from around the world.

The Institute of Technical Education (ITE), a leading educational institution in Singapore, as described in their work by A. Lee, E. Koh, and Ch-K. Looi actively uses VR/AR application suites at various stages of the classroom [3]. This allows the institute's teachers to effectively implement educational scenarios for a wide range of systems: from large immersive rooms to mobile devices. Feedback from participants allows the organizers to note that students experience qualitative changes in their thinking and research performance. The UNESCO Institute for Information Technologies in Education and NetDragon (China) are organizing the international competition for teachers, "Teaching in the 21st Century 2.0". The goal of the competition is to actively implement digital innovations in pedagogy [4]. The event's objectives include promoting "green" education, exploring the didactic aspects of generative AI, developing creativity, and incorporating elements of gamification. Most of the objectives are expected to be addressed at the level of Russian higher education and teacher training for Russian schools. Moscow City Pedagogical University, in turn, has already demonstrated the potential of VR/AR for enhancing the educational process [5]. M. Waly argues that project-based learning integrated with ICT is a promising model for developing such in-demand skills as critical thinking, communication, collaboration, and creativity [6]. K. Lkamel and J. Assermouh define creativity in education as the ability to invent, search for, and discover new methods (ideas) [7]. According to K. Lkamel and J. Assermouh, creativity in teaching depends on many factors, including socio-demographic characteristics (gender, age, teaching experience, average class size, and educational level).

At the same time, P. Son notes that VR/AR technologies are increasingly being used in various fields, including science and education [8]. In the author's survey, teachers who implement VR/AR stated that these technologies improve the learning experience for students. The learning process itself becomes more engaging and interesting compared to traditional methods and means. For example, E. A. Mamaeva et al. are exploring the potential of AR for developing teachers' multicultural competence, which is viewed as both a general social and professional quality [9]. In the context of training mathematics, computer science, and physics teachers, AR can be used to visualize abstract concepts, improve understanding of complex processes, and provide interactive and immersive learning experiences. However, according to the findings of P. Son, noted earlier, most teachers still lack a full understanding of the potential and role of VR/AR in education [8]. This understanding is particularly relevant for the development of such personal qualities as creativity, emotional intelligence, and critical thinking. The author notes the need for comprehensive research aimed at addressing this issue.

The study hypothesis is that organizing the practical activities of future teachers with services for creating content with augmented reality elements will provide qualitatively new resources for developing their creative thinking as an important skill for in-demand specialists of the future.

The goal of the study is to identify the potential of augmented reality technology for developing the creative thinking of future teachers.

Research objectives: to clarify the challenges and potential of using services for creating content with augmented reality elements in teaching student teachers; to describe possible applications of services for creating content with augmented reality elements in teachers' work, taking into account their future job responsibilities; to identify factors influencing the quality of the use of augmented reality resources for developing the creative thinking of future teachers.

MATERIALS AND METHODS

Augmented reality technology is considered a technology that allows users to overlay digital elements onto the real world. 3D models, texts, animations, or images can be used as educational objects for study. Augmented reality resources include platforms, tools, sample applications, and resources for studying this technology. Creative thinking of a teacher is the ability to find and use innovative approaches to teaching, preparing lessons, and communicating with students.

The experiment involved 68 fourth-year students from the Faculty of Informatics, Mathematics, and Physics at Vyatka State University (Russian Federation). Their major was 44.03.05 Pedagogical Education (with two training tracks), majoring in Physics and Computer Science. The average age of the students was 22 years old (75% female, 25% male). The authors of the study used MyWebAR (https://dashboard.mywebar.com/home/) and Web-AR.Studio (https://web-ar.studio/ru/) as the applications for creating content with augmented reality elements. The choice of these services was determined by the following factors: a Russian-language interface, no requirement for advanced programming skills, browser accessibility, cross-platform compatibility, a library of ready-made templates, and support for integrating objects generated by built-in AI. The application features that were actively used in teaching and organizing information interactions aimed at developing students' creative thinking included: development of projects with multiple triggers and scenes simultaneously; publishing and personalizing projects; support for adding 3D models, music, and animation; and creation of lesson scenarios. Involving future teachers in working with AR technology services was implemented in the course "Theory and Methods of Teaching Computer Science".

In this study, the authors use the Torrance Tests of Creative Thinking (non-verbal tasks) to assess the development of creative thinking. Processing the test results involves assessing five indicators: "fluency", "originality", "elaboration", "resistance to closure", and "abstractness of names". The results were processed according to the test instructions. To formulate a conclusion about the creative thinking level of future computer science and physics teachers, a total score for all indicators was calculated. The level was recorded as follows: 30 or less – "low", 30-39 – "below average", 40-60 – "average", 61-70 – "above average", and 71 or more – "high". The interpretation is in the study program and results. A control group (34 computer science and physics teachers) and an experimental group (34 computer science and physics teachers) were formed. The Pearson's chi-squared test was used for statistical data processing.

LITERATURE REVIEW

Q. Zhang et al. note that the world is currently experiencing a key phase of digital transformation, leading to significant digitalization in education [10]. The authors' study examines how and under what circumstances educational digitalization influences student creativity. Moreover, creative self-efficacy was found to play a moderating role in this process. The study's results provide materials for educators in formulating methodological recommendations for optimizing the implementation of digital technologies in the educational environment to develop creative individuals. C. S. K. Dogbe et al. point out the crucial importance of studying the factors that contribute to teacher effectiveness and professional fulfillment [11].

R. Hassan, H. Amin, and H. Ghoneim study the interdependence of decent work and the sustainability of professional knowledge development [12]. According to the authors' conclusions, this relationship is manifested in the fact that the main conditions for the latter's equilibrium state are the ability to receive information flow and increase resources for: acquiring new knowledge and staying abreast of technological changes; developing social and labor mobility; Forecasting and preparing for the acquisition of skills for the future. N. Paziura studies the development of creativity in future designers in the context of changing labor market demands and design trends [13]. The author found that a creative educational environment best fosters creativity in future professionals. Furthermore, it has been proven that nurturing students in a creative educational environment influences their creativity and subsequent self-realization. The author concludes that it is necessary to design a creative educational environment using innovative technologies.

Q. Gao and M. Qian note that the beliefs of future teachers play a significant role in shaping their future teaching practice [14]. The authors' study explored future teachers' views on the expression of creativity in their professional work. The results showed that future teachers value professional competence and creativity. Specifically, they believe that incorporating elements of creativity leads to teaching practices that also encourage creativity in students. The findings of Q. Gao and M. Qian emphasize the need for teacher education programs to include courses that develop students' creative thinking. D. Setyawarno et al. demonstrate that the introduction of new information technology-based learning significantly impacts the development of future teachers' digital literacy skills (including creative thinking) [15].

K. Lkamel and J. Assermouh, based on the assumption that in the digital age, children grow up with constant access to computers and the internet, emphasize the need for their teachers to develop appropriate digital skills [7]. Furthermore, the authors believe that teachers proficient in ICT are, firstly, more innovative and successful. Secondly, educators proficient in technology can design lessons that foster creativity (both in themselves and in their students). A. Almukhanbetova emphasizes the importance of global trends and innovative digital technologies in education [16]. The author analyzes ways to integrate AI technologies into the educational process, taking into account the individual learning style and abilities of each student. The use of AR/VR technologies is presented as an effective solution for increasing student interest, improving their memory skills, and supporting teachers' work. The article concludes by emphasizing that teachers should utilize AR/VR resources to take the educational process to the next level.

F. Acevedo et al. consider AR as a universal technology because it has virtually no limitations in terms of content or usage [17]. Participants in an augmented reality experience can combine different temporal data, physical, and visual (augmented) objects. The results of such an experience can be tailored to the interests of each participant, providing a unique, personalized experience. A. Tiwari, K. Bhagat, and G. Lampropoulos point out that AR is one of the emerging technologies widely used in education [18].

For example, in engineering drawing, AR is being implemented to develop students' spatial abilities. D. Setyawarno et al. identify the need for and options for implementing hybrid models based on the Internet of Things and VR/AR in science education [15]. The authors' study experiment included both creative thinking tests and observation sheets. Based on the experimental data, D. Setyawarno et al. demonstrate that the creative thinking skills of students–future teachers–can be significantly improved by these digital technologies.

I. Truskavetska et al. note that the use of information technology, particularly VR/AR, is becoming a pressing issue in the professional training of science teachers [19]. I. Álvarez et al. note that improving the educational experience through immersive VR/AR is a promising direction. In particular, it has the potential to increase accessibility and engagement in learning [20]. However, one key aspect is assessing the teachers' acceptance of such environments to ensure effective didactic use of these technologies. The feedback from participants (future teachers) allowed the authors to begin formulating recommendations for integrating VR/AR tools into teacher training programs. V. Hoai et al. note that cognitive ability is a fundamental aspect of effective chemistry education [21]. AR technology is a promising tool in science education, offering immersive learning experiences that enhance students' understanding of chemical phenomena. The authors conclude that by expanding the use of AR technology to model various chemical simulations, teachers can also develop their cognitive abilities, promoting active learning and improving the overall quality of education. L. Liang, Z. Zhang, and J. Guo explore the integration of digital technologies into physical education [22]. The authors use AR tools as supporting tools to study the impact of this educational technology on learning motivation, knowledge quality, and behavior. The results of this study are as follows: first, participants in the experimental group (using AR) achieve better learning outcomes than the control group. The experimental group also experiences stronger motivation to learn and a more positive attitude toward the creative use of AR tools. L. Liang, Z. Zhang, and J. Guo formulate that AR can form the basis for an innovative teaching model that stimulates students' creativity, cognition, and motor activity.

N. Antonopoulos also examines the possibility of integrating AR into physical education teaching [23]. The author proposes this innovation with the goal of activating motor practices and developing physical skills. AR technology, with its ability to merge the real and virtual worlds, offers new

perspectives on motor skill teaching, facilitating experiential and personalized learning. In this context, the study examines how AR can improve students' participation, performance, and interest in physical education. The study was based on an analysis of existing research describing the effectiveness of AR in teaching physical education and motor skills.

E. A. Mamaeva et al. examine the resources of AR technology that extend the physical world by adding layers of digital information and visual elements in real time [9]. J. Gutiérrez-Jara et al. study the impact of AR on improving the academic performance of students studying the basics of anatomy [24]. K. Oqaidi, S. Aouhassi, and K. Mansouri identify the positive impact of educational games that incorporate both immersive technologies and AI elements [25]. This class of games involves adaptability and personalization based on image recognition, human emotions, and speech to simulate the "presence" of opponents and control the difficulty of game levels and content. Ch-Y. Chung, I-H. Hsiao and others study the impact of augmented reality on verbal communication and code debugging during collaborative programming [26].

Y. Wu, Ch-H. Wu, and K-L. Peng indicate that participation in science, technology, engineering, and the arts promotes student engagement in learning and improves the quality of educational outcomes [27]. The authors examine the significance of creative thinking on the level and quality of student outcomes. Y. Wu, Ch-H. Wu, and K-L. Peng are developing a questionnaire to assess creativity by measuring students' learning motivation. Their study involved 65 students from National Taiwan University. The researchers' results showed that creativity plays a crucial role in motivation and engagement in learning. Furthermore, a direct link was found between creativity and the use of AI-based gamification.

H. Crogman et al. demonstrate that VR/AR and mixed reality have a positive impact on learning [28]. They also infuse educational paradigms with the resources of immersive and interactive environments. The authors conduct an experiment demonstrating how the integration of VR/AR technologies into the learning process enables students to overcome traditional cognitive barriers. Participants gain experience with dynamic simulations, historical reconstructions, and scientific visualizations, which enhance engagement, understanding, and retention. H. Crogman et al. highlight the revolutionary potential of mixed reality for innovation in the education system. S. Sahronih et al. explore the specifics of teaching using augmented reality-based media technologies to develop the creativity of primary school teachers [29]. D. V. Ivanov and V. K. Vlasova also use VR tools to develop the creative thinking of future primary school teachers. In their classes, the authors used VR technologies as a basis for designing virtual lesson fragments directly by the future primary school teachers themselves [30]. The authors note that the VR tools used enabled the optimal activation of creativity in future teachers. This was possible because the technology is aimed at creating originality and simulating new solutions in pedagogical practice. This means it meets the essence, fundamental elements, and conditions for the development of creative thinking. Using digital technology, future teachers can develop learning assignments, problem-solving situations, and more. E. V. Soboleva et al. examine the development of verbal creativity in future teachers using flashcards [31]. Flashcards are memory cards implemented in a virtual environment and presented to students digitally. The authors base their work on the premise that the content of verbal creativity is a factor in the development of an individual's creative thinking style. The study utilizes E. P. Torrance's methodology, which takes into account six characteristics of creativity.

The literature review allows us to objectively conclude that: the implementation of tools and services supporting AR is one of the key areas for modernizing the training of students majoring in teaching; there is a need to improve teacher training programs (including computer science and physics) on the use of AR services to develop their own creative thinking and the creativity of their future students.

RESEARCH PROGRAM

The first stage involved an analysis of literature and innovative practices on the use of augmented reality technology in teaching student teachers and developing their creativity. Various AR services and their didactic potential were considered. For example, in addition to the previously mentioned MyWebAR and Web-AR.Studio, other options included JigSpace, Google Lens, Mondly, ROAR, Mind Map AR, 8th Wall, and others. However, MyWebAR and Web-AR.Studio were

ultimately selected based on the criteria in the research methodology. The content of the "Theory and Methodology of Teaching Computer Science" course was refined in terms of allocating time resources for working with AR services.

A methodology for assessing creative thinking was also selected. The authors considered the creativity tests of J. Bruner and Guilford, the Walt Disney method, and the Figural Form of the Torrance Tests of Creative Thinking. The reasons for choosing this technology were the following: time constraints within classroom instruction were taken into account, and the formal characteristics of the Torrance Tests of Creative Thinking (reliability and validity) were slightly better than those of others. The integrated indicator for formulating a conclusion about the development of creative thinking was calculated as follows subject to results in chapter "Materials and Methods". This methodology was applied before and after students worked with AR services. The essence of the levels is reflected in the study results. A control and experimental group were formed, each consisting of 34 future computer science and physics teachers.

In the second stage of the study, students studied course materials and worked with AR applications. First, according to instructions, and then completed a creative task reflecting the specifics of their training. In the third stage of the study, factors influencing the quality of the use of AR services in the development of creative thinking in future teachers were identified.

RESEARCH RESULTS

Students in the chosen program and profile study the concept and essence of AR technology in their first and second years of study, while studying the course "Digital Technologies in Education". The course "Theory and Methods of Teaching Computer Science" is studied by students, future computer science and physics teachers, in their fourth year. A sample list of topics covered includes: "Methodological System for Teaching Computer Science", "Didactic Foundations of Teaching Methods in Computer Science", "Organization of Teaching Computer Science", and "Specific Methods of Teaching Computer Science".

When studying the latter topic, the work program requires students to complete tasks such as: "Select material and develop a lesson plan for studying the basic algorithm of a processor", "Select content according to the logic of presentation of material on the topic "Computer Structure", and "Which software tool will you choose if you need to visualize an information object". Since completing the presented tasks allows for the development of creative thinking in future teachers and the use of AR services for this purpose, a decision was made to conduct a corresponding experiment.

In the presented study, student creativity in the teaching profession presumes that graduates will be able to: work with educational material, making it more accessible and understandable to the recipient when necessary; generate new ideas and propose innovative forms, methods, and teaching techniques (for example, by adding their own examples for clarification and formulating their own conclusions); creatively design the structure of an answer or solution; apply a differentiated approach to teaching; simulate various social situations, dialogue, and feedback collection.

The authors analyzed MyWebAR, JigSpace, Web-AR.Studio, Google Lens, Mondly, ROAR, Mind Map AR, 8th Wall, Blippar, and others. Of these, 8th Wall has the functionality most closely matching the resources of the selected programs. In particular, using 8th Wall with Unity is extremely simple. Simply download the SDK from the 8th Wall website, import it into your Unity projects, and add a few scripts to some objects. However, testing a simple model in AR revealed some shortcomings in its educational use. When quickly moving the phone or tilting it, the model in augmented space begins to jump erratically and shrink in size. Blippar has a more limited free template database. After determining the course placement and AR services for information interaction, the study authors developed instructions for each of the applications under study. All participants were then divided into experimental and control groups using control testing materials.

We present detailed instructions for using the MyWebAR service, which can be used to motivate students and diversify the school computer science curriculum (7th grade, "Computer Structures" section).

1.1. Go to the official website of the designer at the link: MyWebAR (https://dashboard.mywebar.com/home/). After clicking the link, you will see welcome information about our service. Next, click the "Register" button in the upper right corner and enter the required information. From the window that appears, select "For Personal Use/Freelance".

Next, you need to choose the option that best describes your role. Next, you answer whether you have experience with augmented reality. You'll be asked to choose a plan with a corresponding price. Select Sign Up For Free. Click the "Create New Project" button in the upper right corner. Select "Overlay Content on QR Code" from the options offered.

1.2. Next, the service scene opens, where you can begin creating. We recommend familiarizing yourself with the layout of the service's possible functions. Try changing the scene's position using your mouse.

1.3. To avoid any difficulties during the process, open your browser and download an image of your computer monitor. In the "Objects" section, click the plus sign next to "Image" and add the image of your computer monitor that you found and downloaded. After adding the object, observe the changes in the scene.

1.4. You can upload images from your computer, so pay attention to the downloaded images in your browser (the file type must be PNG, GIF, JPG, or JPEG, and the size must not exceed 2MB).

1.5. Similar to the computer monitor, you add objects to your scene, such as a keyboard, speakers, and a computer mouse.

1.6. By clicking on the screen, you can move the objects to achieve the desired positioning of the added objects. For more precise positioning coordinates, use the "Position and Scale" section on the right side of the screen. Here, you can set the precise coordinates along the Ox, Oy, and Oz axes, as well as rotate and scale objects.

1.7. To check the desired positioning, hold down the left mouse button and move it in different directions. You can view the objects in the scene from different angles and ensure that everything is implemented as intended.

1.8. Next, we'll make the added objects interactive. Left-click on the "Monitor" image. Next, in the upper right corner of the screen, in the "Properties" tab, select the "Add Action" button. From the list of actions provided, select "Open website on click".

1.9. Now we need to create a link that will be redirected to a specific object when clicked. To do this, open the browser and find a video on "Forming an Image on a Monitor Screen" and copy the link to the video. Go to our service and enter the link found in the "Open website on click" section.

1.10. Next, we assign a corresponding action to each object. For the "speakers" object, we'll assign the action "Play audio file on click". To do this, find information about speaker types/sound quality/classifications in the browser, copy the text found, then use a website that converts text to audio to download the resulting file to your PC, and then attach it to the "speakers" object. We'll assign the "Open website when clicked" action to the "Keyboard" object. Here, we'll add a typing tutor, which can also be found in the browser (https://typerun.top/#rus_basic).

We'll assign the "Play audio file when clicked" action to the "Computer mouse" object. To do this, find a video based on our image, copy it, and paste it into the link field, like you did with the "Monitor" object.

1.11. When finished, click the "Publish" button in the upper right corner. The notification on the website page confirms our success. Next, we point the phone camera at the QR code and click on each of the objects to view them.

Detailed instructions for using the Web-AR.Studio service are included, which can be used to motivate students and diversify the computer science curriculum (7th grade, "Personal Computer External Devices" section).

2.1. Go to the official Web-AR.Studio website (https://web-ar.studio/en/). Click "Start for free" in the upper right corner and register. You'll need to enter your first name, last name, email address

(where you'll receive a confirmation message), password, and then re-enter your password. After registering, select "My Projects" on the left side of the screen, then click "Create Project" on the right.

2.2. Next, you'll see several steps for specifying your project. In step 1, select "QR Code Recognition"; in step 2, select "2D/3D Editor"; in step 3, select "AR Viewer Lite" (which is available when you first create a project, but selecting other options won't change the result). Finally, you have one final choice: choosing a project template. The service offers several categories: souvenirs, printing, advertising, and education. We need the leftmost option – a blank project – so we can start creating from scratch.

2.3. The Web-AR.Studio service offers opportunities for self-realization even for those who have never used similar services before. A brief introduction to the service's basic keys and capabilities is offered, presented in a flashcard format.

2.4. After familiarizing yourself with the service, a scene opens in front of you, where you should familiarize yourself with the service's main features. On the left side of the screen, there are scenes for designing your project; you can add them by clicking the "+" sign. There are also pre-made templates, but you can also attach your own. Above the AR scenes is a toolbar for adding videos, photos, text, 3D models, and more. The central section acts as a canvas where you'll add objects. The right section includes "scene settings": assigning click actions, transitioning between scenes, formatting text and changing its color, and more.

2.5. To start adding files, open your browser and find images of your desktop and computer. It's important to pay attention to the quality of the desktop image; the colors in the photo should contrast well so the service can recognize the objects you've attached. Next, download them to your computer. Please note that images must be in "*.png" or "*.jpg" format. The size should not exceed 3 MB.

2.6. Find "Image" on the toolbar and attach a picture of your computer. On the right side of the screen, in the "Scene Setup" section, under the "Scene Trigger" subsection, select "Edit Trigger", then "Upload New Trigger". Upload the previously downloaded desktop image. A trigger is a photo that, when hovered over, will trigger an interactive scene.

2.7. Our project will be based on clicking on each object in the main scene to navigate to a separate scene. Therefore, on the left side of the screen, in the "AR Scenes" section, click "+ Add Scene" and change its name to "Computer" using the corresponding button. Next, left-click the "Computer" object. On the right side of the screen, in the "Element Setup" section, under "Actions", select "Go to Scene" when clicked, and select the scene you just created. This way, when the user clicks on the computer, they will be taken to the new scene, where the interaction will now take place. Here you can also see what the main scene looks like with the added objects.

2.8. Some of the actions are already familiar, so it'll be easier. We'll work on the second scene, "Computer". To do this, find an image of a computer monitor in the browser. Add it to the scene using the toolbar. There's also a "Text" tool; click it. Now you can add the caption "Getting to Know Your Computer", and similarly add "Return to Room" (in other words, our main scene). Now we need to add some interaction: click on the added image and, on the right side of the screen, under "Element Settings", "Action", select "Link" when clicked. In the window that appears, paste a link to a video about a computer/PC device, which can be found on YouTube. And the final action, which will be the same on every slide, is assigning the "Return to Room" text field the action Click -> Scene -> Room.

2.9. Our main stage, "Room", will have several more objects: speakers, a flash drive, and a DVD. So we find the appropriate images in the browser, download them, and add them to the main stage using the toolbar, like on a computer. We also create a new scene for each object, bringing the total to three. And on the main stage, for each newly added object, add a click action: > Scene > Room Name.

2.10. Go to the "Speakers" stage. Add text to the stage using the toolbar. We'll write "The speakers allow you to listen to W.A. Mozart's greatest work: Symphony No. 40, Part III, Minuet", and also add a text field called "Return to Room", as we did in step 2.8.

Next, we need to download this symphony in MP3 format from the browser and add it to the right side of the screen under "Background Music".

2.11. Next, move to the "Flash Drive" scene. Add the text "Storage Media" and "Return to Room" as before. In this scene, we'll create a video that will play when the scene opens. To do this, find "Download Video Storage Media" in the browser and download it to your computer in MP4 format. Then, using the "Video" toolbar, add the downloaded material. All that's left is to adjust the dimensions, which can be done using your mouse.

2.12. The "DVD Disc" scene remains: add a "Return to Room" text field with all clicks leading to the main scene. Also, using the toolbar, add a 3D model (four circles). Here, you'll need to express your creativity and explore the service's additional features.

2.13. Once the work is nearing completion, it's important to assign a single trigger to all scenes, verify that all clicks are directed to the correct scenes and links, and then click "Publish" in the upper right corner, which typically takes 2-3 minutes. Then, click "Preview". Then we'll have the finished product ready to view.

Next, participants in the experimental group began developing their own project in the AR space. A methodological feature: they could choose any of the services they had studied. Examples of projects included a school computer lab, a laptop, the internet, a computer mouse, and virtual reality glasses. Participants in the control group also developed a project that incorporated specific learning methods used in school.

For example, "Computer Structure", "Information Security and Data Protection", and "Representation and Measurement of Information". However, the students no longer used AR services to create lesson plans. For their lesson plans, they developed an interactive presentation, using simulators and internet resources. Following the experimental work, the students were tested again to determine the teacher's level of creative thinking. To interpret the results, the following levels were defined: "low", "below average", "average", "above average", and "high".

"High level" means the student correctly follows the instructions for the AR services and independently adds their own images and explanations. They actively use previously created models to construct new objects in augmented reality. They propose new ideas for using the resulting AR objects in the teaching process and formulate them in an original way. They put forward various (differentiated) ways to incorporate AR experiences into their own activities and the creative research of others.

"Above Intermediate Level" – the student masters the functionality of AR services with minor difficulties, but makes no mistakes when adding their own images and text. They do not always use previously created models to construct new objects in augmented reality. They propose new ideas for using the resulting AR objects in the teaching process, but are unable to formulate them originally. With some assistance from their mentor, the student puts forward various ways to incorporate AR experiences into research activities.

"Intermediate Level" – the student applies the functionality of AR services in practice with one or two errors. They use the images and supporting materials suggested by the teacher. Each time, the process of creating new objects in augmented reality begins with a new project. The future teacher may not always be able to come up with new ideas for using the resulting AR objects. However, they strive to present them originally. The student suggests two or three possible ways to incorporate the AR experience.

"Below Intermediate Level" – the student has significant difficulties, but applies the functionality of AR services in practice. They use the materials suggested by the teacher. They require intensive support from the mentor both in creating new objects and in generating new ideas, as well as in formulating them. The future teacher understands the various possible uses of the resulting AR objects.

"Low Level" – the student was unable to create an AR object according to the developed instructions, even with the mentor's help. The future teacher only listened to and looked at the models of other classmates.

Table 1 presents the results of the assessment of the creative thinking level of future computer science and physics teachers before and after working with AR services.

Table 1 Assessment of the level of creative thinking of future computer science and physics teachers before and after working with AR services

Level	Groups			
	Control (34 students)		Experimental (34 students)	
	Before the experiment	After the experiment	Before the experiment	After the experiment
Low	6 (18%)	5 (15%)	6 (18%)	1 (3%)
Below Intermediate	6 (18%)	5 (15%)	6 (18%)	3 (9%)
Intermediate	9 (26%)	11 (32%)	10 (29%)	5 (15%)
Above Intermediate	10 (29%)	10 (29%)	9 (26%)	17 (50%)
High	3 (9%)	3 (9%)	3 (9%)	8 (23%)

The following hypotheses were accepted: H0: The level of creative thinking of future teachers in the experimental group is statistically equal to that in the control group; H1: The level in the experimental group is higher than that in the control group. For $\alpha = 0.05$, χ^2_{crit} is 9.488. It was determined that $\chi^2_{obs.1} < \chi^2_{crit}$ (0.105 < 9.488), and $\chi^2_{obs.2} > \chi^2_{crit}$ (9.504>9.488). Therefore, changes in the indicators of critical thinking development are not random.

Let's analyze the dynamics by training levels:

1. The greatest dynamics occurred in the experimental group at the "Above Average" level (8 students, or 24%). The smallest changes were at the "Below Average" level. This is because students significantly improved their scores on all creativity indicators, according to the Torrance Tests of Creative Thinking (non-verbal tasks).

2. In the control group, there was no change in the "Above Average" and "Average" levels. The largest changes were in the "Average" level (2 students, or 6%).

Thus, working with AR services contributed to the development of key components of creativity (originality, fluency, flexibility, and thoroughness of development), and therefore, the development of creative thinking in future teachers.

DISCUSSION

In presenting the research materials, the authors took into account the findings of experts from UNESCO [1], the Institute of Technical Education [4], and the Moscow City Pedagogical University regarding the importance of developing teachers' creative thinking for the sustainable development of society [5]. We believe that the study confirmed M. Waly's conclusion that working on an ICT-based educational project will contribute to the development of communication skills and creativity [6]. Furthermore, it expands on the ideas of D. V. Ivanov and V. K. Vlasov that VR/AR tools create opportunities for developing the creative thinking of future teachers – not just elementary school teachers [30], but computer science and physics teachers. The presented materials continue the earlier research of E. V. Soboleva et al., which emphasized the need to specifically explore the possibilities of integrating AR into the disciplines that form the foundation of training programs for in-demand teachers in digital society [31]. Further directions for refining the findings include: incorporating other training profiles (e.g., history and mathematics teachers) into the training; development of materials for the creation of a separate discipline adapted for students of pedagogical specialties.

CONCLUSION

Thus, teachers' work with AR services contributes to the improvement of the learning process and the development of creative thinking in students majoring in teaching. Furthermore, the organization of information interaction between digital school mentors and AR applications creates qualitatively new conditions for the development of their creative thinking, as students apply them at the following

stages: algorithms (from registration to the start of using the platform); familiarization with the platform's project templates; creating 2D objects for a project using graphics editor programs; analysis of project settings and built-in analytics data; study of the processes of creating, adding, and grouping models in the designer; demonstration of the implementation of augmented reality in educational processes; setting a practical assignment for creating their own project; project analysis, advice on design, functionality, and project improvement.

Participants in the pilot study identified the following factors influencing the effectiveness of AR services in developing their creative thinking: the ability to process educational material in an AR environment, making it more accessible and visual; tools for generating and implementing new ideas (forms, methods, and teaching techniques); resources for original presentation of the structure of an answer or solution; opportunities for various practical applications of the acquired AR experience; modeling interactive information exchange and feedback collection in a virtual environment.

Limitations when using AR services in the didactic process include: technical difficulties (the need for stable, high-quality internet access and additional accessories); lighting and contrast conditions; intellectual property protection and information security. These results can be used to improve training programs for future teachers to master AR tools that will enable digital school mentors to make the learning process more interactive, engaging, and stimulating.

REFERENCES

1. Creative Education Summit "Empowering Creativity in Education via Practical Resources" (Paris, 17–18 October 2024). Available at: https://iite.unesco.org/ru/announcements/17-18-oktyabrya-parizh-6-j-sammit-po-kreativnomu-obrazovaniyu/ (accessed 11 January 2026).
2. Buzina, T., Kotelnikova, A., Shalina, O., Denisov, A., Kolosov, Y., Gorbunova, Y., Kurkin, D., Mursalov, I. Psychological Issues in the Development and Implementation of VR Technologies in the System of Medical Education. *National Psychological Journal*, 2024, vol. 54, pp. 47–59. DOI: 10.11621/npj.2024.0204
3. Lee, A., Koh, E., Looi, C.-K. AI in Education and Learning Analytics in Singapore: An Overview of Key Projects and Initiatives. *Information and Technology in Education and Learning*, 2023, vol. 3(1), pp. 1–10. DOI: 10.12937/itel.3.1.Inv.p001
4. UNESCO Institute for Information Technologies in Education. Available at: https://iite.unesco.org/announcements/iite-nd-joint-project/ (accessed 30 March 2025).
5. Moscow City Pedagogical University. Results of VR/AR – hackathon "UniVR". Available at: https://www.mgpu.ru/itogi-vr-ar-hakaton-univr/ (accessed 01 November 2025).
6. Waly, M. Unleashing the Potentials: Nurturing Students' 4Cs Skills through Project-Based Learning with ICT in EFL Classrooms. *Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, 2025, vol. 9(2), pp. 127–160. DOI: 10.18196/ftl.v9i2.23208
7. Lkamel, K., Assermouh, J. Examining and classifying key factors influencing teachers' creativity in integrating information and communication technologies in education. *Cardiovascular Therapy and Prevention*, 2024, vol. 23, p. 4291. DOI: 10.15829/1728-8800-2024-4291
8. Son, P. The Current State of Virtual Reality and Augmented Reality Adoption in Vietnamese Education: A Teacher's Perspective on Teaching Natural Sciences. *International Journal of Information and Education Technology*, 2024, vol. 14, pp. 476–485. DOI: 10.18178/ijiet.2024.14.3.2068
9. Mamaeva, E. A., Grinshkun, A. V., Masharova, T. V., Shunina, L. A. Augmented Reality Technology as a Means of Forming Master's Degree Students' Multicultural Competence. *European Journal of Contemporary Education*, 2022, vol. 11(4), pp. 1147–1163. DOI 10.13187/ejced.2022.4.1147
10. Zhang, Q, Shi, B., Liu, Y., Liang, Z., Qi, L. The impact of educational digitalization on the creativity of students with special needs: the role of study crafting and creative self-efficacy. *Humanities and Social Sciences Communications*, 2024, vol. 11. DOI: 10.1057/s41599-024-03232-w
11. Dogbe, C. S. K., Tweneboah, I., Basoah, P., Arkrofi, A. A., Appiah, N. Mediating role of teacher creativity in the relationships between internal strategic communication, feedback seeking behavior and teacher performance. *Cogent Education,* 2024, vol. 11(1). DOI: 10.1080/2331186X.2024.2351260
12. Hassan, R., Amin, H., Ghoneim, H. Decent work and innovative work behavior of academic staff in higher

education institutions: the mediating role of work engagement and job self-efficacy. *Humanities and Social Sciences Communications*, 2024, vol. 11. DOI: 10.1057/s41599-024-03177-0
13. Paziura, N. The influence of educational environment on the development of future designers' creativity. *Aesthetics and Ethics of Pedagogical Action*, 2023, pp. 125–133. DOI: 10.33989/2226-4051.2023.27.282140
14. Gao, Q., Qian, M. Preservice Teachers' Beliefs About Creative Teachers and Good Teachers. *Education Sciences*, 2025, vol. 15, p. 443. DOI: 10.3390/educsci15040443
15. Setyawarno, D., Rosana, D., Ibrohim, Hamimi, E., Abdulloh, A. Implementation of IoT-based STEM-Contextual learning with the MQTT protocol on the digital literacy skills of pre-service science teacher. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 2025, vol. 12, p. 15. DOI: 10.31129/LUMAT.12.4.2277
16. Almukhanbetova, A. New Dimensions for Teachers: AR-VR and Artificial Intelligence. *Eurasian Science Review An International Peer-Reviewed Multidisciplinary Journal*, 2025, vol. 2, pp. 2367–2378. DOI: 10.63034/esr-303
17. Acevedo, F., Flores-Cruz, J., Pacheco Bautista, D., Caldera-Miguel, J. Perspectiva tecno-pedagógica de la realidad aumentada en la educación. *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, 2023, vol. 31(90), pp. 1–13. DOI: 10.33064/iycuaa2023904252
18. Tiwari, A., Bhagat, K., Lampropoulos, G. Designing and evaluating an augmented reality system for an engineering drawing course. *Smart Learning Environments*, 2024, vol. 11. DOI: 10.1186/s40561-023-00289-z
19. Truskavetska, I., Kyryienko, O., Buslenko, L., Hrudynin, B., Hurska, O. The role of virtual reality in improving the quality of professional training of natural science teachers. *Educação & Formação*, 2024, vol. 9, e. 13866. DOI: 10.25053/redufor.v9.e13866
20. Álvarez, I., Manero, B., Romero-Hernandez, A., Cardenas, M., Masó, I. Virtual reality platform for teacher training on classroom climate management: evaluating user acceptance. *Virtual Reality*, 2024, vol. 28. DOI: 10.1007/s10055-024-00973-6
21. Hoai, V., Son, P., An, D., Anh, N. An Investigation into whether Applying Augmented Reality (AR) in Teaching Chemistry Enhances Chemical Cognitive Ability. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 2024, vol. 23, pp. 195–216. DOI: 10.26803/ijlter.23.4.11
22. Liang, L., Zhang, Z., Guo, J. The Effectiveness of Augmented Reality in Physical Sustainable Education on Learning Behaviour and Motivation. *Sustainability*, 2023, vol. 15, p. 1–28. DOI: 10.3390/su15065062
23. Antonopoulos, N. The Effect of Augmented Reality (AR) on Improving Motor Learning Skills in Students. *IOSR Journal of Sports and Physical Education*, 2024, vol. 11, pp. 35–45. DOI: 10.9790/6737-1106013545
24. Gutiérrez-Jara, J., Malpica-Rodriguez, M., Pérez Aguilar, D., Pérez Aguilar, J. Mobile Application with Augmented Reality and its Impact on Anatomy Learning in Human Medicine Students. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM)*, 2025, vol. 19, pp. 38–52. DOI: 10.3991/ijim.v19i02.52841
25. Oqaidi, K., Aouhassi, S., Mansouri, K. How Does Computer Vision Reshape Higher Education? *A Comprehensive Review*, 2025, vol. 38, pp. 180–194. DOI: 10.16920/jeet/2024/v38i4/25106
26. Chung, Ch-Y., Hsiao, I-H. Exploring the Effect of Augmented Reality on Verbal Communication and Code-editing in a Collaborative Programming Task. *Conference: 2021 International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)*, 2021, pp. 395–397. DOI: 10.1109/ICALT52272.2021.00126
27. Wu, Y., Wu, Ch-H., Peng, K-L. Effects of Creativity Styles on Learning Engagement and Motivation in STEAM Education. *Sustainability*, 2025, vol. 17, p. 2755. DOI: 10.3390/su17062755
28. Crogman, H., Cano, V., Pacheco, E., Sonawane, R., Boroon, R. Virtual Reality, Augmented Reality, and Mixed Reality in Experiential Learning: Transforming Educational Paradigms. *Education Sciences*, 2025, vol. 15, p. 303. DOI: 10.3390/educsci15030303
29. Sahronih, S., Sholeha, H., Reza, M., Wicaksono, J., Nurfadillah, I., Savitri, S. Augmented Reality-Based Learning Media Training to Develop Elementary School Teachers' Creativity. *Prima Abdika: Jurnal Pengabdian Masyarakat*, 2024, vol. 4, pp. 930–942. DOI: 10.37478/abdika.v4i4.5118
30. Ivanov, D., Vlasova, V. Practice of developing the creativity of a future primary school teacher in modern e-learning environment with the help of virtual reality technologies. *Pedagogy. Theory & Practice,* 2023, vol. 8, pp. 229–236. DOI: 10.30853/ped20230052
31. Soboleva, E. V., Suvorova, T. N., Bocharov, M. I., Bocharova T. I. Features of Using Flash Cards as a Means for Developing Students' Verbal Creativity. *European Journal of Contemporary Education*, 2022, vol. 11(3), pp. 898–913. DOI: 10.13187/ejced.2022.3.898

Авторы

Соболева Елена Витальевна
(Россия, Киров)
Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры цифровых технологий в образовании
Вятский государственный университет
E-mail: sobolevaelv@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0002-3977-1246

Суворова Татьяна Николаевна
(Россия, Москва)
Доктор педагогических наук, заведующий лабораторией развития цифровой образовательной среды
Центр развития образования
Федеральное государственное бюджетное учреждение «Российская академия образования»
***
Профессор кафедры прикладного искусственного интеллекта, факультет искусственного интеллекта
Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы
E-mail: suvorovatn@mail.ru
ORCID ID: 0000-0003-3628-129X

Гриншкун Александр Вадимович
(Россия, Москва)
Кандидат педагогических наук
Начальник департамента информатизации образования
Институт цифрового образования
Московский городской педагогический университет
E-mail: aleksandr@grinshkun.ru
ORCID ID: 0000-0003-3882-2010

Шунина Любовь Андреевна
(Россия, Москва)
Доцент, кандидат педагогических наук,
заведующий кафедрой информатики и информационно-коммуникационных технологий факультета информационных технологий
Университет "Синергия"
E-mail: shunina.mgpu@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-6952-000X

Authors

Elena V. Soboleva
(Russia, Kirov)
Cand. Sci. (Educ.),
Associate Professor of the Department of Digital Technologies in Education
Vyatka State University
E-mail: sobolevaelv@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0002-3977-1246

Tatyana N. Suvorova
(Russia, Moscow)
Dr. Sci. (Educ.), Head of the laboratory of Development of Digital Education Environment
Education Development Center «The Russian Academy of Education»
***
Professor of the Department of Applied Artificial Intelligence, Faculty of Artificial Intelligence
Peoples' Friendship University of Russia
E-mail: suvorovatn@mail.ru
ORCID ID: 0000-0003-3628-129X

Aleksandr V. Grinshkun
(Russia, Moscow)
Cand. Sci. (Educ.),
Head of the Department of Informatization of Education
Institute of Digital Education
Moscow City University
E-mail: aleksandr@grinshkun.ru
ORCID ID: 0000-0003-3882-2010

Liubov A. Shunina
(Russia, Moscow)
Cand. Sci. (Educ.), Associate Professor,
Head of the Department of Computer Science and Information and Communication Technologies of The Faculty of Information Technology
Synergy University
E-mail: shunina.mgpu@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-6952-000X

Вклад авторов

Соболева Е. В.: концептуализация, методология, создание рукописи и ее редактирование, руководство исследованием, администрирование проекта
Суворова Т. Н.: верификация данных, проведение исследования, создание черновика рукописи
Гриншкун А. В.: ресурсы, программное обеспечение, проведение исследования
Шунина Л. А.: формальный анализ, проведение исследования, визуализация

Authors contribution

Elena V. Soboleva: Conceptualization, Methodology, Writing - Review & Editing, Supervision, Project administration
Tatyana N. Suvorova: Validation, Investigation, Writing - Original Draft
Aleksandr V. Grinshkun: Software, Investigation, Resources
Liubov A. Shunina: Formal analysis, Investigation, Visualization

© Соболева Е. В., Суворова Т. Н., Гриншкун А. В., Шунина Л. А., 2026

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

© Elena V. Soboleva, Tatyana N. Suvorova, Aleksandr V. Grinshkun, Liubov A. Shunina, 2026

The authors declared no conflicts of interest

Методический конструктор «ПРО-инклюзия» на основе нейросетевых технологий как средство формирования инклюзивной компетентности педагогов

Н. С. КОЖАНОВА, М. А. БОЛГАРОВА, А. А. НИЯЗОВА

АННОТАЦИЯ

Введение. Актуальность исследования обусловлена интеграцией технологий искусственного интеллекта в систему инклюзивного образования, приобретающей характер стратегического вектора развития в связи со способностью данных технологий персонализировать обучение и устранять физические, социальные и когнитивные барьеры для обучающихся с особыми образовательными потребностями, что отражает основные позиции, сформировавшиеся на площадках ЮНЕСКО, в документах Европейского Союза и в глобальном академическом дискурсе за последние 2–3 года.

Цель статьи – представить научно обоснованную разработку методического конструктора «ПРО-инклюзия» и стратегию его функционирования, объединяющего потенциал нейросетей и профессиональную компетентность педагога для оптимизации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ).

Материалы и методы. Теоретическую базу составили исследования в области цифровизации образования (И.Ю. Алексашина, С.В. Гайсина), формирования инклюзивной компетентности (И.Л. Федотенко, Ю.В. Шумиловская) и применения искусственного интеллекта в педагогике (О.Д. Бочаров, Д.Л. Еськин). Применялись теоретический анализ, сравнительный анализ шести российских и зарубежных нейросетевых платформ (GigaChat, YandexGPT, Kandinsky 3.1, «Шедеврум», DeepSeek-V3, Qwen3-235B-A22B), критериальное оценивание и моделирование.

Результаты исследования. Разработана стратегическая модель конструктора, основанная на двухкомпонентном вводе данных: статичные сведения о психофизических особенностях ребенка и вариативные запросы педагога на адаптацию учебных материалов. Обоснована оптимальная технологическая конфигурация: базовую обработку текста и генерацию визуального контента обеспечивают российские модели GigaChat и Kandinsky 3.1; для задач, требующих сложного логического анализа, перспективно привлечение моделей DeepSeek-V3 и Qwen3-235B-A22B.

Установлено, что эффективность применения сгенерированных материалов определяется уровнем сформированности инклюзивной компетентности педагога, его способностью к критической интерпретации и творческой реализации полученных рекомендаций. Предложенная конфигурация обеспечивает адаптацию образовательного контента для разных нозологических групп.

Заключение. Методический конструктор «ПРО-инклюзия» выступает эффективным цифровым инструментом, оптимизирующим подготовку педагога к работе в инклюзивной среде при сохранении его ведущей роли в образовательном процессе. Разрабатываемая модель может быть масштабирована на различные нозологические группы и учебные предметы.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

нейронные сети, искусственный интеллект, цифровой ассистент, инклюзивное образование, инклюзивная компетентность педагога, обучающиеся с ОВЗ, адаптация учебных материалов, цифровая трансформация образования

Для цитирования: Кожанова Н. С., Болгарова М. А., Ниязова А. А. Методический конструктор «ПРО-инклюзия» на основе нейросетевых технологий как средство формирования инклюзивной компетентности педагогов // Перспективы науки и образования. 2026. № 4. С. 616–627. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.41

Поступила: 28.02.2026 | Одобрена: 14.05.2026 | Опубликована: 31.08.2026

OPEN ACCESS

Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.

“PRO-Inclusion” Methodological Toolkit, Based on Neural Network Technologies, as a Means of Developing Teachers’ Inclusive Competence

N. S. KOZHANOVA, M. A. BOLGAROVA, A. A. NIYAZOVA

ABSTRACT

Introduction. The relevance of this study stems from the integration of artificial intelligence technologies into the inclusive education system, which is becoming a strategic vector for development due to these technologies’ ability to personalise learning and remove physical, social and cognitive barriers for learners with special educational needs, reflecting the key positions outlined within UNESCO forums, in European Union documents and in global academic discourse over the past 2–3 years.

The aim of this article is to present the scientifically grounded “PRO-Inclusion” methodological toolkit and its operational strategy, which combines the potential of neural networks with the professional competence of a teacher towards optimising the education of children with disabilities.

Materials and methods. The theoretical framework is based on research into the digitalisation of education (I.Yu. Aleksashina, S.V. Gaysina), development of inclusive competence (I.L. Fedotenko, Yu.V. Shumilovskaya), and the application of artificial intelligence in pedagogy (O.D. Bocharov, D.L. Eskin). The author employed theoretical analysis, a comparative analysis of six Russian and foreign neural network platforms (GigaChat, YandexGPT, Kandinsky 3.1, Shedevrum, DeepSeek-V3, Qwen3-235B-A22B), as well as criterion-based evaluation and modelling.

Results. A strategic model of the design kit has been developed, based on two-component data input: static information about the child’s psychophysical characteristics and the pedagogue’s variable requests for the adaptation of teaching materials. An optimal technological configuration has been established and verified: basic text processing and visual content generation are provided by Russian models GigaChat and Kandinsky 3.1; tasks requiring complex logical analysis utilise the promising models DeepSeek-V3 and Qwen3-235B-A22B.

It has been established that the effectiveness of using the generated materials is determined by the level of development of the teacher’s inclusive competence, their ability to critically interpret and creatively implement the recommendations received. The proposed configuration ensures the adaptation of educational content for different nosological groups.

Conclusion. The “PRO-Inclusion” methodological toolkit serves as an effective digital tool that optimises the teacher’s preparation for working in an inclusive environment whilst maintaining their leading role in the educational process. The model under development can be scaled to various nosological groups and academic subjects.

KEYWORDS

neural networks, artificial intelligence, digital assistant, inclusive education, teacher’s inclusive competence, learners with disabilities, adaptation of teaching materials, digital transformation of education

For Citation: Kozhanova, N. S., Bolgarova, M. A., & Niyazova, A. A. (2026). “PRO-Inclusion” Methodological Toolkit, Based on Neural Network Technologies, as a Means of Developing Teachers’ Inclusive Competence. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, (4), 616–627. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.41

Received: 28 February 2026 | Approved: 14 May 2026 | Published: 31 August 2026

OPEN ACCESS

This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work’s authorship and initial publication in this journal

INTRODUCTION

The analysis of international initiatives in the sphere of inclusive education suggests that the integration of artificial intelligence (AI) technologies is shifting from the realm of experimental developments into the domain of topical educational policy [1]. As demonstrated by documents and programmes from UNESCO, the Council of Europe [2] and the International Association of Universities, the need for this integration is driven not so much by technological progress as by the desire to realise every person's fundamental right to quality education [3].

In the international context, AI is viewed as a tool for overcoming systemic barriers, capable of adapting teaching materials to the individual needs of learners, automating the creation of an accessible environment, and providing educators with tools for working with diverse learner streams [4]. However, the key conclusion is that leading international organisations insist on a human-centred approach [5]. This means that the effectiveness of AI in inclusive education depends directly not on the complexity of algorithms, but on adherence to ethical standards and teachers' preparedness to work in new conditions. Thus, the integration of AI is not a replacement for human involvement, but rather its enhancement, enabling the education system to become truly equitable and accessible to all.

The current stage of development in Russian education is also characterised by the active integration of digital technologies, a trend reflected in key government documents of the Russian Federation. In particular, the National Strategy for the Development of Artificial Intelligence up to 2030 prioritises the creation of AI-based software solutions for the personalisation of the educational process [6]. This task takes on particular significance in the context of inclusive education, which requires tailoring teaching methods to the unique characteristics of each disabled learner. The potential for adapting content, pace and methods of delivery offered by AI technologies makes it possible to take a fresh look at the issue of accessibility and quality of education for children with special educational needs [7; 8].

In the context of inclusive education, which must take into account the complex and multidimensional characteristics of learners with disabilities, the digital transformation of education opens up unprecedented opportunities for implementing a personalised approach to learning and adapting its content and pace to the cognitive characteristics of each learner [7].

In academic discourse, the issue of integrating AI into education is a subject of lively debate. As rightly noted by Kathanova et al., the AI's potential to replace certain human functions has divided the expert community into three groups: optimists, who view technologies as a means of optimising teaching practice; pessimists, who warn of the risks of dehumanising the educational process and formalising interpersonal interaction; and realists, who adopt a balanced position [8].

There is an active debate within the academic community regarding the role and place of AI in education. Some authors, such as Kathanova et al., point to a polarisation of views: ranging from the complete acceptance of technologies as a panacea to concerns about the dehumanisation of pedagogical interaction [8]. A more balanced position is taken by the researchers Holmes, Griffiths, and Lukin, who argue that a genuine breakthrough will occur when AI takes on routine, algorithmisable tasks, freeing up the teacher's time for creative, empathetic and non-stereotypical interaction with their pupils [9; 10]. This approach allows AI to be viewed not as a threat but as a powerful tool for enhancing pedagogical potential.

Minina, analysing the social outcomes of the digitalisation of higher education, points out that "the introduction of web-based tools creates new demands on teachers. They must learn to work with Web 2.0 tools and acquire digital competencies. However, as shown by the experience of applying digital tools and technologies, by no means are all students and teachers ready for such changes" [11, p. 89].

An important aspect of AI implementation is the readiness of the teachers themselves to work with new tools. The research conducted by Yakovleva et al. shows that a significant number of teachers, particularly those belonging to the older generation, experience difficulties in acquiring digital competencies, which can create barriers to the effective use of modern technologies [12]. In this regard, the development of intuitively comprehensible digital assistants that do not require in-depth technical knowledge is becoming not merely desirable but a necessary measure to support teachers in inclusive schools [13; 14].

Arnautov emphasises in his comparative analysis of approaches of Russian and foreign scholars, as concerns the understanding of information literacy, that modern digital literacy significantly surpasses the traditional understanding of ICT competence in terms of its structural complexity and functional scope [14]. Aleksashina and Gaysina identify a group of promising competencies related to advanced digital technologies, including readiness to apply and improve virtual and augmented reality technologies, as well as readiness to master cross-cutting digital technologies, such as AI and distributed ledger systems [13].

In his research, Fedotenko emphasises the need to develop the psychological and pedagogical readiness of future teachers for professional practice in an inclusive environment [15]. The author emphasises that effective inclusive practice requires teachers not only to be professionally competent in nosologies and teaching technologies, but also to have a developed reflective stance, as well as the ability to interact empathetically and respond flexibly to changing conditions in the educational environment.

Shumilovskaya, in her study of future teachers' fitness for work in an inclusive education setting, highlights cognitive and activity-based components as the most significant factors within the structure of inclusive competence [16]. Domur-Ool, expanding this area of research, emphasises that inclusive competence represents the ability to engage in professional activities effectively in an inclusive learning environment, which implies a change in the focus of the activity and an expansion of the student body [17].

International researchers are actively exploring the potential of AI in inclusive education. In particular, Zhang and Chen demonstrate in their study of the application of in-depth learning for the personalisation of educational content that neural network algorithms are capable of significantly improving the effectiveness of adaptive learning by taking into account a multitude of factors, including the learner's cognitive characteristics, their pace of learning, and emotional state [18]. Holmqvist et al. conclude in their paper analysing the use of AI in special education that intelligent systems open up new opportunities for creating an accessible educational environment for children with various developmental disabilities [19].

The author's thorough analysis of scholarly literature reveals a contradiction between neural network technologies' potential to optimise inclusive education and the lack of sufficiently developed, scientifically grounded strategies for their integration into pedagogical practice. This contradiction has conditioned the formulation of the research objective: to develop and provide a scientific rationale for the operational strategy of the "PRO-Inclusion" methodological toolkit, which integrates AI technologies and the teacher's professional inclusive competence to optimise the educational process for learners with disabilities.

Achieving this objective involves addressing the following tasks:

1) based on theoretical analysis, to develop a strategic model for the operation of a neural network within the structure of the methodological design kit;

2) to carry out a comparative analysis of the functional capabilities of Russian neural network developments and to justify the appropriateness of their use in the "PRO-Inclusion" design kit.

MATERIALS AND METHODS

The theoretical and methodological basis of the study was formed by fundamental works in the field of the digital transformation of education and the development of digital competence among teachers. In particular, the study is based on: an analysis of the conceptual framework of digitalisation and changes in teachers' professional functions in a digital environment, as proposed by Aleksashina and Gaisina [13]; a comparative analysis of international approaches to understanding information competence, as presented in the work by Arnautov [14]; and the practical aspects of developing teachers' digital skills within the system of continuing education, as developed in the research by Gromov [20].

The author analysed the issues of applying AI in education, as explored in the research by Bocharov [21], which substantiates the organisational and methodological conditions for implementing AI in higher education, and the works by Dudukin and Samokhin [8], which describe

the didactic potential of neural networks, as well as Eskin's developments, where the latter identified the methodological risks of using AI in teaching [7].

In analysing the characteristics of the development of educators' inclusive competence, the model of future teachers' readiness to work in an inclusive environment, as outlined in the works by Fedotenko [15], was examined. The author also explored the organisational and pedagogical conditions for such training, as presented in the research by Shumilovskaya [16] and Domur-Ool [17], who addressed the regional specifics of the inclusive competence development among future computer science teachers.

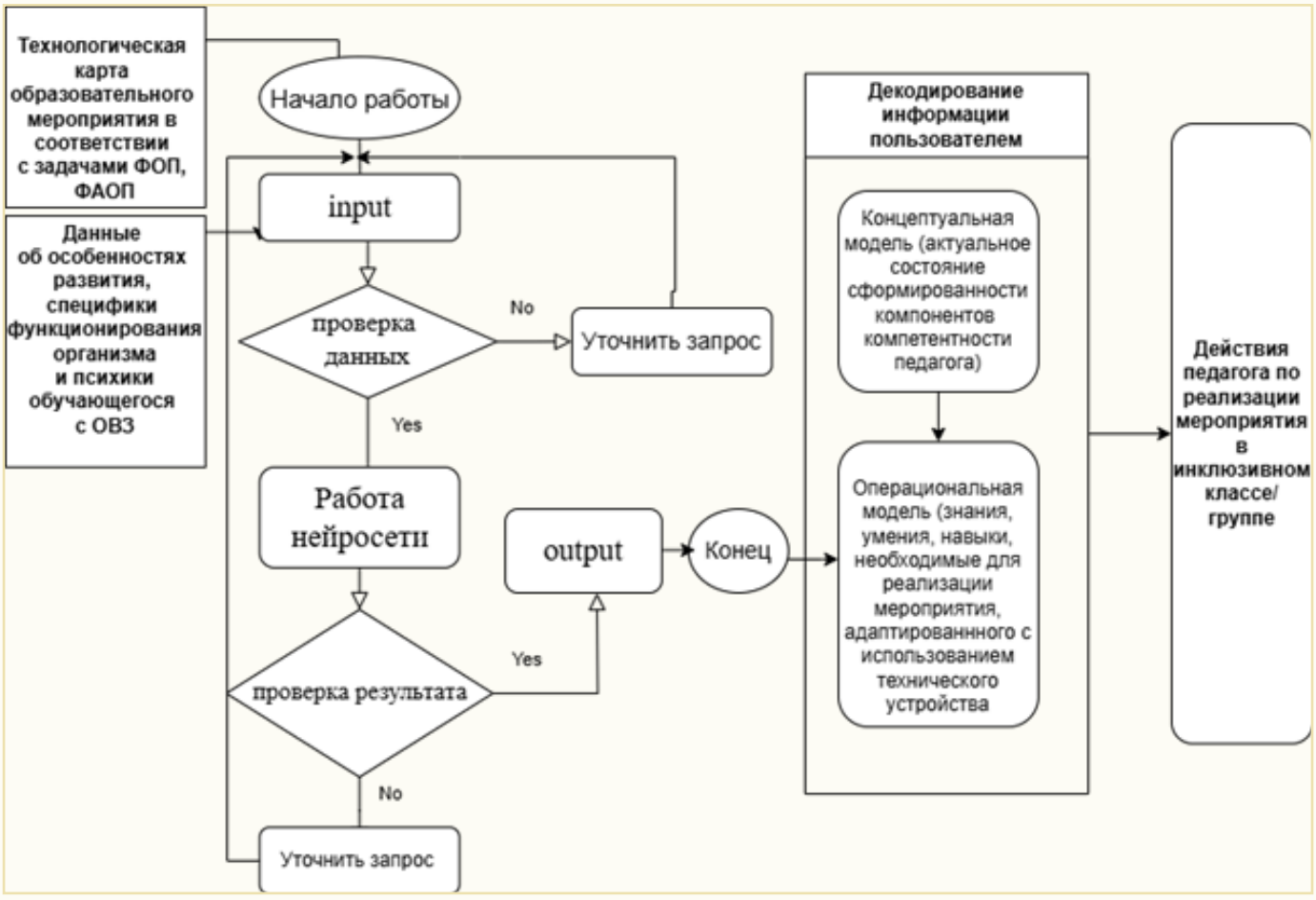
The study employed a range of methods:

- theoretical analysis of the scientific literature on the research problem;
- comparative analysis of the functional characteristics of Russian neural networks (GigaChat, YandexGPT, Kandinsky 3.1, and Shedevrum);
- criterion-based assessment of the potential of neural networks for addressing the challenges of inclusive education;
- modelling the algorithms underlying the methodological design kit.

RESULTS

Strategic model of the operation of the "PRO-Inclusion" methodological design kit

The "PRO-Inclusion" methodological design kit proposed by the author represents an attempt to create a support tool for inclusive education teachers. Its architecture is based on the "teacher-operator" principle, where the neural network serves as the computational and generative core, and the teacher acts as an interpreter and end implementer. The operation of the design kit can be represented as a cyclical process consisting of several key stages (Figure 1).



Translate:

Flowchart of educational activity in accordance with the objectives of the federal educational programme and the federal adapted educational programme

Data on developmental characteristics and the specific functioning of the body and mind of a learner with disabilities

Start of work

input

Data verification - No - Specify the query

Neural network operation - output - end

Check the result - Yes - No

Specify the query

Decoding of information by the user

Conceptual model (current state of maturity of the teacher's competence components)

Operational model (knowledge, abilities and skills required to implement the activity adapted with the use of a technical device)

The teacher's actions in implementing the activity in an inclusive class/group

Figure 1 Strategic model of the operation of the "PRO-Inclusion" methodological design kit (developed by the authors)

At the first stage – the initiation stage – a query is formed. The teacher enters two types of data into the system. The first type represents conditionally static parameters characterising a learner with disabilities. This includes data provided by the psychological/pedagogical/medical commission, as well as psychological and pedagogical profiles, information on health status, and characteristics of the learner's cognitive and emotional/volitional spheres. The second type comprises dynamic parameters of a specific educational event, such as the lesson plan, its objectives, planned outcomes, and content.

During the processing stage, built-in neural network modules analyse the generated query. As shown in the comparative analysis (Table 1), the basic functionality of text processing and visual content generation is optimally implemented by the Russian models GigaChat and Kandinsky 3.1. To address tasks requiring in-depth logical analysis and the adaptation of complex educational material to individual cognitive characteristics, additional use of the DeepSeek-V3 and Qwen3-235B-A22B models is promising. At the final stage – presentation of results – the system provides the pedagogue with a complete set of adapted teaching materials, along with the accompanying methodological recommendations.

The key feature of the model is the stage of pedagogical interpretation and realisation. The generated materials are not a dogma. The teacher, drawing on their professional experience, knowledge of the context and the specific situation in the classroom, makes a final decision on how and to what extent to use the proposed resources. It is precisely their "conceptual model" – a combination of knowledge, skills, values, and inclusive competence – that acts as the filter which transforms the raw digital product into meaningful pedagogical action. Feedback from this action can serve as a basis for adjusting both the input data and the neural network's algorithms, making the system self-learning.

Thus, the "PRO-Inclusion" methodological toolkit functions as a digital assistant, helping to reduce the time and effort required to prepare for lessons. However, the key role in the educational process remains with the teacher: it is the teacher who, relying on critical thinking and the ability for pedagogical improvisation, makes the final decisions in non-standard situations and bears responsibility for the outcome [9].

To identify the optimal technological solution for the operation of the methodological design kit, a comparative analysis of some leading Russian neural networks was conducted. The criteria-based analysis included an assessment of functional capabilities, format support availability, and suitability for working with various categories of disabled learners. The results of the analysis are presented in Table 1.

Table 1 Comparative analysis of the functional capabilities of neural networks available in Russia for use in the "PRO-Inclusion" methodological design kit

Comparison criterion	GigaChat (Sber PJSC)	YandexGPT (Yandex LLC)	Kandinsky 3.1 (Sber PJSC)	DeepSeek-V3 (DeepSeek-AI)	Qwen3-235B-A22B (Alibaba)	ERNIE-4.5 (Baidu)
Key features	Text and table generation, data analysis, text-to-speech (TTS), context support up to 32K tokens	Text generation and analysis, integration with the "Alisa" voice assistant, RAG technologies	Image creation and editing based on text, short video generation (up to 6 seconds), 3D models	Cutting-edge MoE architecture (671B parameters), excellent reasoning capabilities in mathematics and coding	Dual-mode architecture (reasoning/dialogue), support for 100+ languages, creative writing, integration with external tools	Efficient MoE architecture (300B/47B), multimodal training, and outstanding performance in reasoning and coding
Types of processed content	Text, tables, images, audio	Text, tables	Images, video, 3D models	Text, code	Text, code, multilingual content	Text, images
Availability in Russia	Fully developed in Russia	Fully developed in Russia	Fully developed in Russia	Fully available, with no restrictions	Fully available, with no restrictions	Available via API
Suitable for teaching people with disabilities						
Hearing impairments	Subtitle generation, speech synthesis	Creation of structured abstracts, voice output via "Alisa"	—	Text description generation, summarisation	Multilingual support, translation	Textual content generation
Visual impairments	Image description, text-to-speech conversion	Preparation of structured texts for screen readers	Creation of high-contrast images, diagrams and tactile graphics	Generation of detailed text descriptions	Generation of adapted texts	—
Cognitive and mental impairments (mental retardation, autism spectrum disorders, intellectual disability)	Simplification of complex textual materials	Logical structuring of information	Visualisation of complex concepts, creation of infographics	Step-by-step explanations, adaptation of complex material to the learner's comprehension level	Dual-mode architecture allows switching between complex and simplified explanations	Efficient information processing
Advantages	Multitasking, support for various formats, handling long contexts, data security (storage in the Russian Federation)	High accuracy in text processing, integration with the Yandex ecosystem	Leadership in image generation among Russian counterparts, support for animation and 3D	Free access, open source, superiority to GPT-4.5 in mathematics and coding	Unique dual-mode architecture, exceptional multilingual capabilities, free access	Efficient MoE architecture, good balance of performance and cost-effectiveness
Disadvantages	Image generation requires a separate service, no video editor	Text generation only	Limited video duration (6 seconds), potentially incorrect processing of complex queries	Fewer features in the applications and the web version compared to market leaders	Models are not as advanced as those of foreign counterparts	May be inferior in Russian-language scenarios

The conducted analysis leads to a conclusion that the optimal technological strategy for implementing the tasks of the "PRO-Inclusion" methodological design kit is based on the flexible combined use of several neural network solutions. The core of the system, providing basic functionality and data security, is represented by applications developed by the Sber PJSC ecosystem: GigaChat for text processing, table generation and speech synthesis, as well as Kandinsky 3.1 for creating adapted visual materials, including high-contrast images and simplified contour versions suitable for subsequent presentation in the Braille raised-dot format.

At the same time, the emergence of freely available high-performance models in Russia, such as DeepSeek-V3 and Qwen3-235B-A22B, opens up further prospects for enhancing the functionality of the design kit. These neural networks demonstrate exceptional capabilities in tasks requiring complex logical reasoning, step-by-step explanation of material, and multilingual support, which may be particularly valuable when working with children with cognitive and mental disorders.

The proposed combined strategy provides an extensive functional coverage of tasks faced by an inclusive education teacher:

- adaptation of text materials with regard to the cognitive characteristics of learners (simplification of complex texts, structuring of information, creation of step-by-step instructions);
- creation of alternative formats for presenting information (audio, tactile images, high-contrast graphics);
- generation of personalised learning plans taking into account the pace of learning, fatigue levels and sensory characteristics;
- designing of adapted teaching materials for various categories of learners with disabilities, including sensory and cognitive impairments.

DISCUSSION

The research results are consistent with the conclusions of contemporary researchers regarding the prospects for the application of AI in education. According to Bocharov, intelligent systems are capable of providing a high degree of individualisation in the educational process, as well as instant feedback [21]. Eskin emphasises the importance of using AI to improve access to education for people with physical and mental constraints [7].

Thus, the proposed approach not only automates preparation for lessons but also contributes to the teacher's professional development. Working with the design kit requires the teacher to reflect on their own methods and approaches, since they are not supposed simply to accept ready-made material, but are to evaluate it critically and adapt it to real conditions. This echoes Fedotenko's conclusions regarding the need to develop a reflective stance among future teachers [15]. The introduction of a tool such as "PRO-Inclusion" can serve as a catalyst for the development of more profound inclusive competence, where technological literacy is not an end in itself, but a means for the achievement of the main goal – the creation of a genuinely personalised and accessible educational environment for every child with disabilities. The foreign colleagues rightly point out that the success of integrating AI into special education depends directly on teacher training in an effective symbiosis with new technologies [22].

An important theoretical aspect requiring discussion is the balance of roles between AI and the teacher in the developed model [22; 23]. Unlike approaches that tend to replace the teacher with intelligent systems, the presented model of a methodological toolkit involving AI is based on the principle of "enhancing" the pedagogical activity. As rightly noted by Lukin et al., the most promising direction involves not replacing the teacher, but creating tools that expand their capabilities and free up time for direct interaction with learners [9].

The analysis of international experience in applying neural networks in special education confirms the expedience of the developed approach.

For instance, Heggler et al. explore the nature of AI use in education, focusing on its potential for personalised learning [24]. Pagliara et al. systematise data on how AI (including adaptive technologies) can support learners with disabilities and special educational needs [25]. Melo-López et al. review AI-based applications in inclusive education, analysing the impact of various technologies on the accessibility of learning and the personalisation of educational pathways [26]. Ngô et al., in a systematic review on the impact of generative AI on equity in foreign language learning, emphasise that AI helps to overcome educational barriers [27]. García-López and Trujillo-Liñán, in a systematic review, examine regulatory issues of applying generative AI in education, including the need to develop new pedagogical approaches [28]. Lachheb et al. point to the lack of attention to issues of inclusivity in library services for learners with disabilities and the potential to remedy this situation through the use of digital tools [29]. Mochizuki and Vickers analyse the geopolitical dimension of AI in the educational agendas of major powers, noting that high technology is of key importance for the future of education [30]. Zhang and Chen state that deep learning enables the creation of adaptive educational environments that take into account students' individual cognitive profiles [18]. Holmqvist et al. emphasise that teacher training to use high technologies effectively is a key factor for the successful implementation of AI in inclusive education [19].

The "PRO-Inclusion" methodological toolkit serves as an effective digital instrument that optimises teachers' preparation for working in an inclusive environment whilst maintaining their leading role in the educational process. The being-developed model for using the toolkit can be scaled to various diagnostic groups and academic disciplines. To clearly demonstrate the practical implementation of the developed strategy, let us consider a scenario for preparing and conducting a biology lesson in a 7th-year stream on the topic "The structure of a vegetable cell". There is a totally blind learner in the stream, whose perception of information is basically tactile and auditory, conducive to the formation of adequate spatial concepts of micro-objects.

The process of the teacher's work with the "PRO-Inclusion" design kit, schematically represented in Figure 1, includes the following stages in this specific case (see Table 2).

Table 2 Example of using the "PRO-Inclusion" methodological toolkit to adapt the biology lesson for a learner with severe visual impairment

Stage	Action by the teacher and the design kit	Result (what has been achieved)	Comment (role of neural networks)
1. Data entry (query formulation)	The teacher enters the following into the system: **1. Static data:** the conclusion of the psychological/pedagogical/medical commission (total blindness), recommendations of the visual impairment specialist, sensory characteristics (reduced tactile sensitivity). **2. Dynamic data:** the implementation chart of the lesson "The structure of a vegetable cell" (7th-year stream, objectives, list of visual materials.	A comprehensive query has been formulated, containing the student's individual profile and the parameters of the lesson.	Human factor: the teacher identifies the relevant data and formulates the query.
2. Processing (neural network operation)	The design kit analyses the query, distributing tasks among the neural networks: **Kandinsky 3.1:** generates a simplified contoured image of a cell with a differentiated relief. **GigaChat:** creates a text description and an audio story. **DeepSeek-V3:** adapts tasks to cognitive characteristics (logic, sequence).	A set of adapted materials has been generated (see stage 3).	Technological factor: neural networks perform routine and complex computational tasks.
3. Presentation of results (materials at the output)	**For the student:** An embossed model of a cell has been created (the nucleus has the highest salience, the vacuole is represented by a smooth depression, chloroplasts are represented by rough inclusions). An audio file "A journey inside the cell" with tactile analogies. An adapted homework assignment (on matching of the functions). **For the teacher:** Methodological guidelines ("Hand-in-hand" techniques, "Guess the organoid" game). An adapted lesson plan (with extra time for tactile palpation).	A set of resulting teaching and methodological materials.	The result of the combination: the materials are ready for use but require pedagogical interpretation.

4. Implementation (pedagogical interpretation)	The teacher at the lesson: Uses the “Hand-in-hand” technique to familiarise pupils with the model. Plays an audio file to reinforce the auditory sensation. If a pupil has difficulties, the teacher improvises, comparing chloroplasts to “rough little leaves”.	An accessible and informative lesson; the pupil has mastered the topic; an adequate understanding of the cell structure has been formed.	Human factor: the teacher interprets the materials, makes decisions in non-standard situations, and creates a due emotional tone.
5. Feedback	The teacher records in the system: “The student has easily identified the nucleus but confused the vacuole and the cytoplasm. The presentation of a vacuole needs a more distinct contour”.	Data for further training of the neural network and the improved quality of subsequent generation.	The cycle is complete: the system has become “smarter”.

The described scenario of using the “PRO-Inclusion” design kit to adapt a biology lesson confirms the viability and effectiveness of the proposed model. It illustrates the full cycle of the tool’s operation: from entering the child’s individual data and lesson parameters to receiving complete didactic and methodological materials and their creative realisation by the teacher. It is important that the presented algorithm is universal in nature and can be reproduced for any academic subjects and various categories of learners with disabilities, which confirms the broad potential for implementing the developed design kit into inclusive educational practice.

The question of whether the individual characteristics of disabled learners are fully taken into account during the automated generation of educational materials remains open to debate. As the study has shown, even the most sophisticated neural network algorithms are unable to fully account for a child’s dynamically changing psycho-emotional states and the specific nature of their social developmental context. This circumstance confirms the fundamental importance of pedagogical interpretation of the generated materials and the need for the teacher to retain a leading role in the educational process.

CONCLUSION

The conducted study makes it possible to draw the following conclusions:

1. The research resulted in the development of a scientifically grounded strategy for the operation of the “PRO-Inclusion” methodological design kit, based on a combination of AI technologies and the teacher’s inclusive competence. Owing to the two-component data input system that takes into account both the child’s static characteristics and the teacher’s situational requests, the design kit ensures a high degree of personalisation of teaching materials. The technological framework of the solution is represented by a combination of the proven Russian neural networks from Sber’s ecosystem: GigaChat (text processing, speech synthesis) and Kandinsky 3.1 (generation of visual content, including adapted images and tactile graphics). Further expansion of the design kit’s functional capabilities involves the integration of new, freely available models, such as DeepSeek-V3 and Qwen3-235B-A22B, which demonstrate high efficiency in tasks requiring complex logical reasoning, step-by-step adaptation of learning materials, and multilingual support. The proposed combined configuration, validated through comparative analysis, enables the effective adaptation of educational content for a wide range of clinical groups: from children with sensory impairment (vision, hearing) to learners with cognitive and mental disorders (developmental delay, intellectual disabilities, autism spectrum disorder).

2. The obtained data confirm that the generation of adapted materials by a neural network is merely the first stage. The ultimate effectiveness of their use depends entirely on the teacher, specifically on the level of their pedagogical model. The teacher can transform technological recommendations into effective pedagogical practice only if they possess sufficient professional experience, well-developed inclusive competence and the ability for creative interpretation. The design kit acts as a digital tutor, optimising resource outlay, but responsibility for the realisation of the educational process remains with the teacher, who possesses critical thinking and the ability for pedagogical improvisation.

3. Promising areas for further research include the development of a highly specialised neural network focused exclusively on the tasks of inclusive education, or the adaptation of existing technological solutions to the specific needs of various categories of learners with disabilities. The impact of using the methodological toolkit on the quality of educational outcomes for learners with disabilities requires further study, as well as the specific requirements for training teachers to interact effectively with intelligent systems within an inclusive education setting.

REFERENCES

1. Regulation (EU) 2024/1689 of the European Parliament and of the Council of 13 June 2024 laying down harmonised rules on artificial intelligence (Artificial Intelligence Act). Official Journal of the European Union, 2024. Available at: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32024R1689 (accessed 23 February 2026).
2. Explainable AI in education: risks and limitations: technical report / European Commission. Brussels, EU, 2025. (Digital Education Action Plan series). Available at: https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/explainable-ai-education (accessed 23 February 2026).
3. AI and the future of education: disruptions, dilemmas and directions: report of the Digital Learning Week 2025 / United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Paris, UNESCO, 2025. Available at: https://www.unesco.org/en/digital-learning-week-2025 (accessed 23 February 2026).
4. Bogdanova G., Todorov T., Noev N., Sabev N., Chehlarova N., Todorova-Ekmekci M., Krastev A. An Ecosystem for the Provision of Digital Accessibility for People with Special Needs. *Information,* 2024, vol. 15, no. 6, pp. 315. DOI: 10.3390/info15060315
5. Guidance for generative AI in education and research / United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Paris, UNESCO, 2023. 48 p. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693 (accessed 23 February 2026).
6. National Strategy for the Development of Artificial Intelligence for the period up to 2030: approved by Decree of the President of the Russian Federation No. 490 of 10.10.2019. Available at: https://ai.gov.ru/national-strategy/ (accessed 06 April 2025). (In Russ.)
7. Es'kin D. L. The use of artificial intelligence technologies in education. *The World of Science, Culture and Education*, 2023, no. 6(103), pp. 112–118.
8. Katkhanova Yu. F., Yu S., Korygin A. I. Artificial intelligence in the educational space. *Teacher XXI Century,* 2022, no. 3-1, pp. 215–223. DOI: 10.31862/2073-9613-2022-3-215-223 (In Russ.)
9. Luckin R., Holmes W., Griffiths M., Forcier L. B. Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education. Pearson Education, 2016. Available at: https://www.pearson.com/corporate/about-pearson/what-we-do/innovation/smarter-digitaltools/intelligence-unleashed.html (accessed 11 September 2025). (In Russ.)
10. Luckin R., Cukurova M., Kent C., du Boulay B. Empowering educators to be AI-ready. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2022, vol. 3, pp. 100067. DOI: 10.1016/j.caeai.2022.100067
11. Minina V. N. Digitalization of higher education and its social outcomes. *Vestnik of Saint Petersburg University. Sociology*, 2020, vol. 13, iss. 1, pp. 84–101. DOI: 10.21638/spbu12.2020.106 (In Russ.)
12. Yakovleva E. N., Druzhinina N. N., Voiteleva G. V., Krasilova I. E. The problem of developing digital competence of primary school teachers belonging to the older generation. *Innovative Projects and Programs in Education*, 2021, no. 1(73), pp. 45–53. (In Russ.)
13. Aleksashina I. Yu., Gaysina S. V. Conceptual discourse of digitalization of education in the context of professional pedagogical activity. *The Emissia. Offline Letters*, 2019, no. 12, ART 2798. Available at: http://emissia.org/offline/2019/2798.htm (accessed 06 April 2025). (In Russ.)
14. Arnautov A. D. Information competence in research and foreign scientists: A comparative analysis. *The World of Science, Culture and Education*, 2017, no. 4(65), pp. 7–9. (In Russ.)
15. Fedotenko I. L. Formation of psychological and pedagogical readiness of future teachers for professional activity in an inclusive space. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024, vol. 21, no. 3, pp. 112–124. (In Russ.)
16. Shumilovskaya Yu. V. Preparing future teachers to work with students in inclusive education: abstract of Cand. Ped. Sci. Diss. Shuya, 2011. 26 p. (In Russ.)
17. Domur-Ool Ch. D. Formation of inclusive competence of future computer science teachers for the educational institutions of the Republic of Tyva: abstract of Cand. Ped. Sci. Diss. Krasnoyarsk, 2024. 25 p. (In Russ.)
18. Zhang M., Chen H. Deep learning for personalized education: A systematic review. *Computers & Education,* 2023, vol. 195, pp. 104118. DOI: 10.1016/j.compedu.2022.104718
19. Holmqvist K., Nordqvist C., Forsman R. Artificial intelligence in special education: A systematic literature review. *International Journal of Inclusive Education*, 2024, vol. 28, no. 3, pp. 345–362. DOI: 10.1080/13603116.2023.2188765
20. Gromova S. F., Osipchenko D. A. On the issue of assessing the level of formation of information technology competencies among undergraduate students. *The Surgut State Pedagogical University Bulletin*, 2023, no. 1(82), pp. 95–111. (In Russ.)

21. Bocharov O. D. Organizational and methodological conditions for the application of artificial intelligence technologies in the educational process of a university. *Modern Pedagogical Education*, 2024, no. 6, pp. 45–52. (In Russ.)
22. Zawacki-Richter O., Marín V. I., Bond M., Gouverneur F. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2019, vol. 16, no. 1, pp. 39–62. DOI: 10.1186/s41239-019-0171-0
23. Dudukin A. A., Samokhin K. V. Neural networks in education. *Current Issues of Innovation and Modern Scientific Discoveries: collection of scientific articles based on the proceedings of the II International Scientific and Practical Conference.* Ufa, 2023, pp. 186–189. (In Russ.)
24. Heggler J., Szmoski R., Miquelin A. The dualities between the use of artificial intelligence in education and the risks of algorithmic biases. *Educação & Sociedade*, 2025, vol. 46, e289323. DOI: 10.1590/ES.289323
25. Pagliara S. M., Bonavolontà G., Pia M., et al. The Integration of Artificial Intelligence in Inclusive Education: A Scoping Review. *Information*, 2024, vol. 15, no. 12, pp. 774. DOI: 10.3390/info15120774
26. Melo-López J. D., Aguilar S. R., Garcia R. A. Artificial intelligence applications in inclusive education: A systematic review. *Education and Information Technologies*, 2024, vol. 29, no. 8, pp. 9873–9896. DOI: 10.1007/s10639-023-12223-8
27. Ngô C. L., Bùi N. V. C., Nguyễn P. N. N., Huỳnh Q. M. Bridging or breaking? A systematic review of how generative AI shapes equity in foreign language education. *International Journal of Applied Linguistics*, 2025. DOI: 10.1111/ijal.70052
28. García-López I. M., Trujillo-Liñán L. Ethical and regulatory challenges of Generative AI in education: a systematic review. *Frontiers in Education*, 2025, vol. 10, 1565938. DOI: 10.3389/feduc.2025.1565938
29. Lachheb A., Leung J., Abramenka-Lachheb V., Sankaranarayanan R. AI in higher education: A bibliometric analysis, synthesis, and a critique of research. *The Internet and Higher Education*, 2025, vol. 67, 101021. DOI: 10.1016/j.iheduc.2025.101021
30. Mochizuki Y., Vickers E. UNESCO, the geopolitics of AI, and China's engagement with the futures of education. *Comparative Education*, 2024, vol. 60, no. 3, pp. 478–497. DOI: 10.1080/03050068.2024.2335125

Авторы

Кожанова Наталья Сергеевна
(Россия, Сургут)
Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогического и специального образования
Сургутский государственный педагогический университет
E-mail: nskozhanova@rambler.ru

Болгарова Мария Андреевна
(Россия, Сургут)
Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогического и специального образования
Сургутский государственный педагогический университет
E-mail: bolgarova79@mail.ru

Ниязова Амина Абтрахмановна
(Россия, Сургут)
Доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник, заведующий кафедрой педагогического и специального образования
Сургутский государственный педагогический университет
E-mail: dekanspf@mail.ru

Authors

Natalya S. Kozhanova
(Russia, Surgut)
Associate Professor, Cand. Sci. (Educ.),
Associate Professor in the Department of Pedagogical and Special Education
Surgut State Pedagogical University
Email: nskozhanova@rambler.ru

Maria A. Bolgarova
(Russia, Surgut)
Associate Professor, Cand. Sci. (Educ.),
Associate Professor in the Department of Pedagogical and Special Education
Surgut State Pedagogical University
Email: bolgarova79@mail.ru

Amina A. Niyazova
(Russia, Surgut)
Dr. Sci. (Educ.), Professor, Chief Researcher,
Head of the Department of Pedagogical and Special Education
Surgut State Pedagogical University
Email: dekanspf@mail.ru

Вклад авторов

Кожанова Н. С: концептуализация, методология, создание рукописи и ее редактирование, получение финансирования
Болгарова М. А.: создание черновика рукописи, получение финансирования
Ниязова А. А.: проведение исследования, формальный анализ

Authors contribution

Natalya S. Kozhanova: Conceptualization, Methodology, Writing - Review & Editing, Funding acquisition
Maria A. Bolgarova: Writing - Original Draft, Funding acquisition
Amina A. Niyazova: Formal analysis, Investigation

© Кожанова Н. С., Болгарова М. А., Кожанов А. Д., 2026

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

© Natalya S. Kozhanova, Maria A. Bolgarova, Amina A. Niyazova, 2026

The authors declared no conflicts of interest

Педагогический потенциал отечественных художественных фильмов при изучении исторического нарратива «Становление российской государственности»

Д. А. БЕЛЯЕВ, И. Н. СКРИПКИН, В. С. ЗИЯУТДИНОВ

АННОТАЦИЯ

Введение. В международной образовательной повестке, инициируемой ЮНЕСКО, усиливается интерес к аудиовизуальным медиа как ресурсу формирования исторического мышления и гражданской идентичности. Цель исследования – разработать и апробировать методику педагогически управляемой работы с отечественными художественными фильмами при изучении исторического нарратива «Становление российской государственности» в системе среднего профессионального образования.

Материалы и методы. Проведён педагогический эксперимент по схеме «контрольная–экспериментальная группа» с двумя измерениями (до/после) на выборке 52 человека. В нем приняли участие студенты 1 курса СПО Липецкого казачьего института технологий и управления (16–17 лет; по 20–25 человек в группе). Применены тестирование предметных знаний (доля верных ответов), анкетирование гражданско-патриотических установок (10 утверждений, шкала 1–5; максимум 50 баллов), качественный анализ рефлексивных эссе и творческих работ. Для проверки различий использованы t-критерий Стьюдента и U-критерий Манна–Уитни.

Результаты. Стартовые показатели групп статистически не различались: 59,8% и 60,1% верных ответов ($p>0,5$). После внедрения методики в экспериментальной группе зафиксирован переход от репродуктивного пересказа к аргументированному анализу причинно-следственных связей и категорий «легитимность власти», «суверенитет», «гражданский долг», с обязательным сопоставлением экранного образа с историческими источниками; в контрольной группе доминировали учебниковые формулировки. Итоговый средний процент верных ответов составил 83,9% в экспериментальной группе против 72,4% в контрольной, при приросте ≈+24 и ≈+13 процентных пункта соответственно ($p<0,01$; $p<0,05$). Доля обучающихся с результатом выше 80% достигла 61% (контроль – 27%). По анкете установок суммарный балл вырос с 35,4 до 41,8 ($\Delta\approx+6,4$) в экспериментальной группе и с 35,9 до 38,0 ($\Delta\approx+2,1$) в контрольной; различия значимы ($p<0,05$).

Заключение. Педагогический потенциал художественного кино раскрывается не самим просмотром, а конструкцией учебного опыта, переводящей эмоциональное впечатление в аналитическое и ценностно-смысловое осмысление через проблемные вопросы, кейсы и рефлексию. Концептуально методика интегрирует медиаграмотность и исторический анализ, поддерживая формирование целостного нарратива о государственности и становление гражданской субъектности обучающихся.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

российское историческое кино, историческое образование, российская государственность, медиатекст, гражданско-патриотическое воспитание, среднее профессиональное образование

Для цитирования: Беляев Д. А., Скрипкин И. Н., Зияутдинов В. С. Педагогический потенциал отечественных художественных фильмов при изучении исторического нарратива «Становление российской государственности» // Перспективы науки и образования. 2026. № 4. С. 628–640. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.42

Поступила: 14.02.2026 | Одобрена: 24.05.2026 | Опубликована: 31.08.2026

OPEN ACCESS

Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.

PERSPECTIVES OF SCIENCE AND EDUCATION
PSEJOURNAL.WORDPRESS.COM
SCIENTIFIC ARTICLE |

The educational potential of Russian feature films in studying the historical narrative “The Formation of Russian Statehood”

D. A. BELYAEV, I. N. SKRIPKIN, V. S. ZIYAUTDINOV

ABSTRACT

Introduction. The international educational agenda initiated by UNESCO is showing increased interest in audiovisual media as a resource for shaping historical thinking and civic identity. *The aim of the study* is to develop and test a method for pedagogically guided work with Russian feature films in the study of the historical narrative “The Formation of Russian Statehood” in the system of secondary vocational education.

Materials and Methods. A pedagogical experiment was conducted using a “control-experimental group” scheme with two measurements (before/after) on a sample of 52 people. First-year students of the Lipetsk Cossack Institute of Technology and Management (aged 16–17; 20–25 people per group) took part in the experiment. Subject knowledge testing (percentage of correct answers), a questionnaire on civic and patriotic attitudes (10 statements, scale 1–5; maximum 50 points), and qualitative analysis of reflective essays and creative works were used. Student's t-test and Mann–Whitney U test were used to check for differences.

Results. The initial indicators of the groups did not differ statistically: 59.8% and 60.1% correct answers ($p>0.5$). After the methodology was introduced, the experimental group showed a shift from reproductive retelling to reasoned analysis of cause-and-effect relationships and categories such as “legitimacy of power,” “sovereignty,” and “civic duty,” with mandatory comparison of the screen image with historical sources. In the control group, textbook formulations dominated. The final average percentage of correct answers was 83.9% in the experimental group versus 72.4% in the control group, with an increase of ≈+24 and ≈+13 percentage points, respectively ($p<0.01$; $p<0.05$). The proportion of students with a score above 80% reached 61% (control – 27%). According to the attitude questionnaire, the total score increased from 35.4 to 41.8 ($\Delta\approx+6.4$) in the experimental group and from 35.9 to 38.0 ($\Delta\approx+2.1$) in the control group; the differences are significant ($p<0.05$).

Conclusion. The educational potential of feature films is revealed not by viewing them, but by constructing a learning experience that translates emotional impressions into analytical and value-based understanding through problem-based questions, case studies, and reflection. Conceptually, the methodology integrates media literacy and historical analysis, supporting the formation of a coherent narrative about statehood and the development of students' civic subjectivity.

KEYWORDS

Russian historical cinema, historical education, Russian statehood, media text, civic and patriotic education, secondary vocational education

For Citation: Belyaev, D. A., Skripkin, I. N., & Ziyautdinov, V. S. (2026). The educational potential of Russian feature films in studying the historical narrative “The Formation of Russian Statehood”. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, (4), 628–640. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.42

Received: 14 February 2026 | Approved: 24 May 2026 | Published: 31 August 2026

OPEN ACCESS

This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

ВВЕДЕНИЕ

Медиаресурсы прочно вошли в ткань современного образования и перестали восприниматься как внешнее по отношению к учебному процессу дополнение. В частности, в «Парижской повестке дня» (Paris Agenda) – 12 рекомендациях по медиаобразованию, подготовленных при поддержке ЮНЕСКО (2007), подчёркивается, что медиа и цифровые технологии не только изменяют каналы трансляции знания, но и задают новые форматы педагогического взаимодействия, побуждая к пересмотру традиционной модели урока [1]. Для российской системы образования это особенно заметно в областях, где от качества усвоения содержания непосредственно зависит формирование гражданской идентичности и ценностных ориентаций обучающихся, – прежде всего в преподавании истории. Здесь визуальные медиатексты, и, в частности, художественное кино, выступают для школьников или студентов не просто иллюстрацией к слову учителя (преподавателя), а самостоятельным коммуникативным посредником между прошлым и современностью.

В содержании исторического образования особое место занимает большой нарратив о становлении и развитии российской государственности. Между тем, данные мониторингов, социологических и психолого-педагогических исследований свидетельствуют о фрагментарности исторического сознания современных подростков: учащиеся уверенно воспроизводят отдельные даты и фамилии (особенно, когда используют визуальные источники информации), но с трудом соотносят их с долгосрочными процессами формирования институтов власти, суверенитета, механизма общегосударственного управления.

В этих условиях задача учителя истории состоит не только в передаче фактических знаний, но и в воспитании ответственного отношения к историческому наследию, в формировании у обучающихся способности распознавать ценностные основания различных образов прошлого. Тема становления российской государственности особенно чувствительна в этом отношении: она связана с оценкой ключевых политических фигур и решений, религиозных и культурных факторов, с осмыслением драматических периодов – междоусобиц, монгольского нашествия, смутных времен и революционной нестабильности.

Одним из немногих ресурсов, способных связать абстрактные политико-правовые категории с личностным опытом учащихся, является художественный фильм. Историческое кино, опирающееся на яркие образы правителей, военачальников, духовных лидеров и «народа как героя истории», делает видимой для школьника «человеческую сторону» становления государства, позволяет увидеть не только институты и реформы, но и внутренние мотивы, ценности, эмоциональные коллизии участников событий.

Современный массив исследований, посвящённых использованию медиатекстов в историческом образовании, достаточно разнообразен.

Д. Доннелли на материале австралийской школы показывает, что эффект от включения художественных фильмов возникает лишь тогда, когда учитель строит вокруг фильма проблемное обсуждение и рефлексию; при этом особое значение придаётся переходу от «сюжетного сопереживания» к анализу авторского нарратива и способов репрезентации прошлого [2]. А. Кутажар в серии работ демонстрирует, что систематическая работа с движущимися изображениями повышает мотивацию учащихся и побуждает их обращаться к причинно-следственным объяснениям и мультиперспективному рассмотрению событий, если задания специально ориентированы на историческое понимание [3; 4]. С. Метцгер, опираясь на англоязычную школьную практику, формулирует ключевые дидактические функции исторических фильмов: разведение факта и вымысла, осмысление конструируемого образа прошлого и использование эмоционального вовлечения как ресурса для постановки сложных этических и политических вопросов [5]. Российские авторы Л.В. Тарасова, А.А. Доронина [6] и К. Молотов [7], опираясь на опыт уроков истории, подчёркивают, что художественный фильм может служить как средством модернизации урока и повышения интереса, так и источником методических рисков (перенос экранных стереотипов в учебные представления, подмена источниковедческого анализа готовыми «картинками»), если не выстроена чёткая система работы с кадром и контекстом.

М. Ноэтель и соавт. в метаанализе показывают: использование видео в среднем улучшает учебные результаты по сравнению с традиционными форматами, причём эффект заметно выше там, где учащиеся активно перерабатывают материал [8]. С. Метцгер на материале работы

школьников с художественным фильмом о Холокосте показывает двойственность исторической эмпатии: эмоциональное вовлечение способно углублять понимание прошлого, но при недостаточной аналитической организации просмотра может порождать иллюзию непосредственного доступа к опыту исторических субъектов и вытеснять контекстуальный анализ [9]. М. Мавромати и М. Репуси предлагают формализованную схему анализа исторических фильмов, которая увязывает кинематографические приёмы с компетенциями исторической грамотности [10]. Дж. Дехарт этнографически описывает, как фильм встраивается в практики старшей школы США как ресурс подростковой читательской и медиаграмотности [11]. А.А. Ефанов и М.А. Пугачёв описывают концептуальную модель медиаобразования, акцентируя связку учебных целей и индустриальных практик производства контента для развития критического восприятия аудиовизуальных текстов [12]. Е. Клименко на материале мультимедийного парка «Россия — моя история» анализирует, как государственно поддержанные экспозиции легитимируют определённые версии прошлого и воздействуют на идентичность [13]. Выводы российского автора созвучны исследованиям китайских авторов: Чен и Сун показывают, что оцифровка военного наследия (музеи, артефакты, кинохроника) в курсе истории Второй мировой для студентов КНР повышает вовлечённость и качество обучения, а также выделяют факторы эффективного дизайна таких цифровых ресурсов [14]. О.А. Богатова, Т.М. Дадаева и Н.В. Шумкова изучают участие студенческой молодёжи в региональных исторических практиках и нарративах, фиксируя сдвиги в идентичности и интересе к локальной памяти [15]. А.В. Микляева выделяет социально-психологические предикторы конструктивных патриотических установок подростков, подчёркивая роль ценностей и школьной среды [16]. Н.В. Муращенкова связывает психологическое состояние студенческой молодёжи в условиях кризиса с выраженностью культурного и политического патриотизма [17]. Она же совместно с В.В. Гриценко анализирует связи этнической, гражданской и глобальной идентичностей старшеклассников с их ценностными ориентациями [18]. Е.Д. Васильева, А.В. Трифонова и Н.М. Лебедева рассматривают кризис этнической и гражданской идентичности и стратегии совладания с ним у россиян, оставшихся в стране и уехавших в 2022 году [19].

Т. Хавард исследует способы взаимодействия учащихся с визуальными источниками в преподавании истории [20]. М. Умбах и Г. Миллс показывают возможности и риски использования изображений в образовании о Холокосте, подчёркивая необходимость контекстуализации и критического анализа визуального материала [21]. Ю. Кортти, анализируя документальное кино о войне, показывает, как медиатексты участвуют в конструировании исторической культуры и коллективной идентичности, задавая аудитории определённые модели интерпретации травматического опыта [22].

Л. Алексеева, И. Святченко и Г. Зверева рассматривают образовательные медиаресурсы как средство обновления содержания региональной истории и одновременно как инструмент диагностики готовности учителей к работе в медиасреде [23]. И.В. Фотиева и К.А. Кирилин рассматривают медиаобразование как необходимую составляющую цифрового образования, подчёркивая значение критического отношения к медиатекстам и сохранения содержательных оснований образовательного процесса [24]. М. Мюльдерс, К.Х. Трэг, Л. Канински и Л. Ранер рассматривают перспективы применения виртуальной реальности в историческом образовании, связывая её потенциал с эффектом присутствия, вовлечённостью и возможностями переживания исторического контекста [25]. И.В. Челышева и Г.В. Михалева сопоставляют основные теоретические концепции медиаобразования в России и Великобритании, выявляя сходство и различия в его целях, моделях и педагогических основаниях [26].

На этом фоне современные российские методические работы, посвящённые использованию игровых фильмов на уроках истории (Л. Тарасова [6], К. Молотов [7], А. Горчакова [27] и др.), фиксируют в основном практические аспекты отбора фильмов, организации просмотра и обсуждения, а также отдельные воспитательные эффекты, однако редко выходят на уровень анализа историко-политических нарративов.

Таким образом, при всей представительности исследований о кино в обучении истории и о визуальных источниках в историческом образовании, относительно мало работ фокусируется на художественных фильмах, в которых в явном виде репрезентируются сюжеты становления государственной власти, политической субъектности народа и конфликтных интерпретаций национальной истории. Заполнение этого пробела за счёт анализа ряда знаковых отечественных картин в структуре общего исторического образования и патриотического воспитания и составляет исследовательскую задачу настоящей статьи. Особенно важно, что эти картины вошли

в «Список золотой коллекции кинофильмов», составленный Министерством просвещения РФ, который рекомендуется к использованию в общеобразовательной школе и системе СПО в рамках учебных занятий и классных часов, в том числе при реализации программ воспитания.

Вообще очевиден существующий разрыв между высокими ожиданиями от использования медиатекстов и реальным уровнем их методической проработанности применительно к теме российской государственности. Поэтому возникает потребность в разработке целостной методики использования отечественных художественных фильмов о становлении российской государственности в курсе истории основной и средней школы, а также в системе среднего профессионального образования. Такая методика должна опираться на идеи медиаобразования, кейс-технологии, деятельностного и личностно-ориентированного подходов, интегрируя когнитивные и воспитательные цели. При этом важным является не только проектирование отдельных заданий, но и их экспериментальная проверка в реальной образовательной практике с количественной и качественной оценкой влияния на учебные достижения и ценностно-смысловую сферу обучающихся.

Цель настоящего исследования – разработать и экспериментально апробировать методику использования отечественных художественных фильмов «Александр Невский» (1938), «Иван Грозный» (1944), «Минин и Пожарский» (1939), «Борис Годунов» (1986) как медиатекстов в практике преподавания истории и организации патриотического воспитания обучающихся основной и средней школы и СПО, направленную на повышение качества исторического образования и укрепление гражданско-патриотической идентичности молодёжи. Для достижения поставленной цели последовательно решались следующие задачи: во-первых, осуществить аналитический отбор и медиаисторический анализ указанных художественных фильмов с точки зрения их образовательного и воспитательного потенциала в теме «становление российской государственности»; во-вторых, спроектировать систему учебных занятий и практико-ориентированных кейсов, интегрирующих работу с данными фильмами в содержание курса истории и программы воспитания; в-третьих, организовать и провести педагогический эксперимент по включению разработанной методики в учебно-воспитательный процесс с участием контрольных и экспериментальных групп обучающихся; в-четвёртых, на основе анализа количественных и качественных данных оценить влияние предложенной методики на уровень исторических знаний, понимание логики становления российской государственности и показатели сформированности гражданско-патриотической воспитанности обучающихся.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Материалом исследования стали отечественные художественные фильмы из перечня, рекомендованного Министерством просвещения РФ для использования в образовательном процессе и воспитательной работе, посвящённые ключевым этапам становления российской государственности. В фокус были помещены четыре ленты: «Александр Невский» (1938) (режиссер Сергей Эйзенштейн), «Иван Грозный» (1944) (режиссер Сергей Эйзенштейн), «Минин и Пожарский» (1939) (режиссеры Всеволод Пудовкин, Михаил Доллер), «Борис Годунов» (1986) (режиссер Сергей Бондарчук). Отбор осуществлялся с учётом соответствия содержанию школьного курса истории России, репрезентации разных моделей власти и соотношения «личность – народ – государство», потенциала для обсуждения гражданского долга, суверенитета и легитимности власти, а также возрастной и эмоциональной доступности для старшеклассников и студентов СПО. Фильмы рассматривались как сложные медиатексты, требующие аналитического чтения и сопоставления с историческими источниками.

Содержательная специфика кинолент позволила структурировать материал вокруг различных контекстов становления государственности: «Александр Невский» используется для обсуждения защиты суверенитета и исторического выбора между Западом и Востоком, который лег в основу самобытного пути развития России как государства-цивилизации; «Иван Грозный» — процессов централизации и формирования самодержавия, напряжения между модернизацией и репрессиями; «Минин и Пожарский» — народной мобилизации и гражданской ответственности в условиях Смуты; «Борис Годунов» — проблем легитимности престолонаследия, кризиса доверия к власти и политической мифологизации прошлого. На подготовительном этапе проведены медиаисторический и дидактический анализ фильмов, сопоставление экранных интерпретаций с данными исторической науки, выявление доминирующих образов власти и народа, особенностей

авторской позиции, а также их соотнесение с действующими программами по истории России и обществознанию. На этой основе были выделены тематические блоки и разработан комплекс практико-ориентированных кейсов, связывающих просмотр фрагментов с решением учебных и воспитательных задач (осмысление понятий «государство», «суверенитет», «самодержавие», «народное представительство», «легитимность», формирование навыков исторической интерпретации и ценностной рефлексии).

Эмпирическую базу составили две параллельные группы первого курса ступени среднего профессионального образования в вузе (по 20–25 человек, 16–17 лет). В СПО одна группа выступала экспериментальной, другая — контрольной; их сопоставимость по исходной успеваемости и мотивации подтверждена предварительной диагностикой. Педагогический эксперимент строился по схеме «контрольная – экспериментальная группа» с двумя измерениями (до и после внедрения методики). В обеих группах изучался вопрос «Становление российской государственности на определенном этапе ее развития». Данная тема является «сквозной», т.е. отдельные ее аспекты рассматриваются в рамках тематических блоков, традиционно выделенных по хронологическому принципу. Однако в контрольной использовалась традиционная модель обучения (объяснительно-иллюстративное изложение, учебник, карта, стандартные задания), а в экспериментальной — система медиауроков, объединяющая урок истории, гражданско-патриотическое воспитание и формат медиаклуба.

Каждое занятие в экспериментальной группе было посвящено одному фильму и включало три блока: вводный (краткая историческая справка и проблемный вопрос), просмотровый (ключевые эпизоды суммарно до 25–30 минут либо фильм целиком во внеурочном формате) и заключительный (индивидуальные и групповые кейсовые задания: анализ образов исторических деятелей и народных героев, сопоставление экранной версии с документами, моделирование альтернативных политических решений, написание мини-эссе и рефлексивных текстов). Такая структура позволяла сочетать когнитивный, эмоционально-ценностный и деятельностный компоненты обучения.

Для оценки эффективности методики использовался комплекс диагностических средств. Познавательные результаты фиксировались авторским тестом по теме «Становление российской государственности на определенном этапе ее развития» (многовариантный выбор, установление соответствия, открытые вопросы), направленным на проверку знания событий и личностей, понимания причинно-следственных связей и умения соотносить эпохи. Патриотические и гражданско-ценностные установки измерялись анкетой по типу шкалы Лайкерта (1–5 баллов), включавшей утверждения об отношении к государству и его институтам, чувства сопричастности, готовности соблюдать законы и нести гражданскую ответственность, интересе к истории России, восприятии исторических персонажей как нравственных ориентиров. Дополнительно анализировались продукты учебной деятельности и наблюдения за вовлечённостью и характером высказываний. Количественные данные обрабатывались методами математической статистики: рассчитывались средние значения и стандартные отклонения, доли обучающихся с различным уровнем сформированности знаний и ценностных ориентаций; для сравнения групп использовался t-критерий Стьюдента для независимых выборок, для анализа динамики — парный t-критерий, для ранговых данных анкеты — U-критерий Манна–Уитни. Статистический анализ дополнялся качественным разбором рефлексивных высказываний и творческих работ.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В рамках сквозной темы «Становление российской государственности на определенном этапе ее развития» в экспериментальной группе был реализован цикл из четырёх медиауроков с использованием фильмов «Александр Невский», «Иван Грозный», «Минин и Пожарский», «Борис Годунов». Занятия (в соответствии с хронологией изучения курса) сочетали урок истории, гражданско-патриотическое воспитание и формат медиаклуба. Каждый фильм становился ядром отдельной учебной ситуации: краткое проблемное введение, просмотр ключевых фрагментов (до 25–30 минут, либо фильм целиком во внеурочном формате) и заключительный блок индивидуальных и групповых кейсов (анализ образов, сопоставление с документами, моделирование альтернативных решений, мини-эссе и рефлексивные тексты). Контрольная группа изучала тот же раздел по традиционной модели (объяснение, учебник, карта, стандартные задания); объём часов, преподаватель и УМК были сопоставимы.

Наблюдения показали, что уже ко 2–3-му занятию в экспериментальной группе выросло количество добровольных высказываний, участники чаще опирались на имена исторических деятелей, описывали исторические события. Обсуждение «Александра Невского» концентрировалось вокруг защиты суверенитета, взаимодействия Руси со странами Запада, особенностей модели «вечевой республики» в Новгороде; «Иван Грозный» вызывал дискуссии о соотношении централизации и репрессий, границах «силы власти»; «Минин и Пожарский» – об ополчении и гражданской самоорганизации, роли гражданского общества в становлении и развитии российской государственности; «Борис Годунов» – о легитимности, слухах и общественном мнении. В контрольной группе по протоколам наблюдений высказывания оставались преимущественно репродуктивными, близкими к учебнику, с меньшей выраженностью личностной и ценностной рефлексии.

Количественные результаты тестирования знаний по теме «Становление российской государственности на определенном этапе ее развития» подтверждают эффективность медиатекстовой методики. На констатирующем этапе значимых различий между группами не было (59,8% и 60,1% верных ответов, $p>0,5$). После цикла занятий показатели выросли у всех, но прирост в экспериментальной группе оказался существенно выше (≈24 п.п. против ≈13 п.п.), различия статистически значимы (внутригрупповая динамика в экспериментальной группе $p<0,01$, межгрупповое сравнение итогов $p<0,05$) (см. табл. 1).

Таблица 1 Результаты теста по теме

Показатель	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Средний % верных ответов (до)	59,8	60,1
Средний % верных ответов (после)	72,4	83,9
Прирост, процентные пункты	≈ +13	≈ +24
Доля >80% верных ответов (до)	≈ 20%	≈ 22%
Доля >80% верных ответов (после)	27%	61%
Доля <50% верных ответов (после)	≈ 12%	0%

Дополнительный анализ показал, что именно задания на причинно-следственные связи и сопоставление эпох перестали быть наиболее сложными для участников экспериментальной группы, тогда как в контроле они сохраняли статус «проблемной зоны». Отмечалось также существенно и снижение доли слабоуспевающих в экспериментальной группе: медиатексты выступили компенсаторным ресурсом для тех, кому недостаточен традиционный формат изложения. При этом благодаря аналитической работе сложность содержания не снижалась.

Результаты анкетирования (10 утверждений, максимум 50 баллов) гражданско-патриотических установок также продемонстрировали более выраженную позитивную динамику в экспериментальной группе при сопоставимом стартовом уровне (см. табл. 2).

Таблица 2 Сводные результаты анкеты.

Показатель	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Суммарный балл (до)	35,9	35,4
Суммарный балл (после)	38,0	41,8
Прирост, баллы	≈ +2,1	≈ +6,4

Статистически значимые различия ($p<0,05$) получены по шкалам интереса к истории российской государственности, осознания личной ответственности за будущее страны и готовности участвовать в общественно полезной деятельности. По отдельным утверждениям динамика выглядит следующим образом:

- утверждение «Мне важно понимать, как формировалась российская государственность…» (максимальный балл): в экспериментальной группе доля максимальных ответов выросла с 48% до 79% (в контрольной – с 50% до 59%);
- «Я ощущаю личную ответственность за судьбу своей страны»: 37% → 62% в экспериментальной группе против 35% → 44% в контрольной;
- «Герои истории России могут быть для меня нравственными ориентирами»: в экспериментальной группе рост с 49% до 71% (в контрольной после традиционного изучения – 54%).

Качественный анализ рефлексивных эссе показывает, что у участников экспериментальной группы патриотизм чаще связывается с конкретными практиками (ответственное отношение к закону, участие в общественных инициативах, интерес к политическим и социальным процессам), а не с общими декларациями. Образы Александра Невского, Минина и Пожарского, Бориса Годунова и Ивана Грозного использовались обучающимися как отправная точка для обсуждения морального выбора, границ применения силы и ответственности лидера и народа, что поддерживало формирование представления о государственности как совместной ответственности общественных институтов и граждан.

В целом данные эксперимента показывают, что структурированное использование художественных фильмов о становлении российской государственности как медиатекстов, встроенных в систему кейсовых заданий, обеспечивает одновременно рост уровней исторических знаний и укрепление гражданско-патриотических установок, причём решающим фактором выступает именно способ педагогической организации работы с фильмом, а не сам факт его просмотра.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Полученные данные показывают, что целостная медиаметодика, объединяющая художественный фильм и кейсовую работу, реализует те эффекты, на которые в целом указывали исследования исторического кино в образовании: Д. Доннелли – образовательная рефлексия [2], А. Кутажар – учебная мотивация [3], С. Метцгер – эмоциональное вовлечение [5], А. Маркус – осмысление конструируемого образа прошлого [28] и др.). Там, где эти авторы пишут о важности проблемной организации просмотра и перехода от «сюжетного сопереживания» к анализу нарратива, наш эксперимент фиксирует тот же механизм на материале темы российской государственности.

Результаты соотносятся и с работами по визуальным источникам в курсе истории: М. Берг и М. Столар – анализируют когнитивный, эмоциональный и телесный опыт учащихся во время посещения исторического места памяти (Аушвица) [29], Х. Халторп – исследует то, как историческое образование участвует в формировании у старшеклассников утопических и антиутопических представлений о будущем, гендере и равенстве [30], Р. Ханда рассматривает возможности включения популярного кино в преподавание истории архитектуры как средство проблематизации визуального образа исторической среды [31]. Ф. Шмидт рассматривает проблемы происхождения, повторного использования и мемориальной интерпретации архивных киноматериалов о Холокосте [32], тогда как Д.-А. Вагнер и Т. Дверснес анализируют использование художественного фильма для развития исторической эмпатии [33]. Наконец, С. Левеск, Н. Нг-А-Фук и Дж. Корриган исследуют особенности критического чтения цифровых первичных фотографических источников [34]. Как и в этих исследованиях, подчёркивающих двойственную природу изображений – от соблазна стереотипами до потенциала сложного источника, – наши данные показывают, что художественный фильм становится ресурсом развития исторического мышления только при чётко заданной аналитической рамке.

В российской повестке медиаобразования и медиаграмотности (Л. Алексеева – изучение региональной истории [23], И. Фотиева – использование цифровых ресурсов при изучении истории [24], Е. Фивейская и Д.В. Накисбаев – цифровизация в системе профильного обучения [35], И. Челышева и Г. Михалева – визуализация информации [26] и др.) полученные результаты продолжают линию, связывающую медиакомпетентность с умением видеть конструированность медиатекста и его идеологические акценты. Особую связь выводы нашего исследования демонстрируют с аналитикой цифровой образовательной среду, осуществленной Т.Э. Мангер и Д.В. Киреевой [36]. Наши медиакейсы показывают, как эти установки реализуются непосредственно

в курсе истории: обсуждение авторской позиции режиссёров, контекстов создания фильмов, способов репрезентации народа и власти становится для участников рабочим инструментом понимания логики государственного развития.

Отдельная идейная перекличка возникает там, где речь идёт о гражданско-патриотических эффектах. Психолого-педагогические исследования последних лет сходятся в том, что устойчивые патриотические установки формируются не через лозунги, а через участие подростков в осмысленных практиках работы с историей [15]. Наш эксперимент конкретизирует эту позицию: рост значений по шкалам ответственности за судьбу страны, интереса к истории государственности, готовности к общественно полезной деятельности достигается тогда, когда герой фильма и исторический сюжет становятся поводом для личностной рефлексии.

Вклад проведённого исследования в поле работ о кино и историческом образовании связан прежде всего с тематическим фокусом. Большинство эмпирических проектов сосредоточено на военной истории и травматических сюжетах; проблема становления государственных институтов, соотношения власти и народа, легитимности правителя разработана значительно слабее. Показав, что киноповествование о ключевых узлах российской государственности может быть продуктивно встроено в курс истории и программы патриотического воспитания, мы расширяем спектр эмпирически подтверждённых возможностей медиаобразовательного подхода.

В то же время результаты подтверждают и предостережения, звучащие в литературе относительно работы с художественным кино в патриотическом ключе. Фильмы про Ивана Грозного и Бориса Годунова демонстрируют, насколько велик риск некритического усвоения идеологизированных интерпретаций, если не обсуждать авторский замысел и время создания картины. Эксперимент показал: там, где педагог выводил учащихся на разговор о границах героизации и альтернативных вариантах исторического развития, удавалось избежать упрощённых схем и поддержать формирование ответственного, а не конформистского патриотизма.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое исследование продемонстрировало возможность целостного методического освоения художественных фильмов о становлении российской государственности как специфического ресурса исторического образования и патриотического воспитания. Рассмотренные киноленты («Александр Невский», «Иван Грозный», «Минин и Пожарский», «Борис Годунов») показали себя не только иллюстративным, но и концептуально значимым материалом, позволяющим переводить абстрактные историко-политические категории в плоскость личностно переживаемого опыта обучающихся. Включение фильмов в структуру медиауроков и кейсовых заданий задало качественно иной формат работы с темой российской государственности, ориентированный на проблематизацию, диалог и ценностную рефлексию.

Результаты педагогического эксперимента свидетельствуют, что методически организованное использование художественных фильмов способствует формированию у обучающихся более связного представления о логике становления государственных институтов, роли личности и народа в истории страны, а также укреплению гражданско-патриотической идентичности. Рост показателей по когнитивным и ценностным критериям, зафиксированный в экспериментальной группе, позволяет рассматривать медиатекстовый подход как один из эффективных механизмов преодоления фрагментарности исторического сознания и актуализации ответственного отношения к истории.

В то же время эффективность предложенной методики принципиально зависит от качества педагогического сопровождения. Художественный фильм в тематике государственности предъявляет высокие требования к профессионализму педагога: необходимы умение работать с кино как с особым видом историко-культурного текста, выстраивать критический анализ авторской интерпретации, соотносить экранный образ с источниками и научными трактовками, поддерживать пространство открытого, но аргументированного обсуждения сложных исторических фигур и событий. Только при соблюдении этих условий медиатексты перестают быть инструментом прямого идеологического воздействия и превращаются в средство формирования зрелой гражданской позиции.

Потенциал описанного подхода выходит за рамки одного тематического блока и уровня образования. Концептуально он задаёт направление интеграции медиаобразовательных, историко-педагогических и воспитательных практик, предполагая разработку системного методического обеспечения, включение работы с художественными фильмами в программы повышения квалификации педагогов, расширение спектра анализируемых кинопроизведений и форматов медиадеятельности обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. UNESCO. Paris Agenda or 12 Recommendations for Media Education. Paris: UNESCO, 21–22 June 2007.
2. Donnelly D. Using Films in the Development of Historical Consciousness: Research, Theory and Teacher Practice // History Education Research Journal. 2020. Vol. 17. № 1. P. 114–131. DOI: 10.18546/HERJ.17.1.09
3. Cutajar A. Students' Expressive Engagement with Historical Film's Moving Images in a Maltese Secondary History Classroom // History Education Research Journal. 2018. Vol. 15. № 2. P. 355–368. DOI: 10.18546/HERJ.15.2.14
4. Cutajar A. What Aspects of Historical Understanding Feature in the Analysis of Moving-Image Sources in the History Classroom? // History Education Research Journal. 2020. Vol. 17. № 2. P. 195–213. DOI: 10.14324/HERJ.17.2.05
5. Metzger S.A. Maximizing the Educational Power of History Movies in the Classroom // The Social Studies. 2010. Vol. 101. № 3. P. 127–136. DOI: 10.1080/00377990903284047
6. Тарасова Л.В., Доронина А.А. Кино и уроки истории: к вопросу об образовательном потенциале исторических художественных фильмов // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2025. № 7-2 (106). С. 143-148. DOI: 10.24412/2500-1000-2025-7-2-143-148
7. Молотов К.С. Использование кинофильмов на уроках истории разных форм // Наука и школа. 2012. № 6. С. 96–100.
8. Noetel M., Griffith S., Delaney O., Sanders T., Parker P.D., del Pozo Cruz B., Lonsdale C. Video Improves Learning in Higher Education: A Systematic Review // Review of Educational Research. 2021. Vol. 91. № 2. P. 204–236. DOI: 10.3102/0034654321990713
9. Metzger S.A. The Borders of Historical Empathy: Students Encounter the Holocaust through Film // The Journal of Social Studies Research. 2012. Vol. 36. № 4. P. 387–410. DOI: 10.1177/23522798201203600400 5
10. Mavrommati M., Repoussi M. 'Something was wrong with the movie': formal analysis of historical films and the development of historical literacy ('Había algo fuera de lugar en la película': análisis formal de las películas históricas y desarrollo de la alfabetización histórica) // Journal for the Study of Education and Development (Infancia y Aprendizaje). 2020. Vol. 43. № 3. P. 574-605. DOI: 10.1080/02103702.2020.1771965
11. DeHart J. D. Living in a 'digital world': An ethnographic study of film and adolescent literacy education in rural secondary schools in America // Film Education Journal. 2020. Vol. 3. № 1. P. 46–57. DOI: 10.14324/FEJ.03.1.04
12. Yefanov A.A., Pugachev M.A. Media Educational Potential of the Television Industry: Towards the Conceptualization of the Media Communication Category // Media Education (Mediaobrazovanie). 2023. Vol. 19. № 1. P. 190–202. DOI: 10.13187/me.2023.1.190
13. Klimenko E. V. Building the Nation, Legitimizing the State: Russia—My History and Memory of the Russian Revolutions in Contemporary Russia // Nationalities Papers. 2021. Vol. 49. № 1. P. 72–88. DOI: 10.1017/nps.2019.105
14. Chen H.-X., Sun Y. Applying War Heritage in the National World War II History Course for College Students in China: An Exploration of Digitization Strategies // Sustainability. 2023. Vol. 15. № 3. Art. 2417. DOI: 10.3390/su15032417
15. Богатова О.А., Дадаева Т.М., Шумкова Н.В. Студенческая молодежь в пространстве исторических практик и нарративов (региональный аспект) // Интеграция образования. 2024. Т. 28. № 1. С. 98–110. DOI: 10.15507/1991-9468.114.028.202401.098-110
16. Микляева А.В. Социально-психологические предикторы конструктивного патриотизма у подростков с различными траекториями взросления // Интеграция образования. 2025. Т. 29. № 2. С. 355–367. DOI: 10.15507/1991-9468.029.202502.355-367
17. Муращенкова Н. В. Психологическое состояние российской студенческой молодежи в условиях кризиса: связь с культурным и политическим патриотизмом // Психологическая наука и образование. 2024. Т. 29. № 4. С. 63–73. DOI: 10.17759/pse.2024290405
18. Гриценко В.В., Ефременкова М.Н., Муращенкова Н.В. Этническая, гражданская и глобальная идентичности русских старшеклассников: связь с ценностями // Психологическая наука и образование. 2024. Т. 29. № 6. С. 99–113. DOI: 10.17759/pse.2024290607
19. Васильева Е.Д., Трифонова А.В., Лебедева Н.М. Современный кризис этнической и гражданской идентичности и стратегии совладания с ним (по материалам интервью россиян, «оставшихся» и «уехавших» в 2022 году) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2024. Т. 21. № 2. С. 532–555. DOI: 10.22363/2313-1683-2024-21-2-532-555
20. Haward T. How Do Students Engage with Visual Sources in the Teaching and Learning of History? // British Educational Research Journal. 2020. Vol. 46. № 2. P. 364–378. DOI: 10.1002/berj.3582

21. Umbach M., Mills G. Teaching with Images: Opportunities and Pitfalls for Holocaust Education // Holocaust Studies. 2024. Vol. 30. № 1. P. 47–65. DOI: 10.1080/17504902.2023.2249296
22. Kortti J. War, Transgenerational Memory and Documentary Film: Mediated and Institutional Memory in Historical Culture // Rethinking History. 2022. Vol. 26. № 1. P. 93-112. DOI: 10.1080/13642529.2022.2042649
23. Alekseeva L., Svyatchenko I., Zvereva G. Educational Media Resources as a Means of Forming a New Content of Regional History in the Light of the Problem of Teachers' Readiness to Profess It to High School Students // Media Education (Mediaobrazovanie). 2019. Vol. 59. № 2. P. 194–206. DOI: 10.13187/me.2019.2.194
24. Фотиева И.В., Кирилин К.А. Медиаобразование как форма «цифрового образования»: проблемы и тенденции // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 2 (75). С. 266–268.
25. Mulders M., Träg K.H., Kaninski L., Rahner L. Past Lives, Present Learners: Future Directions for History Education in Virtual Reality // Computers & Education: X Reality. 2025. Vol. 7. Article 100114. DOI: 10.1016/j.cexr.2025.100114
26. Челышева И.В., Михалева Г.В. Основные теоретические концепции медиаобразования в России и Великобритании: сравнительный анализ // Медиаобразование. 2013. № 4. С. 28–38.
27. Горчакова А. Н. Методический потенциал визуальных источников в контексте преподавания истории России // Ratio et Natura. 2024. № 1 (9).
28. Marcus A.S., Metzger S.A., Paxton R.J., Stoddard J.D. Teaching History with Film: Strategies for Secondary Social Studies. 2nd ed. New York: Routledge, 2018. 232 p. DOI: 10.4324/9781351137737
29. Berg M., Stolare M. School Trips to Historical Sites: Students' Cognitive, Affective and Physical Experiences from Visits to Auschwitz // History Education Research Journal. 2024. Vol. 21. № 1. Article 3. DOI: 10.14324/HERJ.21.1.03
30. Haltorp H.J. Dystopian or Utopian Futures? Upper Secondary School Students' Perspectives on Gender, Equality, and the Future through History Education // Journal of Social Science Education. 2025. Vol. 24. № 4. P. 1–23. DOI: 10.11576/jsse-7929
31. Handa R. Using Popular Film in the Architectural History Classroom // Journal of the Society of Architectural Historians. 2010. Vol. 69. № 3. P. 311–319. DOI: 10.1525/jsah.2010.69.3.311
32. Schmidt F. The Westerbork Film Revisited: Provenance, the Re-Use of Archive Material and Holocaust Remembrances // Historical Journal of Film, Radio and Television. 2020. Vol. 40. № 4. P. 702–731. DOI: 10.1080/01439685.2020.1730033
33. Wagner D.-A., Dversnes T. Film as a Gateway to Teaching about Slavery through Historical Empathy: A Case Study Using 12 Years a Slave (McQueen, 2013) // History Education Research Journal. 2022. Vol. 19. № 1. Article 6. DOI: 10.14324/HERJ.19.1.06
34. Lévesque S., Ng-A-Fook N., Corrigan J. What Does the Eye See? Reading Online Primary Source Photographs in History // Contemporary Issues in Technology and Teacher Education. 2014. Vol. 14. № 2. P. 101–140.
35. Фивейская Е.Ю., Накисбаев Д.В. Развитие цифровой медиаграмотности школьников в контексте профильного обучения: теоретическая основа и методология // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Государственное и муниципальное управление. 2024. Т. 11. № 4. С. 443–452. DOI: 10.22363/2312-8313-2024-11-4-443-452
36. Мангер Т.Э., Киреева Д.В. Педагогические условия элиминации деструктивных паттернов межличностного общения подростков в цифровой образовательной среде // Гуманитарные исследования Центральной России. 2025. № 4 (37). С. 77–87. DOI: 10.24412/2541-9056-2025-437-77-87

REFERENCES

1. UNESCO. Paris Agenda or 12 Recommendations for Media Education. Paris: UNESCO, 21–22 June 2007.
2. Donnelly D. Using Films in the Development of Historical Consciousness: Research, Theory and Teacher Practice. *History Education Research Journal,* 2020, vol. 17, no. 1, pp. 114–131. DOI: 10.18546/HERJ.17.1.09
3. Cutajar A. Students' Expressive Engagement with Historical Film's Moving Images in a Maltese Secondary History Classroom. *History Education Research Journal*, 2018, vol. 15, no. 2, pp. 355–368. DOI: 10.18546/HERJ.15.2.14
4. Cutajar A. What Aspects of Historical Understanding Feature in the Analysis of Moving-Image Sources in the History Classroom? *History Education Research Journal*, 2020, vol. 17, no. 2, pp. 195–213. DOI: 10.14324/HERJ.17.2.05
5. Metzger S.A. Maximizing the Educational Power of History Movies in the Classroom. *The Social Studies,* 2010, vol. 101, no. 3, pp. 127–136. DOI: 10.1080/00377990903284047
6. Tarasova L.V., Doronina A.A. Cinema and History Lessons: On the Educational Potential of Historical Feature Films. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*, 2025, no. 7-2 (106), pp. 143–148. DOI: 10.24412/2500-1000-2025-7-2-143-148. (In Russ.).
7. Molotov K.S. Using Films on History Lessons of Various Tutorial. *Science and School,* 2012, no. 6, pp. 96–100. (In Russ.).
8. Noetel M., Griffith S., Delaney O., Sanders T., Parker P.D., del Pozo Cruz B., Lonsdale C. Video Improves Learning in Higher Education: A Systematic Review. *Review of Educational Research*, 2021, vol. 91, no. 2, pp. 204–236. DOI: 10.3102/0034654321990713
9. Metzger S.A. The Borders of Historical Empathy: Students Encounter the Holocaust through Film. *The Journal of Social Studies Research*, 2012, vol. 36, no. 4, pp. 387–410. DOI: 10.1177/2352279820120360040O5
10. Mavrommati M., Repoussi M. 'Something was wrong with the movie': formal analysis of historical films and the development of historical literacy ('Había algo fuera de lugar en la película': análisis formal de las películas históricas y desarrollo de la alfabetización histórica). *Journal for the Study of Education and Development (Infancia y Aprendizaje)*, 2020, vol. 43, no. 3, pp. 574–605. DOI:

10.1080/02103702.2020.1771965
11. DeHart J.D. Living in a 'Digital World': An Ethnographic Study of Film and Adolescent Literacy Education in Rural Secondary Schools in America. *Film Education Journal*, 2020, vol. 3, no. 1, pp. 46–57. DOI: 10.14324/FEJ.03.1.04
12. Yefanov A.A., Pugachev M.A. Media Educational Potential of the Television Industry: Towards the Conceptualization of the Media Communication Category. *Media Education (Mediaobrazovanie),* 2023, vol. 19, no. 1, pp. 190–202. DOI: 10.13187/me.2023.1.190
13. Klimenko E.V. Building the Nation, Legitimizing the State: Russia—My History and Memory of the Russian Revolutions in Contemporary Russia. *Nationalities Papers*, 2021, vol. 49, no. 1, pp. 72–88. DOI: 10.1017/nps.2019.105
14. Chen H.-X., Sun Y. Applying War Heritage in the National World War II History Course for College Students in China: An Exploration of Digitization Strategies. *Sustainability*, 2023, vol. 15, no. 3, article 2417. DOI: 10.3390/su15032417
15. Bogatova O.A., Dadaeva T.M., Shumkova N.V. Student Youth in the Space of Historical Practices and Narratives (Regional Dimension). *Integration of Education*, 2024, vol. 28, no. 1, pp. 98–110. DOI: 10.15507/1991-9468.114.028.202401.098-110. (In Russ.).
16. Miklyaeva A.V. Socio-Psychological Predictors of Constructive Patriotism in Adolescents with Different Trajectories of Emerging Adulthood. *Integration of Education*, 2025, vol. 29, no. 2, pp. 355–367. DOI: 10.15507/1991-9468.029.202502.355-367. (In Russ.).
17. Murashcenkova N.V. Psychological State of Russian Student Youth in the Crisis: The Relationship with Cultural and Political Patriotism. *Psychological Science and Education*, 2024, vol. 29, no. 4, pp. 63–73. DOI: 10.17759/pse.2024290405. (In Russ.).
18. Gritsenko V.V., Efremenkova M.N., Murashcenkova N.V. Ethnic, Civic and Global Identities of Russian High Schoolers and Their Correlation with Values. *Psychological Science and Education*, 2024, vol. 29, no. 6, pp. 99–113. DOI: 10.17759/pse.2024290607. (In Russ.).
19. Vasilyeva E.D., Trifonova A.V., Lebedeva N.M. The Current Ethnic and National Identity Crisis and Coping Strategies to Deal with It (Based on Interviews with Russians Living in Russia and Those Who Emigrated after 2022). *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2024, vol. 21, no. 2, pp. 532–555. DOI: 10.22363/2313-1683-2024-21-2-532-555. (In Russ.).
20. Haward T. How Do Students Engage with Visual Sources in the Teaching and Learning of History? *British Educational Research Journal*, 2020, vol. 46, no. 2, pp. 364–378. DOI: 10.1002/berj.3582
21. Umbach M., Mills G. Teaching with Images: Opportunities and Pitfalls for Holocaust Education. *Holocaust Studies*, 2024, vol. 30, no. 1, pp. 47–65. DOI: 10.1080/17504902.2023.2249296
22. Kortti J. War, Transgenerational Memory and Documentary Film: Mediated and Institutional Memory in Historical Culture. *Rethinking History,* 2022, vol. 26, no. 1, pp. 93–112. DOI: 10.1080/13642529.2022.2042649
23. Alekseeva L., Svyatchenko I., Zvereva G. Educational Media Resources as a Means of Forming a New Content of Regional History in the Light of the Problem of Teachers' Readiness to Profess It to High School Students. *Media Education (Mediaobrazovanie)*, 2019, vol. 59, no. 2, pp. 194–206. DOI: 10.13187/me.2019.2.194
24. Fotieva I.V., Kirilin K.A. Media Education as a Form of "Digital Education": Problems and Trends. *The World of Science, Culture and Education*, 2019, no. 2 (75), pp. 266–268. (In Russ.).
25. Mulders M., Träg K.H., Kaninski L., Rahner L. Past Lives, Present Learners: Future Directions for History Education in Virtual Reality. *Computers & Education: X Reality,* 2025, vol. 7, article 100114. DOI: 10.1016/j.cexr.2025.100114
26. Chelysheva I.V., Mikhaleva G.V. The Main Theoretical Concepts of Media Education in Russia and Great Britain: A Comparative Analysis. *Media Education*, 2013, no. 4, pp. 28–38. (In Russ.).
27. Gorchakova A.N. Methodological Potential of Visual Sources in the Context of Teaching Russian History. *Ratio et Natura*, 2024, no. 1 (9). (In Russ.).
28. Marcus A.S., Metzger S.A., Paxton R.J., Stoddard J.D. Teaching History with Film: Strategies for Secondary Social Studies. 2nd ed. New York: Routledge, 2018. 232 p. DOI: 10.4324/9781351137737
29. Berg M., Stolare M. School Trips to Historical Sites: Students' Cognitive, Affective and Physical Experiences from Visits to Auschwitz. *History Education Research Journal,* 2024, vol. 21, no. 1, article 3. DOI: 10.14324/HERJ.21.1.03
30. Haltorp H.J. Dystopian or Utopian Futures? Upper Secondary School Students' Perspectives on Gender, Equality, and the Future through History Education. *Journal of Social Science Education*, 2025, vol. 24, no. 4, pp. 1–23. DOI: 10.11576/jsse-7929
31. Handa R. Using Popular Film in the Architectural History Classroom. *Journal of the Society of Architectural Historians*, 2010, vol. 69, no. 3, pp. 311–319. DOI: 10.1525/jsah.2010.69.3.311
32. Schmidt F. The Westerbork Film Revisited: Provenance, the Re-Use of Archive Material and Holocaust Remembrances. *Historical Journal of Film, Radio and Television*, 2020, vol. 40, no. 4, pp. 702–731. DOI: 10.1080/01439685.2020.1730033
33. Wagner D.-A., Dversnes T. Film as a Gateway to Teaching about Slavery through Historical Empathy: A Case Study Using 12 Years a Slave (McQueen, 2013). *History Education Research Journal*, 2022, vol. 19, no. 1, article 6. DOI: 10.14324/HERJ.19.1.06
34. Lévesque S., Ng-A-Fook N., Corrigan J. What Does the Eye See? Reading Online Primary Source Photographs in History. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 2014, vol. 14, no. 2, pp. 101–140.
35. Fiveyskaya E.Yu., Nakisbaev D.V. Development of Digital Media Literacy in Students in the Context of Specialized Education: Theoretical Basis and Methodology. RUDN Journal of Public Administration, 2024, vol. 11, no. 4, pp. 443–452. DOI: 10.22363/2312-8313-2024-11-4-443-452. (In Russ.).
36. Munger T.E., Kireeva D.V. Pedagogical Conditions for the Elimination of Destructive Patterns of Interpersonal Communication in Adolescents in a Digital Educational Environment. *Humanities Researches of the Central Russia*, 2025, no. 4 (37), pp. 77–87. DOI: 10.24412/2541-9056-2025-437-77-87. (In Russ.).

Авторы

Беляев Дмитрий Анатольевич
[Автор-корреспондент]
(Россия, г. Липецк)
Доктор философских наук, доцент
Профессор кафедры философии, политологии и теологии
Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского
***
Главный специалист по научной работе и международному сотрудничеству
Липецкий казачий институт технологий и управления (филиал) ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)»
***
Профессор кафедры философии и теологии
Белгородский государственный национальный исследовательский университет
E-mail: dm.a.belyaev@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-8062-1039
Scopus Author ID: 57211658682

Скрипкин Иван Николаевич
(Россия, г. Липецк)
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-экономических наук
Липецкий казачий институт технологий и управления (филиал)
ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)»
E-mail: Ivan-skripkin@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0003-4276-2081

Зияутдинов Владимир Сергеевич
(Россия, г. Липецк)
Доцент, кандидат педагогических наук
директор института
Липецкий казачий институт технологий и управления (филиал) ФГБОУ ВО "Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)"
E-mail: v.ziyautdinov@mgutm.ru
ORCID ID: 0000-0002-5136-837X

Authors

Dmitriy A. Belyaev
[Corresponding author]
(Russia, Lipetsk)
Associate Professor, Dr. Sci. (Philos.)
Professor of the Department of Philosophy, Political Science and Theology
Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semenov-Tyan- Shansky
***
Chief Specialist for Research and International Cooperation
Lipetsk Cossack Institute of Technology and Management (branch)
Moscow State University of Technology and Management named after K.G. Razumovsky (First Cossack University)
***
Professor of the Department of Philosophy and Theology
Belgorod State National Research University
Email: dm.a.belyaev@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-8062-1039
Scopus Author ID: 57211658682

Ivan N. Skripkin
(Russia, Lipetsk)
Cand. Sci. (Educ.), Associate Professor of the Department of Social and Economic Sciences
Lipetsk Cossack Institute of Technology and Management (branch)
K.G. Razumovsky Moscow State University of Technology and Management (First Cossack University)
Email: Ivan-skripkin@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0003-4276-2081

Vladimir S. Ziyautdinov
(Russia, Lipetsk)
Associate Professor, Cand. Sci. (Educ.),
Director of the Institute
Lipetsk Cossack Institute of Technology and Management (branch) of the K.G. Razumovsky Moscow State University of Technology and Management (First Cossack University)
E-mail: v.ziyautdinov@mgutm.ru
ORCID ID: 0000-0002-5136-837X

Вклад авторов

Беляев Д. А.: концептуализация, методология, руководство исследованием, верификация данных, создание рукописи и ее редактирование
Скрипкин И. Н.: проведение исследования, методология, верификация данных, создание черновика рукописи, получение финансирования
Зияутдинов В. С.: формальный анализ, проведение исследования, верификация данных, создание черновика рукописи, получение финансирования

Authors contribution

Dmitriy A. Belyaev: Conceptualization, Methodology, Validation, Writing - Review & Editing, Supervision
Ivan N. Skripkin: Methodology, Validation, Investigation, Writing - Original Draft, Funding acquisition
Vladimir S. Ziyautdinov: Formal analysis, Investigation, Validation, Writing - Original Draft, Funding acquisition

© Беляев Д. А., Скрипкин И. Н., Зияутдинов В. С., 2026

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

© Dmitriy A. Belyaev, Ivan N. Skripkin, Vladimir S. Ziyautdinov, 2026

The authors declared no conflicts of interest

Структурный анализ системы повышения квалификации педагогов большого города

С. Н. ВАЧКОВА, Н. П. МОТОРО, Е. Ю. ПЕТРЯЕВА, Н. Н. ШЕВЕЛЁВА

АННОТАЦИЯ

Введение. Актуальность исследования обусловлена рассогласованием между декларируемым принципом индивидуализации профессионального развития педагога и реальной архитектоникой системы повышения квалификации большого города.

Цель исследования: изучить особенности организации процесса повышения квалификации педагогических работников в большом городе, рассматриваемом на примере Москвы.

Методы исследования. В исследовании использованы официальные статистические данные Минобрнауки России по формам федерального статистического наблюдения, доступные в открытом реестре на портале ведомства, данные, предоставленные Департаментом образования и науки города Москвы, включающие сведения о повышении квалификации более 54 тыс. учителей 477 московских школ за период с 2022 г. по первое полугодие 2024 г., а также данные о местах этих школ в Рейтинге вклада образовательных организаций в качественное образование московских школьников за 2022 и 2023 гг., внутренние данные института непрерывного образования Московского городского педагогического университета об обучении педагогов на программах ПК за 2023 и 2024 гг. Обработка данных осуществлялась с помощью программы MS Excel.

Результаты. Выявлены различия в изучении программ повышения квалификации московскими педагогами относительно средних показателей по стране. Определён высокий уровень вовлечённости столичных учителей в повышение квалификации: высокий уровень бюджетной поддержки (93%), что обеспечивает массовый охват (87% учителей за 2 года) и централизованное управление. Обнаружены ключевые факторы, влияющие на эффективность освоения новых компетенций педагогическими работниками.

Заключение. Полученные результаты подтверждают важность учёта регионального контекста при разработке программ повышения квалификации. Предложенные рекомендации направлены на усиление адресности образовательного процесса, развитие цифровой инфраструктуры и расширение спектра инновационных подходов к обучению педагогов, внедрение персонализированных траекторий повышения квалификации. Для перехода от модели массового обучения к модели персонального развития, отвечающей вызовам мегаполиса, требуется расширение партнерства и создание гибких механизмов, ориентированных на инновации и специфические запросы педагогов.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

непрерывное образование, повышение квалификации, педагогические работники, развитие кадров

Для цитирования: Вачкова С. Н., Моторо Н. П., Петряева Е. Ю., Шевелёва Н. Н. Структурный анализ системы повышения квалификации педагогов большого города // Перспективы науки и образования. 2026. № 4. С. 641–654. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.43

Поступила: 14.02.2026 | Одобрена: 22.05.2026 | Опубликована: 31.08.2026

OPEN ACCESS

Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.

PERSPECTIVES OF SCIENCE AND EDUCATION
PSEJOURNAL.WORDPRESS.COM
SCIENTIFIC ARTICLE |

Structural analysis of the professional development system for teachers in a metropolis

S. N. VACHKOVA, N. P. MOTORO, E. YU. PETRYAEVA, N. N. SHEVELEVA

ABSTRACT

Introduction. The relevance of the research is due to the discrepancy between the declared principle of individualization of professional development of a teacher and the real architectonics of the professional development system of a large city.

The purpose of the study: to study the specifics of the organization of the process of professional development of teaching staff in a large city, considered on the example of Moscow.

Research methods. The authors use general theoretical analysis of literature, method of comparative analysis of regional educational practices, statistical study of the dynamics of professional development coverage and the quality of services provided, based on the frequency of teachers' participation in various types of events, the use of correlation analysis to establish the relationship between the characteristics of the teaching staff and the success of courses.

Results. Differences in professional development program enrollment between Moscow teachers and the national average have been identified. High engagement among Moscow teachers is driven by a 93% budget support rate, ensuring mass coverage (87% of teachers within 2 years) and centralized management. Key factors influencing the efficiency of pedagogical staff in acquiring new competencies have been discovered.

Conclusion. The findings confirm the importance of considering regional context when developing professional development programs. The proposed recommendations aim to enhance the targeting of the educational process, develop digital infrastructure, expand the range of innovative approaches to teacher training, and implement personalized professional development pathways. The transition from a mass training model to a personal development model that meets the challenges of a metropolis requires to expand partnerships and create flexible mechanisms focused on innovation and the specific needs of teachers.

KEYWORDS

continuing education, professional development, teaching staff, staff development

For Citation: Vachkova, S. N., Motoro, N. P., Petryaeva, E. Yu., & Sheveleva, N. N. (2026). Structural analysis of the professional development system for teachers in a metropolis. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, (4), 641–654. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.43

Received: 14 February 2026 | Approved: 22 May 2026 | Published: 31 August 2026

OPEN ACCESS

This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность

В современном мире, характеризующемся высокой скоростью технологических и социальных изменений, непрерывное профессиональное развитие становится не просто преимуществом, а необходимостью. Непрерывное профессиональное развитие – ключевой механизм обеспечения конкурентоспособности экономики, адаптации работников к новым требованиям и стандартам, а также поддержания высокого качества предоставляемых услуг. Для государства и бизнеса инвестиции в развитие кадров – это стратегическая задача. Она решается через различные финансовые модели, прежде всего за счет средств бюджета (федерального, регионального, муниципального) и внебюджетных источников (средств организаций, коммерческих программ, личных средств граждан). Соотношение этих источников финансирования говорит о приоритетах государственной политики, уровне вовлеченности бизнеса в развитие персонала и экономических возможностях разных категорий работников.

Особое место в этой системе занимают педагогические работники. Так, например, в Глобальном докладе об учителях непрерывное профессиональное развитие рассматривается как ключевой элемент повышения статуса профессии учителя, указывается, что учителям на всех этапах карьеры должен быть обеспечен доступ к качественному профессиональному образованию [1].

По мнению O. Densmaa и A. Enkhbat, повышение квалификации должно быть непрерывным процессом, включающим формальное, неформальное и информальное обучение [2]. Эксперты убедительно доказывают, что, с одной стороны, повышение квалификации (далее – ПК) является одним из условий повышения качества образования, ответом на быстрые изменения содержания и технологий обучения [3], с другой стороны, способствует карьерному росту, развитию исследовательской и методической компетентности учителя [4].

Важно отметить, что эффект повышения квалификации педагогов усиливается, когда оно является встроенным в практику, учитывающим конкретный контекст и потребности обучающихся [5, с. 4], ориентированным на практику [6], персонифицированным [7], основанным на деятельностных практиках и проектных формах обучения [8].

В научных публикациях уделяется внимание необходимости практико-ориентированной и непрерывной модели сопровождения профессионального развития педагогов [9], применения смешанных форматов [10] и корпоративной модели ПК как эффективных инструментов для достижения метапредметных результатов, заложенных в ФГОС [11] и определении индивидуальных треков реализации [12].

Основными препятствиями в организации ПК учителей становятся финансовые ограничения, нагрузка, территориальная удалённость, ограниченное время [13], формальный характер краткосрочных «разовых» курсов без сопровождения на рабочем месте [14], недостаточная институциональная поддержка, особенно для учителей с семейными обязанностями [15].

В научных исследованиях поднимается вопрос о важности ориентации программ для городских педагогов на вызовы мегаполиса (культурное многообразие, языковые дефициты, безопасность, работа с родителями мигрантского происхождения), в том числе особых программ для начинающих педагогов [16]. При этом открытая культура школы, поддержка директора и совместное обсуждение практики критичны для устойчивости результатов таких программ [17]. Рассматриваются вопросы необходимости координации разных провайдеров для оценки качества программ [18]. Партнерство между университетами и школами является эффективной стратегией для подготовки, привлечения и удержания учителей в сложных городских школах [19], ПК признается важным инструментом для улучшения результатов обучения в городских школах, дополняющим формальное образование и опыт [20].

Таким образом, ПК педагогов является одним из важнейших элементов национальной образовательной политики, так как качество школьного образования напрямую влияет на будущее нации. Следовательно, в современных условиях важно понимать, как обеспечивается этот процесс в сопоставлении с общими тенденциями по стране в ее ведущем регионе Москве, каковы специфические подходы и потенциальные точки роста. Анализ, представленный в данной публикации, позволяет определить этот контекст.

Целью настоящей статьи было изучить особенности организации процесса повышения квалификации педагогических работников в большом городе, рассматриваемом на примере Москвы, с целью выявления отличительных черт городской системы подготовки педагогов и сравнения её эффективности с общероссийскими трендами.

Объектом исследования выступила система ПК школьных педагогов города Москвы в сопоставлении с общероссийскими показателями за период 2022–2024 гг.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Для решения поставленной цели использованы общетеоретические и статистические методы. Применены методы сравнительного, частотного и корреляционного анализа для выявления закономерностей в охвате, тематике и провайдерах ПК.

Исследование базируется на трёх группах источников:

1. Официальные статистические данные Минобрнауки России по формам федерального статистического наблюдения, доступные в открытом реестре на портале ведомства [21].

2. Данные, предоставленные Департаментом образования и науки города Москвы, включающие сведения о ПК более 54 тыс. учителей 477 московских школ за период с 2022 г. по первое полугодие 2024 г., а также данные о местах этих школ в Рейтинге вклада образовательных организаций в качественное образование московских школьников за 2022 и 2023 гг.

3. Внутренние данные института непрерывного образования ГАОУ ВО МГПУ об обучении педагогов на программах ПК за 2023 и 2024 гг.

Полученные наборы данных из источников 2 и 3 были подвергнуты процедурам очистки и унификации. В исследовании использован комплекс методов статистического и структурного анализа. Частотный анализ применялся для расчёта абсолютных и относительных показателей охвата педагогов программами ПК, распределения по тематикам, возрастным группам, предметам и провайдерам. Сравнительный анализ использовался для сопоставления ключевых показателей Москвы и РФ в целом, а также для выявления различий между группами школ (в зависимости от позиции в рейтинге) и педагогами различных предметных специальностей. Сравнение проводилось по долям бюджетного/внебюджетного финансирования, проценту охвата ПК и среднему количеству освоенных программ. Для проверки гипотезы о связи между позицией школы в рейтинге и долей педагогов, прошедших ПК, был применен корреляционный анализ. Структурный анализ позволил описать и визуализировать компоненты системы ПК Москвы: провайдеров, тематические направления, финансовые модели (бюджетное/внебюджетное обучение) и их динамику.

Воспроизведение исследования возможно при получении аналогичных массивов данных от указанных источников и последовательном применении описанных выше методов их подготовки и анализа.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Сравнительный анализ данных о ПК за два года (2023-2024 гг.) представлен в таблице 1.

Анализ показал, что за два года в Российской Федерации (далее – РФ) обучились на программах ПК 14 969 770 слушателей. Это свидетельствует о масштабной системной работе в данном направлении (причем существенной разницы в цифрах за каждый год нет: в 2023 году – 7 510 345 слушателей, в 2024 году – 7 459 425). За счет бюджета обучено 5 657 081 слушателей (что составляет 38% от общего количества); за счет внебюджета – 9 312 689 (62% соответственно). В целом, в РФ по экономическим показателям доминирует внебюджетное финансирование. Это указывает на высокую активность бизнес-сектора в инвестициях в свои кадры, а также на участие граждан в коммерческих программах обучения.

Таблица 1 Сравнительный анализ данных о ПК за два года (2023-2024 гг.)

Показатель	РФ (всего)	РФ (педагогические работники ОО)	Москва (всего)	Москва (педагогические работники ОО)
Всего слушателей 2023-2024	14 969 770	2 439 679	3 037 461	594 688
2023	7 510 345	1 268 286	1531478	291082
2024	7 459 425	1 171 393	1505983	303606
За счет бюджета 2023-2024	5 657 081 (38%)	1 865 589 (76%)	1 566 889 (52%)	552 742 (93%)
За счет внебюджета 2023-2024	9 312 689 (62%)	574 090 (24%)	1 470 572 (48%)	41 946 (7%)

С другой стороны, доля педагогических работников образовательных организаций составила 16% от общего числа по РФ (2 439 679 слушателей), что подчеркивает масштаб данной деятельности в системе школьного образования. За счет бюджета обучено 1 865 589 слушателей (76%), за счет внебюджета – 574 090 (24%). Налицо контраст с общими цифрами. Если в целом по стране доля бюджета составляет 38%, то среди педагогических работников она достигает 76%. Это четко отражает приоритетную государственную поддержку системы ПК педагогов. Государство берет на себя основную финансовую нагрузку, гарантируя доступность и системность этого процесса для педагогических работников образовательных организаций, в том числе для реализации приоритетных направлений государственной политики.

В то же время в Москве повысили квалификацию 3 037 461 человек. Важно отметить, что Москва – один из 85+ регионов, на нее приходится более 20% от общероссийского объема, что говорит о ее роли как центра образовательных и карьерных возможностей, транслятора успешных педагогических практик. За счет бюджета обучилось 1 566 889 слушателей (52%), за счет внебюджета – 1 470 572 (48%).

В столичном образовании соотношение двух видов финансовых показателей практически равное (52% к 48%), что значительно отличается от среднероссийского (38% к 62%). Это говорит о большей доле бюджетных инвестиций в развитие кадров в столице в целом, возможно, за счет мощных городских программ развития в различных отраслях (здравоохранение, IT, госуправление и т. д.).

Следует обратить внимание, что педагогические работники Москвы, обучившиеся на программах ПК (594 688 чел., или 24% от общероссийского показателя), составляют пропорционально большую долю, что соответствует статусу города как ведущего образовательного центра, при этом абсолютное большинство из них – 93% (552 742 чел.) обучались за счет бюджета, и лишь 7% (41 946 чел.) за счет внебюджетных источников.

При этом внутри самой Москвы разрыв в доле бюджетного финансирования между педагогами (93%) и всеми слушателями в целом (52%) оказывается даже более значительным, чем в среднем по стране, что наглядно подтверждает исключительно высокий приоритет, который городская политика отдает именно развитию педагогических работников ОО.

Более того, сравнение с общероссийскими данными лишь усиливает этот контраст: московский показатель (93%) существенно превышает средний по России (76%), демонстрируя особую, максимально социально ориентированную модель, в рамках которой педагоги практически полностью обеспечены возможностью бесплатного ПК.

Таким образом, в России в целом сложилась смешанная модель с преобладанием внебюджетного финансирования ПК. В Москве же, особенно для ключевых социальных профессий, реализуется модель с выраженным доминированием бюджетных вложений.

Во всех случаях педагогическое сообщество выделяется как особая категория, где доля бюджетного финансирования в 2-3 раза выше, чем в среднем по всем слушателям.

Столица демонстрирует высокий уровень поддержки педагогических работников за счет бюджета (93%). Это может быть связано с финансовыми возможностями города, целенаправленной политикой по привлечению и удержанию компетентных кадров в школах, а также с высокой концентрацией образовательных учреждений и соответствующих бюджетных программ.

Высокая доля бюджетного финансирования для педагогов делает их ПК более доступным, обязательным и централизованно управляемым элементом образовательной системы, в то время как во многих других отраслях оно в большей степени зависит от рыночной конъюнктуры и возможностей конкретного работодателя.

Общий обзор ландшафта ПК учителей московских школ

Утвердившаяся бюджетная модель, обеспечивающая практически полное финансирование ПК педагогических работников столицы, находит свое конкретное и яркое выражение в статистике, касающейся непосредственно учителей московских школ, создает основу для системной работы с кадрами, что наглядно подтверждается данными: за два года 87% учителей изучили соответствующие программы. В среднем каждый педагог освоил около 4 программ, потратив на это 84 часа (или 21 час на одну программу, примерно одна программа в год). Такой исключительно высокий показатель охвата стал возможен благодаря централизованной бюджетной поддержке, что позволяет перейти от анализа финансирования к детальному изучению результатов и содержания этого процесса.

Однако за этими общими цифрами скрывается сложная и неоднородная картина, которая требует детального анализа.

Портрет слушателя: возраст, предмет, рейтинг школы

Активность обучения значительно варьируется в зависимости от характеристик самих педагогов и школ, где они работают: учителя в возрасте от 50 лет и старше реже осваивают программы ПК, чем учителя иных возрастных групп (см. рис. 1).

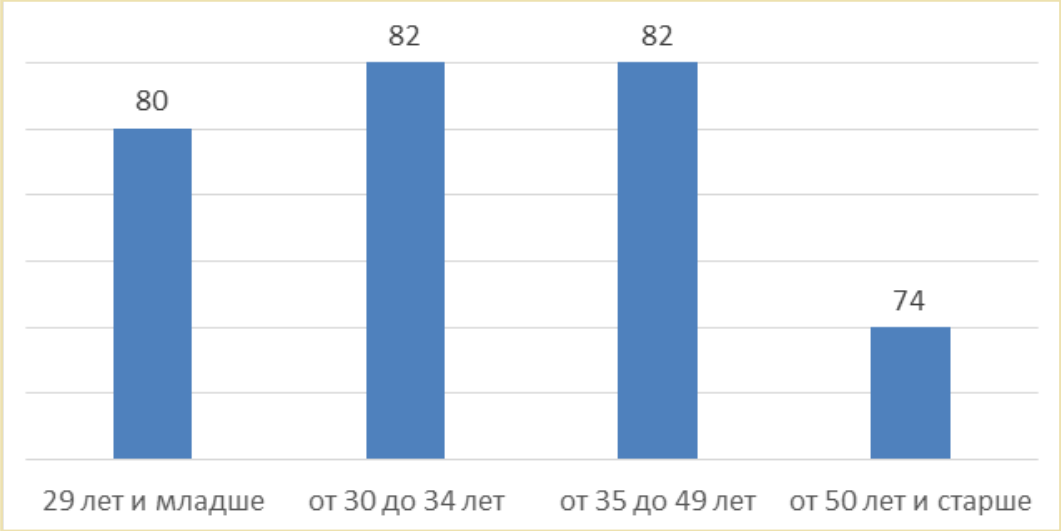


Рисунок 1 Повышение квалификации учителями разных возрастов

Наиболее высокую вовлеченность в ПК (85-87%) демонстрируют учителя химии, испанского и французского языков. В группу стабильно высокого уровня (75-82%) входят педагоги ключевых предметов (английский язык, история, математика, русский язык и литература), а также учителя начальных классов и ряда естественно-научных дисциплин. Наименьшие показатели у учителей физики и астрономии (59%) и «иных предметов» (62%). Возможно, это связано с высокой учебной нагрузкой, дефицитом узкоспециализированных программ. Учителя музыки, ИЗО и технологии (71-72%) также демонстрируют показатели ниже среднего. Возможная причина – наличие альтернативных, неформальных каналов профессионального развития (выставки, мастер-классы, конкурсы), не всегда попадающих в официальную статистику ПК.

Выявлена обратная зависимость: чем выше позиция школы в рейтинге, тем меньше доля педагогов, обучившихся на программах ПК. В топ-20 школ эта доля составляет около 65%–67%, тогда как в школах из группы 400+ достигает 82%–87% (см. рис. 2). Это позволяет выдвинуть гипотезу о том, что в сильных, стабильных коллективах существует внутренняя система профессионального развития, а потребность в формальном ПК может быть ниже или более избирательна.

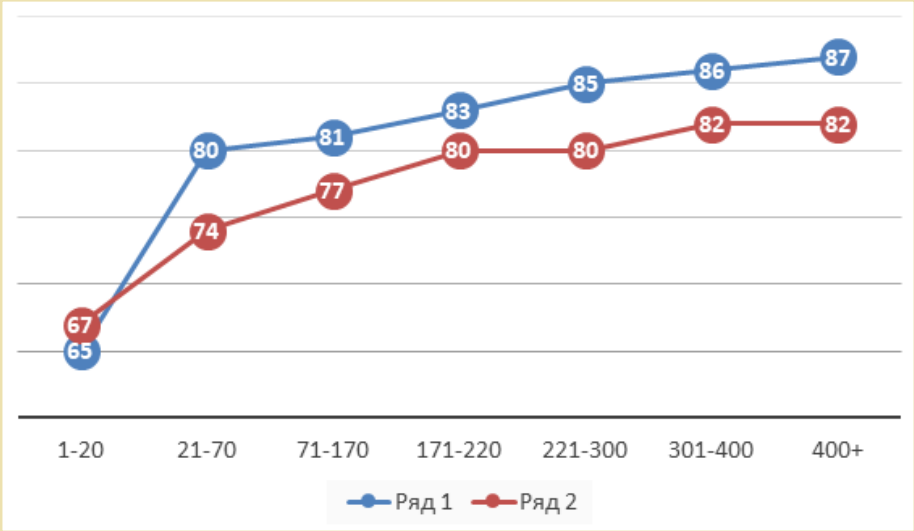


Рисунок 2 Доля учителей, обучившихся на программах ПК в школах разного рейтинга, %, 2022 и 2023 гг.

Содержательные предпочтения педагогов и провайдеры

Важно отметить, что в Москве функционирует регулярно обновляемый региональный реестр программ ПК, в котором размещаются прошедшие экспертизу и одобренные профессиональным сообществом программы профессиональной переподготовки и повышения квалификации [22]

Безоговорочным лидером на протяжении всего периода остаются программы, связанные с организацией и подготовкой к государственной итоговой аттестации (далее – ГИА). Учителя также прошли обучение по методическим и предметным программам (13%), подготовке к ГИА (5%), информационной и физической безопасности (5%), воспитанию (4%). Программы ПК по иным тематикам изучили менее 3% учителей (см. рис. 3).

Рисунок 3 Тематика программ ПК, 2023

Так, учителя московских школ обучались в 45 разных организациях. Данные за 2023 г. демонстрируют большую долю участия системы городского образования в организации ПК педагогов и крайне низкую долю альтернативных провайдеров. Три ключевых городских учреждения: МЦКО (68,3%), Корпоративный университет (9,9%) и Городской методический центр (9,7%) – в сумме охватывают 87,9% всех слушателей (см. табл. 3).

Таблица 3 Топ-5 провайдеров программ повышения квалификации для учителей, 2023 г.

Организация	%
ГАОУ ДПО «Московский центр качества образования» (МЦКО)	68,3 %
ГАОУ ДПО «Корпоративный университет московского образования»	9,9 %
ГБОУ ГМЦ ДОНМ	9,7 %
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»	5,6 %
ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет»	0,9 %

На период 2023 года вузы (МГПУ, МГЛУ, МПГУ, МГУ и др.) в совокупности обучили около 8-9% учителей. Их роль, скорее, была в предоставлении узкоспециализированных или предметно-углубленных программ. Частные и независимые образовательные компании («Платформа. ПРО», «Первое сентября», «Интеллект-Центр», «Мой учитель» и др.) в сумме набирали менее 0,5% аудитории.

Эти данные указывают на централизованную, управляемую модель ПК, где программы носят обязательный или системообразующий характер. Дополнительное профессиональное образование учителей в г. Москве можно охарактеризовать как выстроенную систему с учетом задач образовательной политики, где есть место вариативности, что осуществляется за счет выбора на свободном рынке.

МГПУ как стратегический интеллектуальный партнер города

Роль МГПУ как стратегического партнера города в дополнительном профессиональном образовании учителей усилилась в 2024 году, когда в состав университета был включен городской методический центр и на университет была возложена задача в экспертном развитии системы повышения квалификации учителей города и обогащении программ.

В 2023-2024 гг. в ГАОУ ВО МГПУ было реализовано более 120 программ ДПО для педагогов по 12 направлениям обучения (см. табл. 4).

Таблица 4 Обучение на программах ПК педагогическими работниками в ГАОУ ВО МГПУ

№	Направление обучения	2023			2024		
		Внебюджет	Бюджет	Всего	Внебюджет	Бюджет	Всего
1	Воспитательная работа	31	25	56	2	364	366
2	ГИА (9 и 11 кл.)	46	3201	3247	22	3395	3417
3	Дополнительное образование и внеурочная деятельность детей	57		57	83	491	574
4	Духовно-нравственное образование, ОРКСЭ				0	763	763
5	Искусственный интеллект				184	0	184
6	КРО, дефектология, логопедия. Работа с обучающимися с ОВЗ	77	1941	2018	173	781	954
7	Методическая работа	502	2	504	117	0	117
8	Мотивация	175	5091	5266	537	697	1234
9	Патриотическое воспитание	16	5189	5205	15	1280	1295

10	Предметное обучение	81		81	121	1174	1295
11	Предпрофессиональная подготовка и профильное обучение		22	22	0	3470	3470
12	Психолого-педагогическая поддержка учебно-воспитательного процесса	71		71	2212	957	3169
	Итого	1056	15471	16527	3466	13372	16838

Анализ данных показал, что именно эти направления формируют комплексную систему поддержки и развития современного образования. Важно отметить, что информационно-коммуникационные технологии и цифровые технологии как их актуальное, перспективное наполнение, реализация ФГОС общего образования, а также работа в цифровой среде «Московская электронная школа» (МЭШ), не выделены как отдельные направления, поскольку являются сквозными, интегративными компонентами, встроенными в содержание и цели большинства программ. Цифровая грамотность и применение ИКТ-инструментов рассматриваются как обязательная компетенция современного педагога во всех сферах деятельности. Работа в рамках ФГОС служит нормативной и методологической основой для проектирования любого образовательного процесса. Таким образом, представленная система охватывает специальные потребности учащихся, профессиональный рост педагогов, управленческую эффективность и адаптацию системы к новым вызовам в единой логике цифровой трансформации и реализации государственных образовательных стандартов. Конкретные технологические решения (например, МЭШ) выступают в этой системе как инструменты достижения педагогических и управленческих целей.

Данные таблицы 3 показывают, что ГАОУ ВО МГПУ в течение 2-х лет сохранил общий масштаб подготовки московских учителей (около 16,5 тыс. слушателей), однако произошли значительные структурные изменения в бюджетных и внебюджетных потоках, отражающие сдвиг приоритетов городской образовательной политики. Ключевая тенденция – рост объема внебюджетного обучения (с 1 056 до 3 466 человек, в 3,3 раза), в том числе предложение востребованных программ и удовлетворение спроса на новые компетенции. Ярким примером является программа «Искусственный интеллект» (184 слушателя исключительно на внебюджетной основе в 2024 г.).

Следует отметить, что произошло снижение доли бюджетного обучения (с 15 471 до 13 372 человека, на 13,6%), при сохранении его определяющей роли (~80% от общего числа). Это говорит о смещении фокуса бюджетных средств на конкретные, приоритетные для города направления. К примеру, супер-приоритет 2024 г. – предпрофессиональная подготовка (3 470 чел., тогда как в 2023 г. 22 чел.) связан с развитием в городе Москве предпрофессиональных классов.

Высокий приоритет стабильно показывает подготовка к ГИА (около 3 400 чел. ежегодно). Заметен рост значимости направления «Воспитательная работа», общие вопросы организации, с 56 до 366 чел., и появление направления «Духовно-нравственное образование» (763 чел.), что отражает усиление воспитательного компонента в образовательной политике. В то же время произошло сокращение числа слушателей по направлению «Патриотическое воспитание» (с 5 189 до 1 280).

Анализ обучения педагогов Москвы по программам воспитания за 2023 и 2024 годы позволяет выявить значительную динамику в подготовке программ под целевые запросы ДОНМ и сетевое взаимодействие со структурами, организующими данную деятельность, в определении приоритетов и сценариев реализации образовательных программ.

Данные таблицы 3 фиксируют сокращение числа слушателей по направлению «Мотивация» (с 5 091 до 697). Наиболее востребованными внебюджетными программами стали программы направлений «Психолого-педагогическая поддержка» (2 212 чел.) и «Мотивация» (537 чел.).

Таким образом, университет не только выполняет целевой госзаказ, фокусируясь на предпрофессиональной подготовке и ГИА, но и активно развивает внебюджетный сегмент, отвечая на новые вызовы (ИИ, психолого-педагогическая поддержка). МГПУ выступает как «интеллектуальный партнер» города, способный быстро создавать программы под emerging-задачи и как «поставщик компетенций» по узким, глубоко предметным и методическим областям, где требуется академический экспертный уровень.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Проведенный анализ выявил как сильные стороны, так и структурные особенности системы ПК педагогов Москвы, которые требуют осмысления в контексте общероссийских тенденций и международного опыта.

Результаты демонстрируют беспрецедентно высокий уровень бюджетной поддержки (93%) и централизованную модель, где доминируют городские провайдеры. С одной стороны, это обеспечивает системность, всеобщий охват (87% учителей за 2 года) и быструю реакцию на приоритеты образовательной политики. С другой стороны, выявленная монополия и крайне низкая доля альтернативных провайдеров могут ограничивать эффективность программ, снижать возможности для их персонализации. Нельзя не согласиться с автором, что [23] подготовка городских педагогов в рамках третьего гибридного пространства – целенаправленного партнёрства исследователей, школьных учителей и университетских преподавателей – будет больше мотивировать педагогов работать в своих школах. Дилемма заключается в поиске баланса между управляемостью системы, гарантирующей выполнение госзаказа, и созданием условий для конкуренции идей и методик, которая могла бы обогатить содержательное наполнение ПК. В то же время «стратегия персонификации должна быть направлена на создание условий и механизмов, обеспечивающих усиление влияния форм дополнительного профессионального педагогического образования на профессиональное развитие педагогов» [24, с. 297], давать возможность самому педагогу определяться с выбором программы [25].

Обнаруженная обратная зависимость между позицией школы в рейтинге и активностью педагогов в формальном ПК заслуживает особого внимания. Гипотеза о том, что в топовых школах действуют эффективные внутренние механизмы неформального обмена опытом, требует проверки. Однако этот факт также может указывать на то, что существующая система ПК в большей степени ориентирована на «догоняющее» развитие и решение типовых задач (подготовка к ГИА, методические основы), в то время как запросы сильных коллективов лежат в области инноваций, исследовательской деятельности и решения уникальных педагогических проблем [26].

Данные о тематических предпочтениях (доминирование программ по организации ГИА – 68,3%) свидетельствуют о ярко выраженной «технократической» направленности системы ПК. Вопрос заключается в том, насколько эта ориентация соответствует идее непрерывного профессионального развития, направленного на рост мотивации, воспитательный потенциал, работу с разнородным контингентом и цифровую трансформацию [27, с. 1284]. Опыт таких стран, как Сингапур и Япония, показывает, что системный подход к ПК предполагает сбалансированное развитие не только предметно-методических, но и психолого-педагогических, исследовательских и лидерских компетенций на протяжении всей карьеры [28; 29]. Сдвиг в сторону воспитательной работы и психолого-педагогической поддержки, наметившийся в данных МГПУ, является позитивным, но требует институционализации.

Городской университет начинает играть роль не только исполнителя госзаказа, но и площадки для апробации решений под emerging-задачи в сфере педагогики. Ключевой вопрос для обсуждения – насколько эта модель сможет обеспечить синергию между академическими исследованиями, оперативными методическими потребностями школ и созданием долгосрочных, основанных на доказательствах программ ПК, как в успешных университетско-школьных партнерствах в мире [30].

Таким образом, московская система ДПО ПК демонстрирует эталонные показатели по охвату и финансовой обеспеченности, выступая инструментом реализации централизованной образовательной политики. Однако для перехода от модели массового обязательного обучения к модели персонального профессионального роста, способной ответить на вызовы мегаполиса, системе предстоит решить ряд дискуссионных задач: децентрализовать предложение, диверсифицировать содержание, создать мотивационные механизмы для разных групп педагогов, усилить исследовательско-экспериментальную составляющую в партнерстве с академическим сообществом, разрабатывать программы, направленные на ускоренное развитие педагогических компетенций, адаптацию к требованиям современного образовательного процесса и снижение уровня профессиональной неопределенности у новых учителей [31], а также программы для педагогов Школы Будущего [32], подготовить цифровое решение, в том числе с использованием искусственного интеллекта, для возможности выбора программы в соответствии с дефицитами или профицитами по разработанным сценариям реализации индивидуальным программам развития.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование показало, что система ПК педагогов Москвы характеризуется беспрецедентно высоким уровнем бюджетной поддержки (93%), что обеспечивает массовый охват (87% учителей за 2 года) и централизованное управление. Это позволяет эффективно реализовывать приоритеты городской образовательной политики, такие, как подготовка к ГИА, предпрофессиональное обучение и усиление воспитательного компонента.

Однако выявлены и структурные особенности: доминирование городских провайдеров, ориентация на подготовку к ГИА, а также обратная зависимость между активностью в формальном ПК и позицией школы в рейтинге. Эти факторы указывают на необходимость диверсификации содержания, децентрализации предложения и развития персонализированных траекторий профессионального роста.

Для перехода от модели массового обучения к модели персонального развития, отвечающей вызовам мегаполиса, системе следует усилить исследовательско-экспериментальную составляющую, расширить партнерство с академическим сообществом и создать гибкие механизмы, ориентированные на инновации и специфические запросы педагогов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Global Report on Teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession. Paris: UNESCO, 2024. 182 p. ISBN 978-92-3-100655-5. https://doi.org/10.18356/9789231006555
2. Oyuntsetseg Densmaa, Ariunzul Enkhbat. Teachers require ongoing professional growth // International Journal of Innovative Technologies in Social Science. 2025. No. 1 (45). https://doi.org/10.31435/ijitss.1(45).2025.3202
3. Miz E. A critical analysis of the continuous professional development of teachers in India through the lens of the National Education Policy 2020 // The Scientific Temper. 2025. https://doi.org/10.58414/scientifictemper.2025.16.3.15
4. Utilitova A. M., Shakenova T. Zh., Aushakhmanova B. T. The research activity of a teacher in the system of continuing education as one of the forms of professional development // Scientific and pedagogical journal "Bilim". Astana: NAE named after Y. Altynsarin, 2024. No. 4. P. 259–268. https://doi.org/10.59941/2960-0642-2024-4-259-268
5. Huong T. T., Hao P. N., Vy P. N. T. Needs for primary school teacher educators' continuing professional development responding to academic program quality assurance // Journal of Ecohumanism. 2025. Vol. 4. No. 1. P. 3920–. https://doi.org/10.62754/joe.v4i1.6254
6. Камка С. В., Николенко О. И. Андрагогические подходы к формированию программ дополнительного профессионального образования педагогов // Педагогическое образование в России. 2021. № 3. С. 136–143. https://doi.org/10.26170/2079-8717_2021_03_15
7. Веретенникова Л. А., Баева Е. В., Шамарина Е. В. Персонифицированное повышение квалификации молодых педагогов в системе ДПО педагогического университета: учебно-методическое пособие. Барнаул: АлтГПУ, 2022. 60 с.
8. Мысина Т. Ю., Ушакова Е. Г. Использование опыта педагогического образования во Франции и Великобритании для выявления условий подготовки специалистов по сопровождению деятельностных образовательных практик // Бизнес. Образование. Право. 2019. № 1 (46). С. 454–461. https://doi.org/10.25683/VOLBI.2019.46.134
9. Коновалов А. А. Профессиональное развитие педагогических кадров в процессе повышения квалификации // Профессиональное образование и рынок труда. 2024. Т. 12. № 1. С. 42–57. https://doi.org/10.52944/PORT.2024.56.1.003
10. Матюшкина М. Д. Отношение учителей Санкт-Петербурга к повышению квалификации в дистанционном и смешанном формате // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 2 (48). С. 68–76. https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-68-76
11. Шалашова М. М., Шевченко Н. И. Корпоративная модель повышения квалификации: подготовка школьных команд педагогов для реализации ФГОС общего образования // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2016. № 2. С. 190–199. https://doi.org/10.18384/2310-7219-2016-2-190-199
12. Шалашова М. М., Шевелёва Н. Н., Антонов Н. В. Треки непрерывного персонализированного образования взрослых: опыт Московского городского педагогического университета // Инновационные проекты и программы в образовании. 2024. № 5 (95). С. 43–46.
13. Eloisa A., Avila S. Ethical imperatives in teachers' continuing education: advancing professional growth and lifelong learning // International Journal of Advanced Research in Science, Communication and Technology. 2025. https://doi.org/10.48175/ijarsct-26832

14. Domingos M., Da Costa Silvano A., Melo C. Formação continuada sob o olhar dos professores: uma discussão a partir da revisão de literatura // Revista Catarinense de Educação Matemática. 2025. Vol. 4. No. 5. https://doi.org/10.37001/recem.v4i5.4380
15. Alhassan E., Libanus S., Aasoglenang T. Examining professional training and continuing education of teachers in the junior high schools of the Upper West Region of Ghana // Journal of Education and Practice. 2023. https://doi.org/10.47941/jep.142791
16. Gaikhorst L., Beishuizen J., Zijlstra B., Volman M. Contribution of a professional development programme to the quality and retention of teachers in an urban environment // European Journal of Teacher Education. 2015. Vol. 38. P. 41–57. https://doi.org/10.1080/02619768.2014.902439
17. Gaikhorst L., Beishuizen J. J. J., Zijlstra B. J. H., Volman M. L. L. The sustainability of a teacher professional development programme for beginning urban teachers // Cambridge Journal of Education. 2017. Vol. 47. No. 1. P. 135–154. https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1125449
18. Ding X., Yan Y. Managerial groups competing in the field of teacher professional development: a case study of Shanghai, China // Asia-Pacific Journal of Teacher Education. 2024. Vol. 52. No. 1. P. 6–27. https://doi.org/10.1080/1359866X.2023.2298710
19. Little M., Hahs-Vaughn D., DeStefano C., Farotimi O., Marrett C., Borowczak A. Creating school–university partnerships in urban schools to address teacher shortages // Education Sciences. 2024. Vol. 14. No. 9. P. 918. https://doi.org/10.3390/educsci14080918
20. Maity M., Saxena A. A study on professional development: impact of training initiatives on urban secondary school postgraduate teachers // International Journal of Literacy and Education. 2025. Vol. 5. No. 1. https://doi.org/10.22271/27891607.2025.v5.i1e.285
21. Сайт Минобрнауки России. URL: https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/added/ (дата обращения: 06.01.2026)
22. Постановление Правительства Москвы от 27.09.2011 г. № 450-ПП (ред. от 25.03.2025) «О Государственной программе города Москвы „Развитие образования города Москвы («Столичное образование»)“». URL: https://budget.mos.ru/budget/gp/passports/03 (дата обращения: 06.01.2026)
23. Lee R. Breaking down barriers and building bridges: transformative practices in community- and school-based urban teacher preparation // Journal of Teacher Education. 2018. Vol. 69. P. 118–126. https://doi.org/10.1177/0022487117751127
24. Антонов Н. В., Афанасьев В. В., Куницына С. М., Резаков Р. Г. Персонифицированная модель повышения квалификации педагогических работников образовательных центров // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2021. № 3. С. 283–297.
25. Монахова Л. Ю. Накопительная персонифицированная модель повышения квалификации педагогов // Человек и образование. 2021. № 1 (66). С. 145–150.
26. Сосновская Н. Н. Подготовка учителей к руководству исследовательскими работами: проблемы и достижения // Исследователь/Researcher. 2023. № 3 (43). С. 319–325.
27. Petrova S. O. Efficiency of the professional development of a teacher in the system of further training: analysis of educational teachers' needs // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2021. Vol. 14. No. 9. P. 1277–1285. https://doi.org/10.17516/1997-1370-0818
28. Ильевич Т. П., Никитовская Г. В., Щепул С. Ю. Анализ образовательных моделей подготовки педагогических кадров в зарубежных системах непрерывного образования // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 4. С. 40. https://doi.org/10.17513/spno.31038
29. Титенок Д. А. Зарубежный опыт повышения квалификации педагогических кадров // Молодой ученый. 2024. № 5 (504). С. 192–194.
30. Nasri N. M., Nasri N., Talib M. A. A. An extended model of school-university partnership for professional development: bridging universities' theoretical knowledge and teachers' practical knowledge // Journal of Education for Teaching. 2023. Vol. 49. No. 2. P. 266–279.
31. Ahn R., Shimojima Y., Mori H., Asanuma S. Japan's innovative approach to professional learning // Phi Delta Kappan. 2018. Vol. 100. No. 4. P. 49–53.
32. Мухин М. И. A teacher of the Future School // Perspectives of Science and Education. 2021. № 1 (49). С. 10–23.

REFERENCES

1. Global Report on Teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession. Paris, UNESCO, 2024. 182 p. ISBN 978-92-3-100655-5. DOI: 10.18356/9789231006555
2. Oyuntsetseg Densmaa, Ariunzul Enkhbat. Teachers require ongoing professional growth. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*, 2025, no. 1 (45). DOI: 10.31435/ijitss.1(45).2025.3202
3. Miz E. A critical analysis of the continuous professional development of teachers in India through the lens of the National Education Policy 2020. *The Scientific Temper,* 2025. DOI: 10.58414/scientifictemper.2025.16.3.15
4. Utilitova A. M., Shakenova T. Zh., Aushakhmanova B. T. The research activity of a teacher in the system of continuing education as one of the forms of professional development. *Scientific and pedagogical journal "Bilim". Astana, NAE named after Y. Altynsarin*, 2024, no. 4, pp. 259-268. DOI: 10.59941/2960-0642-2024-4-259-268
5. Huong T. T., Hao P. N., Vy P. N. T. Needs for primary school teacher educators' continuing professional development responding to academic program quality assurance. *Journal of Ecohumanism*, 2025, vol. 4, no.

1, p. 3920. DOI: 10.62754/joe.v4i1.6254
6. Kamka S. V., Nikolenko O. I. Andragogical approaches to the formation of programs of additional professional education for teachers. *Pedagogical Education in Russia*, 2021, no. 3, pp. 136-143. (In Russ.) DOI: 10.26170/2079-8717_2021_03_15
7. Veretennikova L. A., Baeva E. V., Shamarina E. V. Personalized professional development of young teachers in the system of additional professional education of a pedagogical university: teaching manual. Barnaul, AltSPU Publ., 2022. 60 p. (In Russ.)
8. Mysina T. Yu., Ushakova E. G. Using the experience of teacher education in France and Great Britain to identify the conditions for training specialists to support activity-based educational practices. *Business. Education. Law*, 2019, no. 1 (46), pp. 454-461. (In Russ.) DOI: 10.25683/VOLBI.2019.46.134
9. Konovalov A. A. Professional development of teaching staff in the process of advanced training. *Professional Education and the Labor Market*, 2024, vol. 12, no. 1, pp. 42-57. (In Russ.) DOI: 10.52944/PORT.2024.56.1.003
10. Matyushkina M. D. Attitude of St. Petersburg teachers to advanced training in distance and blended formats. *Scientific-Pedagogical Review (Pedagogical Review)*, 2023, issue 2 (48), pp. 68-76. (In Russ.) DOI: 10.23951/2307-6127-2023-2-68-76
11. Shalashova M. M., Shevchenko N. I. Corporate model of professional development: training school teams of teachers for the implementation of the Federal State Educational Standard of General Education. *Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Pedagogy*, 2016, no. 2, pp. 190-199. (In Russ.) DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-190-199
12. Shalashova M. M., Sheveleva N. N., Antonov N. V. Trajectories of continuous personalized adult education: experience of Moscow City Pedagogical University. *Innovative Projects and Programs in Education*, 2024, no. 5 (95), pp. 43-46. (In Russ.)
13. Eloisa A., Avila S. Ethical imperatives in teachers' continuing education: advancing professional growth and lifelong learning. *International Journal of Advanced Research in Science, Communication and Technology*, 2025. DOI: 10.48175/ijarsct-26832
14. Domingos M., Da Costa Silvano A., Melo C. Formação continuada sob o olhar dos professores: uma discussão a partir da revisão de literatura. *Revista Catarinense de Educação Matemática*, 2025, vol. 4, no. 5. DOI: 10.37001/recem.v4i5.4380
15. Alhassan E., Libanus S., Aasoglenang T. Examining professional training and continuing education of teachers in the junior high schools of the Upper West Region of Ghana. *Journal of Education and Practice*, 2023. DOI: 10.47941/jep.142791
16. Gaikhorst L., Beishuizen J., Zijlstra B., Volman M. Contribution of a professional development programme to the quality and retention of teachers in an urban environment. *European Journal of Teacher Education*, 2015, vol. 38, pp. 41-57. DOI: 10.1080/02619768.2014.902439
17. Gaikhorst L., Beishuizen J. J. J., Zijlstra B. J. H., Volman M. L. L. The sustainability of a teacher professional development programme for beginning urban teachers. *Cambridge Journal of Education*, 2017, vol. 47, no. 1, pp. 135-154. DOI: 10.1080/0305764X.2015.1125449
18. Ding X., Yan Y. Managerial groups competing in the field of teacher professional development: a case study of Shanghai, China. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 2024, vol. 52, no. 1, pp. 6-27. DOI: 10.1080/1359866X.2023.2298710
19. Little M., Hahs-Vaughn D., DeStefano C., Farotimi O., Marrett C., Borowczak A. Creating school–university partnerships in urban schools to address teacher shortages. *Education Sciences*, 2024, vol. 14, no. 9, p. 918. DOI: 10.3390/educsci14080918
20. Maity M., Saxena A. A study on professional development: impact of training initiatives on urban secondary school postgraduate teachers. *International Journal of Literacy and Education*, 2025, vol. 5, no. 1. DOI: 10.22271/27891607.2025.v5.i1e.285
21. Website of the Ministry of Education and Science of Russia. Available at: https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/added/ (accessed 06.01.2026) (In Russ.)
22. Decree of the Moscow Government No. 450-PP dated September 27, 2011 (as amended on March 25, 2025) "On the State Program of the City of Moscow "Development of Education in Moscow ("Capital Education")". Available at: https://budget.mos.ru/budget/gp/passports/03 (accessed 06.01.2026) (In Russ.)
23. Lee R. Breaking down barriers and building bridges: transformative practices in community- and school-based urban teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 2018, vol. 69, pp. 118-126. DOI: 10.1177/0022487117751127
24. Antonov N. V., Afanasyev V. V., Kunitsyna S. M., Rezakov R. G. Personalized model of professional development of teaching staff in educational centers. *Bulletin of the International Centre of Art and Education*, 2021, no. 3, pp. 283-297. (In Russ.)
25. Monakhova L. Yu. Cumulative personalized model of teacher professional development. *Man and Education*, 2021, no. 1 (66), pp. 145-150. (In Russ.)
26. Sosnovskaya N. N. Training teachers to supervise research works: problems and achievements. *Researcher,* 2023, no. 3 (43), pp. 319-325. (In Russ.)
27. Petrova S. O. Efficiency of the professional development of a teacher in the system of further training: analysis of educational teachers' needs. *Bulletin of the International Centre of Art and Education*, 2021, vol. 14, no. 9, pp. 1277-1285. DOI: 10.17516/1997-1370-0818
28. Ilyevich T. P., Nikitovskaya G. V., Shchepul S. Yu. Analysis of educational models of teacher training in foreign systems of continuing education. *Modern Problems of Science and Education*, 2021, no. 4, p. 40. (In Russ.)

DOI: 10.17513/spno.31038
29. Titenok D. A. Foreign experience of professional development of teaching staff. *Young Scientist*, 2024, no. 5 (504), pp. 192-194. (In Russ.)
30. Nasri N. M., Nasri N., Talib M. A. A. An extended model of school-university partnership for professional development: bridging universities' theoretical knowledge and teachers' practical knowledge. *Journal of Education for Teaching*, 2023, vol. 49, no. 2, pp. 266-279.
31. Ahn R., Shimojima Y., Mori H., Asanuma S. Japan's innovative approach to professional learning. *Phi Delta Kappan*, 2018, vol. 100, no. 4, pp. 49-53.
32. Mukhin M. I. A teacher of the Future School. *Perspectives of Science and Education*, 2021, no. 1 (49), pp. 10-23. (In Russ.)

Авторы

Вачкова Светлана Николаевна
(Россия, Москва)
Директор НИИ урбанистики и глобального образования,
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
E-mail: svachkova@mgpu.ru
ORCID ID: 0000-0002-3136-3336
Scopus ID: 57221735612

Моторо Наталья Павловна
Россия, Москва
Заместитель директора института непрерывного образования
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
E-mail: motoronp@mgpu.ru
ORCID ID: 0009-0007-8091-6703

Петряева Елена Юрьевна
(Россия, Москва)
Кандидат педагогических наук, руководитель научно-исследовательского центра аналитических исследований и моделирования в образовании НИИ урбанистики и глобального образования
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
E-mail: petryaevaeyu@mgpu.ru
ORCID ID: 0000-0002-2817-135X
Scopus ID: 57221716317

Шевелёва Наталия Николаевна
(Россия, Москва)
Кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой педагогических технологий непрерывного образования,
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
E-mail: SheveljovaNN@mgpu.ru
ORCID ID: 0000-0003-1269-5930

Authors

Svetlana N. Vachkova
(Russia, Moscow)
Director of the Research Institute of Urban Studies and Global Education
Moscow City University
E-mail: svachkova@mgpu.ru
ORCID ID: 0000-0002-3136-3336
Scopus ID: 57221735612

Natalia P. Motoro
(Russia, Moscow)
Deputy Director of the Institute of Continuing Education
Moscow City University
E-mail: motoronp@mgpu.ru
ORCID ID: 0009-0007-8091-6703

Elena Y. Petryaeva
(Russia, Moscow)
Cand. Sci. (Educ.), Head of the Research Center for Analytical Research and Modeling in Education, Research Institute of Urban Studies and Global Education
Moscow City University
E-mail: petryaevaeyu@mgpu.ru
ORCID ID: 0000-0002-2817-135X
Scopus ID: 57221716317

Natalia N. Sheveleva
(Russia, Moscow)
Cand. Sci. (Educ.), Head of the Department of Pedagogical Technologies of Continuing Education
Moscow City University
E-mail: SheveljovaNN@mgpu.ru
ORCID ID: 0000-0003-1269-5930

Вклад авторов

Вачкова С. Н.: концептуализация, руководство исследованием
Моторо Н. П.: формальный анализ, верификация данных, проведение исследования
Петряева Е. Ю.: проведение исследования, создание черновика рукописи
Шевелёва Н. Н.: методология, проведение исследования, создание рукописи и ее редактирование

Authors contribution

Svetlana N. Vachkova: Conceptualization, Supervision
Natalia P. Motoro: Formal analysis, Validation, Investigation
Elena Y. Petryaeva: Investigation, Writing - Original Draft
Natalia N. Sheveleva: Methodology, Investigation, Writing - Review & Editing

© Вачкова С. Н., Моторо Н. П., Петряева Е. Ю., Шевелёва Н. Н., 2026

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

© Svetlana N. Vachkova, Natalia P. Motoro, Elena Y. Petryaeva, Natalia N. Sheveleva, 2026

The authors declared no conflicts of interest

Педагогические трудности и ресурсы в работе с детьми мигрантов в поликультурном регионе

Р. Р. ХАЙРУТДИНОВА, Н. П. БАБАНИЯЗОВА, Р. М. САДЫКОВ

АННОТАЦИЯ

Введение. Стремительный рост международной миграции в последние десятилетия кардинально трансформировал систему школьного образования. Важнейшей проблемой стало увеличение доли иностранных учащихся, не владеющих культурными нормами принимающего общества. Новые вызовы в профессиональной деятельности российских педагогов требуют научного осмысления. Региональные кейсы с поликультурным потенциалом могут внести значительный вклад в разработку современных образовательных стратегий в отношении детей мигрантов на национальном и международном уровнях.

Цель настоящего исследования заключается в эмпирическом анализе педагогических трудностей и ресурсов в работе с детьми мигрантов в условиях поликультурного региона.

Материалы и методы исследования. В онлайн-анкетировании приняли участие педагоги школ Республики Татарстан (n=1516). Оценка взаимосвязей выполнена с помощью рангового коэффициента корреляции Спирмена. Для выявления значимости различий между группами использовался H-критерий Краскела-Уоллиса.

Результаты. Опрос показал, что основные педагогические затруднения связаны с языковыми и социокультурными барьерами, возникающими в процессе адаптации и обучения детей мигрантов. Наряду с этим выявлены образовательные ресурсы поликультурного региона, способствующие более эффективной работе школьных учителей с иностранными учащимися. Анализ эмпирических данных позволил установить, что у большинства педагогов преобладают позитивные этнокультурные установки. Подтвердилась статистическая гипотеза о взаимосвязи установок и практик работы учителей с детьми мигрантов ($r = 0.064$, $p < 0.05$). Обнаружена корреляция позитивных установок и эффективных практик с возрастом ($r = 0.133$, $p < 0.01$) и стажем работы ($r = 0.172$, $p < 0.01$). Выявлены значимые различия по уровню позитивности/негативности установок ($\chi^2(3) = 15.854$, $p < 0.001$) и эффективности образовательных практик ($\chi^2(3) = 29.791$, $p < 0.001$) в зависимости от профессиональной деятельности респондентов. Выяснилось, что среди участников опроса наиболее результативно с детьми мигрантов работают учителя начальных классов (средний ранг = 539.97).

Заключение. Важным научным результатом проведенного исследования является оценка интеграционного потенциала поликультурного региона, что послужит основой для дальнейшей разработки концепции профессиональной подготовки будущих учителей к работе с детьми мигрантов. Кроме того, стандартизированный опросник может найти практическое применение в сравнительных исследованиях проблем образовательной миграции.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

поликультурный регион, дети мигрантов, педагогические трудности, интеграционные ресурсы, этнокультурные установки, образовательные практики

Для цитирования: Хайрутдинова Р. Р., Бабаниязова Н. П., Садыков Р. М. Педагогические трудности и ресурсы в работе с детьми мигрантов в поликультурном регионе // Перспективы науки и образования. 2026. № 4. С. 655–672. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.44

Поступила: 12.02.2026 | Одобрена: 21.05.2026 | Опубликована: 31.08.2026

OPEN ACCESS

Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.

PERSPECTIVES OF SCIENCE AND EDUCATION
PSEJOURNAL.WORDPRESS.COM
SCIENTIFIC ARTICLE |

Pedagogical challenges and resources in working with children of migrants in a multicultural region

R. R. KHAIRUTDINOVA, N. P. BABANIYAZOVA, R. M. SADIKOV

ABSTRACT

Introduction. The rapid growth of migration in recent decades has fundamentally changed the school education system. A key issue has been the increasing proportion of foreign students who lack the cultural norms of the host society. New challenges in the professional work of educators require a comprehensive scientific understanding. Regional examples with multicultural potential can make a significant contribution to the development of modern educational policies for children of migrants at the national and international levels.

The aim of this study is to empirically analyze the pedagogical challenges and resources for working with migrant children in a multicultural region.

Materials and Methods. Teachers from schools in the Republic of Tatarstan (n=1516) took part in the online survey. Statistical analysis of the data was conducted using nonparametric methods. Spearman's rank correlation coefficient was used to assess relationships. The Kruskal-Wallis test was used to determine the significance of differences between groups.

Results. The study revealed that the main pedagogical challenges are related to linguistic and sociocultural barriers that arise during the adaptation and education of migrant children. Furthermore, educational resources in a multicultural region were identified that contribute to more effective work of school teachers with foreign students. Analysis of the empirical data revealed that the majority of teachers have a predominantly positive ethnocultural attitude. The statistical hypothesis regarding the relationship between attitudes and teachers' practices with migrant children was confirmed ($r = 0.064$, $p < 0.05$). A correlation was found between positive attitudes and effective practices with age ($r = 0.133$, $p < 0.01$) and length of service ($r = 0.172$, $p < 0.01$). Significant differences were found in the level of positivity/negativity ($\chi^2(3) = 15.854$, $p < 0.001$) and the effectiveness of educational practices ($\chi^2(3) = 29.791$, $p < 0.001$) depending on the respondents' professional activities. Among the survey participants, primary school teachers were found to be the most effective in working with migrant children (average rating = 539.97).

Conclusion. An important scientific result of this study is the assessment of the integration potential of a multicultural region, which will serve as the basis for the further development of a concept for the professional training of future teachers to work with migrant children. Furthermore, the standardized questionnaire may find practical application in comparative studies of educational migration issues.

KEYWORDS

multicultural region, migrant children, pedagogical difficulties, integration resources, ethnocultural attitudes, educational practices

For Citation: Khairutdinova, R. R., Babaniyazova, N. P., & Sadikov, R. M. (2026). Pedagogical challenges and resources in working with children of migrants in a multicultural region. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, (4), 655–672. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.44

Received: 12 February 2026 | Approved: 21 May 2026 | Published: 31 August 2026

OPEN ACCESS

This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

ВВЕДЕНИЕ

Стремительный рост международной миграции оказывает значительное воздействие на национальные образовательные системы. Регулирование миграционных процессов и поиск эффективных интеграционных стратегий для детей иностранных граждан приобретают статус приоритетных задач в большинстве стран мира. Реализация данных инициатив обеспечивается международными законодательными и рекомендательными актами Организации Объединенных Наций (ООН) и входящей в ее структуру Организации Объединённых Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО). Базовые принципы, касающиеся правового и социального статуса детей, закреплены в Конвенции о правах ребенка (1989) [1]. В принятой в 1990 г. Всемирной декларации «Об образовании для всех» заложена ключевая идея общедоступности базового образования [2]. Значимость декларации определяется положениями об обеспечении доступа к получению качественных знаний разным группам обучающихся, о создании условий для сокращения социального неравенства в образовании. В Рекомендациях ЮНЕСКО «О положении учителей» (1966), «О статусе преподавательских кадров высших учебных заведений» (1997) подчеркивается важность готовности педагогов к осуществлению профессиональной деятельности в условиях социального многообразия образовательной среды [3].

Согласно отчету Международной организации по миграции (IOM) Россия является одним из мировых лидеров по числу международных мигрантов [4]. Только в 2024-2025 гг. в Российской Федерации был принят ряд важных законодательных инициатив, направленных на совершенствование государственной миграционной политики. Наиболее резонансным из них стал Федеральный закон № 544-ФЗ от 28.12.2024, регламентирующий изменение правил приема детей из семей мигрантов в российские школы [5]. В контексте широко развернувшейся дискуссии представители научно-педагогического сообщества придерживаются мнения, что в современных условиях школа должна рассматриваться как транслятор культуры и традиционных ценностей российского общества [6]. Необходим поиск эффективных моделей социокультурной адаптации детей мигрантов через школьное образование [7].

Республика Татарстан, как один из экономически развитых субъектов Российской Федерации, является привлекательным регионом для трудовых мигрантов. К притягивающим факторам следует отнести исторически сложившуюся полиэтничность региона, схожесть языков и культур, восточный менталитет. По данным Управления по вопросам миграции МВД на 1 июня 2025 года в Татарстане было официально зарегистрировано 106 тысяч иностранцев [8]. В регионе, как и по всей стране, наблюдаются тенденции семейной миграции. В школах появляются новые категории обучающихся – несовершеннолетние иностранные граждане, дети с миграционной историей. Тем не менее в системе российского школьного образования не предусмотрены институционные формы сопровождения детей мигрантов, их обучение ведется по единым государственным образовательном стандартам и учебным планам. В таких условиях основная роль в адаптации учащихся из семей мигрантов к новой образовательной среде отводится школьному учителю.

Рост этнокультурного многообразия в школьном образовании, по мнению R. Khairutdinova с соавт. [9], актуализирует постановку проблем в научных исследованиях, направленных, с одной стороны, на изучение специфики миграции, существенно меняющей поликультурное образовательное пространство школы, с другой стороны – степени готовности педагогических кадров для работы в новых условиях. J. Dzerviniks с коллегами [10] полагают, что подобный анализ крайне необходим для определения современных задач профессиональной подготовки учителей, способных осуществлять конструктивное взаимодействие с детьми мигрантов, их родителями и семьей.

L. Damaschke-Deitrick с соавт. [11] склоняются к мнению, что решение проблем, связанных с обучением и адаптацией учащихся с миграционным опытом, необходимо начинать с диагностики ситуации в целом, которая позволит выявить наиболее неблагополучные зоны и разработать адекватные меры воздействия на них По мнению Д.А. Александрова и его коллег, эмпирических исследований, основанных на репрезентативной российской выборке, существует крайне мало [12]. Ученые, как правило, работают с небольшими базами данных или отдельными школьными кейсами, что не позволяет представить реальную картину. Е.Б. Деминцева и др. видят первопричину «в сложности вхождения в школы, требующего согласования с государственными институтами и в отсутствии артикуляции на уровне департаментов образования и других государственных структур» [13, с. 80]. Данная проблема недостаточно представлена не только в научных исследованиях, но и в общественно-педагогическом дискурсе. Кроме того, практически

отсутствует статистика о реальном количестве детей мигрантов в школах российских регионов, распределении их по классам и школам, о существовании так называемых «мигрантских школ», о несовершеннолетних иностранных гражданах, по разным причинам не охваченных школьным образованием и т. д. При таком положении дел основным источником информации по-прежнему остаются СМИ, нередко искажающие объективные факты и порождающие негативные представления о мигрантах у принимающего сообщества.

Таким образом возникает противоречие между потребностью в понимании реальной ситуации с обучением и адаптацией детей из семей мигрантов в школьных учреждениях страны и отсутствием достаточного количества эмпирически подтвержденных научных данных по российским регионам.

ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

В зарубежной науке накоплен богатый опыт исследований проблем обучения и адаптации мигрантов в системе школьного образования. Учеными на протяжении многих лет проводятся исследования, позволяющие выявить как основные педагогические проблемы в работе с детьми мигрантов, так и факторы, влияющие на эффективность адаптационных процессов: культурный шок и психологическая адаптация [14], социокультурная интеграция в принимающее общество [15], изучение языка принимающей страны [16], интеграционные технологии и практики обучения [17], учебная мотивация и академическая успешность [18], взаимодействие с учителем и со сверстниками [19], включение родителей в образовательный процесс [20], установки и ожидания педагогов в отношении культурного разнообразия [21], преодоление расовой неприязни и дискриминации со стороны этнического большинства [22], партнерство между школой и обществами мигрантов, использование ресурсов «диаспорного образования» [23] и др.

Заметно увеличивается количество межстрановых исследований, результаты которых демонстрируют, что вышеназванные и иные, сопряжёнными с ними проблемы адаптации детей мигрантов, в каждой стране решаются по-разному, с учетом миграционной и образовательной политики государства, бюджетного финансирования интеграционных программ, традиций взаимодействия с мигрантами у принимающего сообщества и других факторов [24]. Среди них особого внимания заслуживает кросскультурное исследование M. Fine-Davis и D. Faas «Равенство и многообразие в классе: сравнение отношения учащихся и учителей в шести европейских странах», в результате которого было выявлено, что теснота межкультурных контактов в обществе приводит к более позитивному социальному взаимодействию в образовательной среде [25]. Данные выводы были подкреплены международными сравнительными исследованиями G. Akgül [26], L. Dežan и M. Sedmak [27], M. Firat с соавт. [28].

В Российской Федерации рост интереса исследователей к вопросам обучения и адаптации детей мигрантов приходится на первое десятилетие XXI века в связи с большой активизацией миграционных потоков из стран СНГ. Известные ученые Г.Е. Зборовский и Е.А. Щуклина отмечают, что подобные работы в российской науке пока «находятся на стадии зарождения и не имеют значительных традиций, а уровень обобщения их результатов невысок» [29, с. 81].

Первый научный проект в этой области был реализован группой ученых под руководством Е.Л. Омельченко в 2009–2010 гг. в трех городах Российской Федерации: Ульяновск, Краснодар, Санкт-Петербург [30]. В данной работе приведены результаты исследования особенностей адаптации детей мигрантов в новой социокультурной среде, представлены пилотажные диагностические методики и алгоритмы использования конкретных образовательных практик.

Вопросам адаптации детей-мигрантов в школах г. Санкт-Петербурга посвящено масштабное исследование группы ученых под руководством Д.А. Александрова [12]. В ходе реализации научного проекта было опрошено 7380 учащихся из 104 школ. На основе регрессивного анализа доказан социальный фактор распределения детей мигрантов по школам крупного мегаполиса, продемонстрировано влияние этнического и миграционного статуса на их академическую успешность. Авторы установили наличие высокой учебной мотивации и образовательных планов у вновь прибывших детей, при этом не обнаружено значимых различий в показателях успеваемости учащихся-мигрантов второго поколения и местных учеников. Кроме того, выяснилось, что присутствие в классах детей иностранцев не влечет за собой асоциальных действий.

Ценным в научном плане является опыт проведения социологического исследования в одном из мигрантоемких регионов страны – Ханты-Мансийском автономном округе – Югра [29]. В опросе приняли участие порядка 3000 тысяч респондентов: учащиеся, в том числе из числа мигрантов, учителя, родители, администрация школ и руководители департаментов образования. Использовались как количественные, так и качественные методы сбора и анализа данных. Выявлены две основные социальные проблемы, связанные с языковой и социокультурной адаптацией учащихся-мигрантов, впервые представлена их научно-эмпирическая оценка.

Возможности адаптации детей трудовых мигрантов в школах Москвы и Подмосковья проанализированы в качественном эмпирическом исследовании Е.Б. Деминцевой и др. [13]. Фокус-группы с участниками образовательного процесса проводились в школах и классах с наибольшей долей иностранных учащихся. Установлено, что мигранты чаще всего попадают в «непрестижные» столичные школы со «сложным социальным контекстом». Во многих из них происходит заметная этноизация образовательного пространства, что влечет за собой необходимость применения культурно-ориентированных воспитательных практик. Дети-иностранцы, оказавшись в подобной среде, испытывают социальное признание и поддержку. Этничность, по мнению ученых, играет роль лишь в начальный период их обучения. По мере освоения русского языка и вхождения в ученический коллектив этнические границы стираются. В то же время авторы приходят к заключению, что отсутствие языковых программ и специальной подготовки педагогов для работы с многоэтничными классами затрудняет быструю интеграцию детей мигрантов.

Следует выделить исследование, проведенное в Уральском федеральном округе, являющимся одним из «лидеров» по числу трудовых мигрантов в России. Так, в работе Т.В. Куприной представлены результаты опроса порядка 200 педагогических работников школ и детских садов г. Екатеринбурга и Свердловской области [31]. Автор выделяет ряд конкретных взаимосвязанных проблем, возникающих в процессе адаптации детей мигрантов. На основе анализа и обобщения опыта работы региональных школ даются конкретные методические рекомендации. В частности, по мнению исследователя необходим комплексный подход к решению проблем социокультурной адаптации детей мигрантов на основе обучения их русскому языку как языку межнационального общения.

В аспекте заявленной темы интересен опыт работы школ Сибирского федерального округа. Е.Б. Деминцева исследуют стратегии включения детей мигрантов в школьное образовательное пространство г. Томска и г. Иркутска [32]. Ситуация анализируется на основе данных полуформализированных интервью с учителями ряда школ с наибольшей долей учащихся из семей трудовых мигрантов. Автор констатирует, что проблемы, связанные с незнанием русского языка и академической неуспешностью учеников-мигрантов, схожи с результатами исследований, проведённых в центральном округе страны. Отсутствие государственных форм поддержки и неготовность школ к работе с детьми мигрантов приводит к таким вынужденным мерам, как организация обучения по программам, адаптированным для обучающихся с особенностями развития, создание специальных классов.

В работе О.В. Мусатовой и Е.В. Казаковой [33] на примере школ г. Новосибирска выявляются адаптационные трудности, возникающие у детей мигрантов младшего школьного возраста: языковой барьер, незнание социокультурных особенностей страны пребывания, эмоциональная нестабильность, чувство тревоги и напряжения, отсутствие коммуникации с местными учениками. Результаты выборочного анкетирования учителей демонстрируют слабую готовность школы к решению проблем детей-иностранцев. Большинство опрошенных имеет низкий уровень владения технологиями адаптивного, конфликтологического обучения, что также определяет необходимость внедрения современных программ поликультурной подготовки учителей.

Сравнительный анализ проблем и ресурсов в системе образования детей мигрантов в федеральных округах Российской Федерации был впервые проведен группой ученых Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена [34]. В социологическом опросе приняли участие 8864 педагога, работающих в поликультурных классах из 8 федеральных округов РФ. В ходе масштабного исследования выявлены общерегиональные проблемы, к которым исследователи относят лингво-коммуникационные и социокультурные сложности адаптации детей мигрантов, отсутствие организационно-методического сопровождения процесса их обучения. Кроме того, зафиксированы значимые различия в организации подходов к решению вышеуказанных задач в разных округах страны. Исследование петербуржских ученых показало, что наибольшее внимание обеспеченности образовательного процесса детей мигрантов уделяет-

ся в Уральском и Северо-Кавказском федеральных округах. Острый дефицит в целом по стране наблюдается в профессиональной подготовке педагогов к работе с детьми -мигрантов, в научно-методическом сопровождении школьных образовательных организаций. Данная проблема наиболее актуальна для Центрального и Приволжского федеральных округов, где зафиксировано наибольшее количество иностранных школьников.

Полученные статистические данные согласуются с результатами другого сравнительного исследования, проведенного в 2025 году учеными Башкирского государственного педагогического университета [35]. В ходе сплошного онлайн-опроса в 80 регионах РФ обнаружено, что только 13,8% учителей, работающих с детьми мигрантов, прошли обучение по программам дополнительного профессионального образования. Практически во всех российских регионах такие показатели не превышают 50%. Исключением являются Ненецкий автономный округ, Калужская область, Архангельская область, Курская область, Забайкальский край.

Таким образом результаты проведенных эмпирических исследований убедительно демонстрируют, что существуют как общие проблемы, так и специфика организации работы с несовершеннолетними мигрантами в конкретных округах и регионах страны. В связи с этим Е.А. Хамраева и др. [34] призывают к сужению фокуса исследований до конкретного региона, что позволит более адресно выявлять и учитывать потребности как учащихся-мигрантов, так и педагогов, работающих в многоэтничных классах.

Исходя из вышесказанного определена цель настоящего исследования, которая заключается в эмпирическом анализе педагогических трудностей и ресурсов в работе с детьми мигрантов в условиях поликультурного региона.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Исследование проводилось в период с 2022 по 2025 гг. и включало в себя следующие этапы: постановка задач, разработка инструментария, построение выборки, проведение опроса, обработка полученных данных.

В начале работы были уточнены вопросы для проведения эмпирических измерений:

- В чем заключаются основные сложности работы учителя с детьми мигрантов?
- Какие практики адаптации и обучения детей мигрантов применяются в школе?
- Как выражено отношение учителей к детям мигрантов, их родителям, к культурному разнообразию школьной среды?
- Каковы ожидания учителей относительно академических достижений иностранных школьников?
- Какие меры необходимы для решения проблем адаптации детей мигрантов на государственном уровне?

В ходе исследования были подвергнуты проверке статистические гипотезы, согласно которым установки учителей связаны с их ожиданиями и практиками работы с детьми мигрантов. Кроме того, нам предстояло выяснить какие дополнительные факторы влияют на успешность взаимодействия педагогов с иностранными школьниками в образовательной среде.

Основным эмпирическим инструментом стал анкетный опрос, разработанный на основе данных предварительного качественного исследования с участием 20 учителей, имеющих опыт работы с детьми мигрантов. Отметим, что методология и результаты данного исследования подробно описаны в предыдущей публикации [36]. На основе анализа материалов полуструктурированного интервью с учителями были выделены ключевые фразы, наиболее полно отражающие их мнения и опыт. Отобранные формулировки использовались в построении измерительных шкал для проведения количественного исследования с большим охватом респондентов.

Анкета, разработанная для опроса педагогов, состояла из четырех блоков. Первый блок касался общих вопросов (наличие опыта работы с детьми мигрантов; доля иностранных учащихся в классах; их этническая принадлежность, уровень владения русским языком). Второй

блок включал вопросы, направленные на выявление трудностей работы учителей и их педагогических практик в работе с детьми мигрантов. Для этого предлагался перечень утверждений, среди которых можно было выбрать несколько вариантов ответа. Третий блок содержал вопросы с различными отзывами педагогов (от позитивных до негативных) о детях-мигрантах, их родителях, культурном разнообразии школьной среды. Респондентам следовало оценить данные суждения по шкале «согласен / не согласен / частично согласен». Кроме того, участникам опроса был предложен проблемный вопрос, выявляющий их педагогические ожидания «Считаете ли Вы, что учитель вынужден терпеливо и снисходительно относиться к детям мигрантов?». Выбор вариантов ответа задавался диапазоном от абсолютного согласия до крайнего несогласия. В четвертый блок анкеты мы внесли открытый тип вопроса: «Какие государственных меры требуются для решения проблем адаптации и обучения детей мигрантов в школе?». Дополнительно были собраны сведения об участниках эксперимента: пол, возраст, образование, педагогический опыт, специализация профессиональной деятельности.

В опросе приняли участие 1516 педагогов из Республики Татарстан: Казань, Набережные Челны, Нижнекамск и Нижнекамский район, Альметьевск и Альметьевский район, Зеленодольск и Зеленодольский район, Елабуга, Буинск и Буинский район, Бугульма, Агрыз, Муслюмово, Кайбицы, Заинск, Арск и др. Среди участников опроса 6,3% мужчин, 93,7% женщин, в возрасте от 18 до 69 лет, со стажем педагогической работы от 6 месяцев до 52 лет. Высшее педагогическое образование имеет большинство учителей (91,4%). Треть опрошенных (32,8%) – учителя начального звена; 58,4% – учителя среднего звена; 2,5% – педагоги дополнительного образования; 6,3% – школьные администраторы.

Опрос проводился дистанционно с применением Google Forms. Рассылка электронной анкеты по школам осуществлялась при информационной поддержке Министерства образовании и науки Республики Татарстан. В описании формы опроса давалась краткая информация о целях и задачах исследования. Соблюдалась и гарантировалась анонимность личных данных. Доступ к онлайн-опросу для участников был открыт в течение месяца.

При обработке данных опроса использовался метод описательной статистики. Проверка рабочих гипотез основывалась на корреляционном анализе с применением непараметрических методов. Оценка взаимосвязей осуществлялась с помощью рангового коэффициента корреляции Спирмена. Для выявления значимости различий между группами использовался H-критерий Краскела-Уоллиса.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Результаты опроса показали, что чуть более половины опрошенных (53,5%) имеют небольшой опыт работы с детьми мигрантов, 9,7% – многолетний опыт. Не имеют опыта работы – 36,8%, из них 8,2% – знают о работе своих коллег.

Подавляющее большинство респондентов (83,7%) ответили, что в их школе есть учащиеся – выходцы из стран Центральной Азии (Узбекистан, Кыргызстан, Казахстан, Таджикистан); 29,7% назвали представителей народов Закавказья (Грузия, Армения, Азербайджан); 1,8% – Вьетнам; 0,5% – Китай; 2,9% – отметили другие страны, либо заявили, что в их образовательных учреждениях нет иностранных школьников. В этом вопросе предусматривалось несколько вариантов ответа, поэтому суммарное количество превышает 100% (см. рис. 1).

Важным вопросом адаптации детей мигрантов является владение русским языком. Педагогам следовало оценить языковой уровень обучающихся по пятибалльной шкале (5 баллов – максимальный уровень владения). Более 60% опрошенных учителей указывали на средний уровень владения русским языком (3 балла) учениками из стран Центральной Азии и Закавказья. Более низкий уровень (1 балл) у учеников из Вьетнама и Китая: 43,3% и 47,7% учителей соответственно указывали на это (см. рис. 2).

Около половины опрошенных отметили, что в их регионе и школе иностранных учащихся стало больше (49,8% и 46,8% соответственно). Треть учителей (34,3%) указала на увеличение их в классах.

Рисунок 1 Страны (регионы) исхода детей мигрантов (в %)

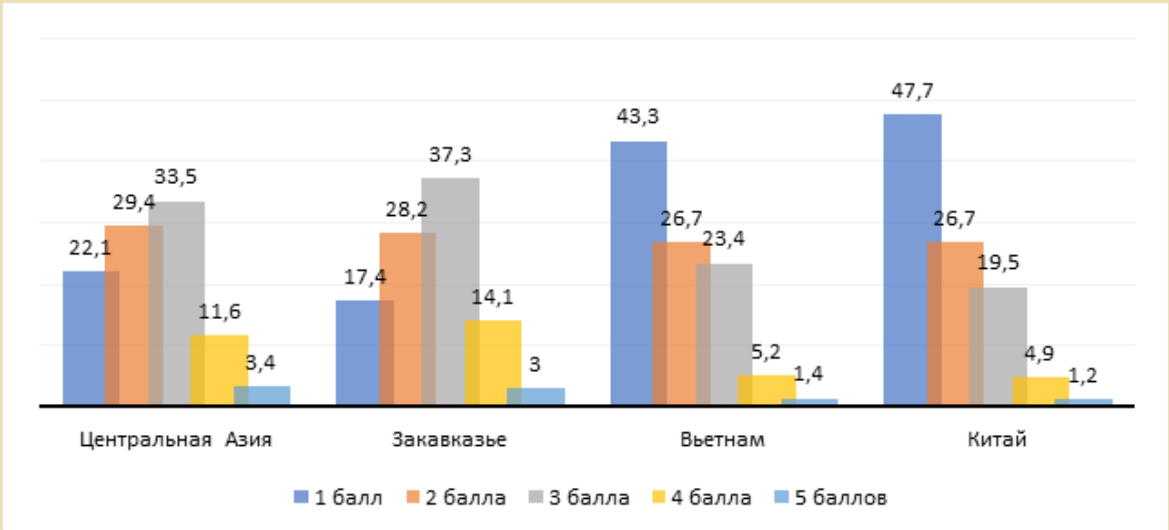


Рисунок 2 Уровень владения русским языком у детей мигрантов (в %)

Педагогам было предложено согласиться/не согласиться с высказываниями, которые отражают трудности работы с детьми мигрантов. Ниже приведены цитаты в порядке убывания числа респондентов, выразивших с ними согласие (см. табл. 1).

Таблица 1 Трудности работы учителей с детьми мигрантов

Процент	Варианты утверждений
72,6%	основной проблемой детей мигрантов является языковой барьер, что мешает их успешному вовлечению в учебный процесс
59,8%	родители-мигранты плохо владеют русским языком, не могут оказать содействие своим детям в выполнении учебных заданий
37,3%	работа с учащимися-мигрантами держится только на энтузиазме школьного учителя
35,4%	учителю необходимо прилагать много усилий для обучения детей мигрантов, отвлекаться от работы с остальными учениками
35,1%	не установлены стандарты оценивания учащихся-мигрантов с особыми образовательными потребностями
33,6%	дети мигрантов снижают академические показатели класса и школы
32%	отсутствуют программы языковой и психологической поддержки детей из семей иностранцев
1%	местные ученики не принимают «новеньких», смеются над их внешностью, акцентом; в классе возникают конфликты
0,8%	местные родители вынуждены переводить своих детей из «мигрантских классов и школ»

Далее участникам опроса был задан вопрос с вариантами утверждений о практиках работы с детьми из семей мигрантов. Представим их в порядке убывания частоты упоминания (см. табл. 2).

Таблица 2 Практики работы учителей с детьми мигрантов

Процент	Варианты утверждений
51,5%	вовлечение учащихся-мигрантов во все виды коллективной творческой деятельности, участие в групповых проектах
48,5 %	индивидуальные задания на уроке, дополнительная работа в группе продленного дня, репетиторство
34,6%	систематическая работа с родителями, вовлечение их в образовательный процесс
21,6%	общение и обучение через ученика-мигранта (посредника), владеющего русским языком
20,6%	организация внеурочной деятельности (кружка) по русскому языку для иностранных учащихся
20,4%	усреднение показателей академических достижений, использование методов стимулирования учебной мотивации детей мигрантов
19,3 %	организация и проведение внеклассных и внешкольных мероприятий межкультурной направленности
17,5%	использование в обучении детей-инофонов методик «Русский язык как иностранный», «Русский язык как неродной»
16,9%	общение и обучение детей через родственные языки и культуры
10,5%	взаимодействие школы с этническими диаспорами мигрантов, национально-культурными и религиозными объединениями
9,6%	адаптация и обучение детей мигрантов в билингвальной образовательной среде, национальных классах
1,6%	привлечение к работе педагога-носителя языка и культуры детей мигрантов

Респондентам предстояло согласиться / не согласиться / частично согласиться с высказываниями о детях мигрантов. Пять самых популярных фраз, с которыми согласились педагоги: «Такие же дети, как и наши, проблема только с русским языком» (44,1%); «Дети мигрантов уважительно относятся к своим родителям и учителю» (32,2%); «Дети мигрантов дисциплинированные, старательные» (21,9%); «Дети адаптивные, стараются «выживать» как могут» (21,8%); «Дети активно участвуют в жизни класса и школы» (20,8%).

Пять фраз, с которыми чаще не соглашались учителя: «Дети мигрантов недружелюбные, плохо идут на контакт. Общаются только со «своими» (46,8%); «Дети агрессивные, создают конфликты в классе» (45,5%); «Дети ленивые, нет мотивации к учебе» (33,1%); «Никаких проблем с детьми мигрантов не возникает» (22,2%); «Дети мигрантов необучаемые. Язык не знают, учебный материал не понимают» (21%).

Педагогам предлагалось согласиться / не согласиться / согласиться частично с высказываниями о родителях и семьях мигрантов. Мнения, которые они чаще разделяли: «Родители понимают, что у их детей больше возможностей получить образование в наших школах и потом здесь жить и работать» (42,3%); «У семей приезжих своя культура, менталитет. Живут по своим правилам и традициям» (38%); «Родители вежливые, с почтением относятся к учителю, стараются выполнять все поручения, участвовать в общественных делах класса» (36,8%); «Матери у них домохозяйки. Почти не знают языка, в общении с ними сложно. Отцы работают, в основном, языком владеют. Более адекватно относятся к рекомендациям учителя» (36,4%); «У мигрантов есть свои этнические диаспоры. Они поддерживают друг друга, стараются держаться вместе» (27,1%).

Мнения, с которыми респонденты чаще не соглашались: «Родители скандальные. Постоянно недовольство, претензии с их стороны» (41,3%); «Родители резко срывают детей и в середине учебного года уезжают к себе на родину» (28,5%); «Родители не водят детей в школу. Мальчики работают с отцами, девочки помогают матери по хозяйству» (27%); «Родители не прилагают особых усилий для развития своих детей, никуда их кроме школы не водят» (19,4%).

Участникам эксперимента также был представлен перечень высказываний об отношении к культурному разнообразию в школе. Приведем в пример утверждения, ставшие наиболее приемлемыми для респондентов: «Я сама за толерантность и настраиваю класс быть дружелюбным

к иностранным детям» (81,7%); «Для меня есть одна национальность – ученик (69,4%); «В школе мы должны заботиться о том, чтобы учащиеся-мигранты не собирались в отдельные группировки» (58,2%); «Я интересуюсь из какой страны приехали ученики, провожу специальные мероприятия, где они могут представить свои национальные традиции» (53,6%); «Учащиеся -мигранты разные. Все зависит от их культуры, менталитета» (48,4%); «Мигранты должны уважать нашу культуру и жить по российским законам» (48,2%).

На вопрос, «Считаете ли Вы, что учитель должен терпеливо и снисходительно относиться к детям мигрантов?» более половины опрошенных (64,6%) ответили отрицательно, из них 44,1% придерживаются мнения – «нет, это такие же ученики, как и остальные»; 20,5% – «нет, надо повышать их мотивацию к обучению». На этот же вопрос 35,4% педагогов ответили положительно, из них 28,1% считают – «да, нет выбора»; 7,3% – «да, их жалко» (см. рис. 3).

Рисунок 3 Ожидания учителей относительно детей мигрантов (в %)

Респондентам был предложен открытый тип вопроса «Какие государственных меры требуются для решения проблем адаптации и обучения детей мигрантов в школе?». Большинство опрошенных считает, что необходимы входные или дополнительные курсы (кружки) по русскому языку (406 ответов), адаптированные учебные программы (223 ответа), специальная учебно-методическая литература (178 ответов), критерии оценивания академических достижений учащихся (89 ответов), надбавки учителям за повышенную нагрузку (56 ответов). Участники опроса в своих комментариях предлагали учитывать количество детей мигрантов при составлении рейтинга школ (49 ответов), равномерно распределять их по школам и классам (42 ответа), создавать больше возможностей для прохождения языковой адаптации через дошкольные образовательные учреждения (31 ответ). Некоторые предложения (7 человек) содержали рекомендации по введению практик тьюторства для сопровождения иностранных учащихся в школе. Часть опрошенных высказали мнение о необходимости курсов повышения квалификации для учителей, работающих с детьми мигрантов (13 чел.) и профессиональной подготовки будущих учителей в вузе (6 ответов).

Следующим этапом работы стала проверка рабочих гипотез с использованием корреляционного анализа и непараметрических методов. Для этого из базы эмпирических данных мы отобрали 955 респондентов, ответивших утвердительно на вопрос о наличии опыта работы с детьми мигрантов. Анализ ответов респондентов на ряд вопросов позволил выявить ключевые индикаторы нашего исследования:

- «Ниже приводятся высказывания педагогов о детях-мигрантах и их родителях. Выразите свое согласие, частичное согласие или несогласие с данными мнениями» (Установки учителей).
- «Считаете ли Вы, что учитель должен терпеливо и снисходительно относиться к детям мигрантов? (Ожидания учителей).
- «Какие практики работы Вы используете в работе с детьми мигрантов (отметьте до 5 высказываний)» (Практики работы учителей).

На этапе обработки эмпирических данных установки учителей были сгруппированы по степени эмоциональной окраски (позитивные, негативные, нейтральные); подобным образом классифицировались ожидания учителей (высокие, низкие, амбивалентные) [21; 35]. Далее баллы проставлялись по всем пунктам и суммировались. Практики работы учителей оценивалась по степени их продуктивности в работе с детьми мигрантов [35]. Перечисленные варианты также переводились в баллы с последующим суммированием. Кроме того, сравнительному анализу подвергались такие качественные признаки, как возраст, стаж работы, специализация профессиональной деятельности (учитель начальных классов, учитель среднего звена, педагог дополнительного образования, школьный администратор).

Гипотеза № 1: позитивные установки учителей коррелируют с более эффективными практиками работы с детьми мигрантов.

Для изучения корреляционных связей между шкалами использовался критерий Колмогорова-Смирнова на нормальность. Все шкалы имеют распределение, отличное от нормального, поэтому для изучения корреляционных связей использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Гипотеза подтверждается ($r=0.064$, $p<0.05$). Более высокий уровень показателя «эффективные практики работы» взаимосвязан с более высоким уровнем показателя «установки» (см. табл. 3).

Таблица 3 Взаимосвязь эффективных практик, установок, возраста и стажа учителей

Эффективные практики в работе с детьми мигрантов	1.000	.064*	.133**	.172**
Установки учителей по отношению к детям мигрантов	.064*	1.000	.131**	.123**
Возраст	.133**	.131**	1.000	.892**
Стаж	.172**	.123**	.892**	1.000
*Примечание: * – уровень значимости p <0,05; ** – уровень значимости p <0,01; N = 955*				

Кроме того, оказалось, что более высокий уровень показателя «эффективные практики работы» взаимосвязан с более высоким уровнем показателей «возраст» ($r=0.133$, $p<0.01$) и «стаж работы» ($r=0.172$, $p<0.01$). К тому же, более высокий уровень показателя «установки» взаимосвязан с более высоким уровнем показателей «возраст» ($r=0.131$, $p<0.01$) и «стаж работы» ($r=0.123$, $p<0.01$).

Гипотеза № 2: существуют различия между группами с разными педагогическими ожиданиями по уровню позитивности-негативности установок.

Для определения значимости различий между группами использовался критерий Краскела-Уоллиса для К-независимых групп. По итогам сравнения значимых различий между группами не обнаружилось (см. табл. 4).

Таблица 4 Различия средних ранговых значений установок учителей по уровню ожиданий относительно детей мигрантов

Показатели	Группы по уровням ожиданий			Критерий Краскела – Уоллиса, p
	Низкие (N=318)	Амбивалентные (N=432)	Высокие (N=205)	
Установки учителей по отношению к детям мигрантов	467.39	478.47	493.47	0.570

Гипотеза № 3: существуют различия между группами респондентов разных профессиональных специализаций по уровню позитивности-негативности установок по отношению к детям мигрантов.

Для определения значимости различий между группами использовался критерий Краскела-Уоллиса для К-независимых групп. По итогам сравнения обнаружились значимые различия между группами ($p<0.01$). Наиболее позитивные отношения в группе «школьный администратор», на втором месте «учитель начальных классов», далее – «учитель среднего звена» и «педагог дополнительного образования» (см. табл. 5).

Таблица 5 Различия средних ранговых значений установок учителей по специализации профессиональной деятельности

Показатели	Группы по профессиональной специализации				Критерий Краскела – Уоллиса, p
	Учитель начальных классов (N=309)	Учитель среднего звена (N=560)	Педагог дополнительного образования (N=18)	Школьный администратор (N=68)	
Установки учителей	512.11	451.35	430.78	554.92	0.001

Гипотеза № 4: существуют различия между группами респондентов разных специализаций педагогической деятельности по уровню эффективности практик, применяемых в работе с детьми мигрантов.

Для определения значимости различий между группами использовался критерий Краскела-Уоллиса для К-независимых групп. По итогам сравнения обнаружились значимые различия между группами ($p<0.01$). Наиболее эффективные практики обнаружены в группе «учитель начальных классов», на втором месте «школьный администратор», далее «педагог дополнительного образования» и «учитель среднего звена» (см. табл. 6).

Таблица 6 Различия средних ранговых значений эффективных практик в работе с детьми мигрантов по специализации профессиональной деятельности

Показатели	Группы по профессиональной специализации				Критерий Краскела – Уоллиса, p
	Учитель начальных классов (N=309)	Учитель среднего звена (N=560)	Педагог дополнительного образования (N=18)	Школьный администратор (N=68)	
Эффективные практики	539.97	437.52	500.39	523.84	0.000

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

В результате проведенного эмпирического исследования было установлено, что в школах Республики Татарстан наблюдается рост числа несовершеннолетних иностранных граждан, преимущественно из стран Центральной Азии. Основные затруднения учителей в работе с детьми мигрантов связаны с языковыми и социокультурными барьерами, препятствующими их успешному вовлечению в учебный процесс. Подобные результаты характерны для большинства образовательных организаций в мигрантоемких регионах страны. Согласно статистике, полученной в Татарстане, уровень владения русским языком у иностранных учащихся находится в пределах средних значений. К тому же, в ходе опроса респондентов практически не зафиксировано проявлений социальных девиаций и межэтнических конфликтов, связанных с присутствием детей мигрантов в классах. Можно предположить, что подобные результаты обусловлены поликультурным образовательным потенциалом республики. К примеру, татарстанские учителя наряду с традиционными формами применяют этнорегиональные практики работы с учащимися-мигрантами: обучение в билингвальной развивающей образовательной среде; адаптирование методики

«Русский язык как неродной в школе с этнокультурным компонентом»; дифференцированное изучение русского языка в национальных классах (в малых подгруппах); использование контактного языка на начальном этапе языковой адаптации; создание благоприятного поликультурного климата класса и школы; включение родителей в образовательный процесс; взаимодействие с этническими диаспорами, национально-культурными и религиозными объединениями.

Особое внимание мы уделили многоэтапному изучению проблемы отношения школьных учителей к культурному разнообразию. В ходе анализа количественных показателей выяснилось, что большинство из опрошенных педагогов обладают позитивными этнокультурными установками. Это послужило доказательством валидности ранее проведенного эмпирического исследования, направленного на выявление степени восприятия школьными учителями культурного разнообразия российского общества [37]. Помимо того, анализ данных с расчетом корреляции Спирмена позволил верифицировать гипотезу нашего качественного исследования, согласно которой позитивное отношение учителей к многообразию эффективно отражается на практиках работы с детьми мигрантов [36]. Полученные результаты с высокой степенью вероятности свидетельствуют о феномене интегративного образовательного пространства поликультурного региона. Научные изыскания А.А. Шогенова [38], L Bardach и др. [39], M. Fine-Davis и D. Faas [25] служат весомым подтверждением выдвинутых нами положений.

В ходе предварительного качественного исследования, о котором речь шла выше, была выявлена связь установок учителей с ожиданиями относительно академических успехов детей-мигрантов. Однако результаты анализа количественных данных зафиксировали статистически незначимый результат и опровергли первичную гипотезу. Следовательно, существует вероятность иной трактовки ответа на вопрос «Как Вы считаете, должен ли учитель терпеливо и снисходительно относится к ученикам-мигрантам?». В частности, предложенный нами вариант ответа «нет, это такие же ученики, как и остальные» может интерпретироваться двояко – как способ принятия разнообразия и создания ситуации успеха, так и сознательное преуменьшение культурных различий обучающихся. Существует и третий вариант – безразличие педагогов к ученикам-мигрантам. В итоге мы пришли к заключению, что формулировка вариантов ответа на данный вопрос нуждается в дополнительной корректировке.

Следующим шагом стало гипотетическое выявление прочих существующих факторов, влияющих на практики работы педагогов с иностранными школьниками. А именно, анализ числовых показателей подтвердил, что среди участников опроса наиболее эффективно с детьми мигрантов работают учителя начальной школы. Данная закономерность обусловлена тем, что значительное число прибывших из других стран детей проходит адаптацию в условиях обучения в младших классах и гораздо меньше таких учеников в среднем звене. К тому же, по мнению D. Horgan с соавт. [16] и M. Özdemir с соавт. [40], в более раннем возрасте мигранты легче вливаются в новую культурно-образовательную среду и успешнее социализируются в принимающем обществе. Здесь уместно обратить внимание на выявленный нами факт недостаточной эффективности работы учителей среднего звена с иностранными учащимися, что по мнению A. Andrade с соавт. потенциально влечет за собой риски социальной отчужденности и маргинализации подростков-мигрантов [41].

Помимо прочего, наше исследование установило корреляционную зависимость между практиками работы, установками, возрастом и профессиональным стажем учителей. Интерпретация подобных взаимосвязей может быть следующей – чем старше и опытнее учителя, тем адекватнее они воспринимают детей мигрантов и успешней взаимодействуют с ними в образовательной среде. Следует признать, что наличие многолетнего педагогического стажа не гарантирует достаточного уровня владения межкультурными компетенциями для адресной работы с учениками, имеющими иной культурный фон и особые образовательные потребности. Возникает острая необходимость в разработке и реализации дополнительных программ поликультурной подготовки педагогических кадров в их соответствии с современными миграционными вызовами. К таким выводам пришли Е.А. Хамраева и др. [34], Э.И. Саттаров и др. [35] по итогам сравнительных исследований в российских регионах с большой представленностью иностранных школьников в образовательных организациях.

В ходе ответа на открытый вопрос респонденты поделились мнениями и рекомендациями о необходимости государственных мер поддержки школьных организаций в работе с несовершеннолетними иностранными гражданами. При этом большинство учителей настаивает на создании

транзитных адаптационных курсов (классов) для детей, не владеющих русским языком. В контексте данной полемики важно упомянуть, что в Татарстане осуществляется планомерная работа по реализации федерального закона об обязательном тестировании на знание языка для детей мигрантов при приеме в российские школы. Согласно отчетам департаментов образования в столице и районах республики реализуются бесплатные подготовительные языковые курсы и адаптационные программы для детей иностранцев [42].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подытоживая все вышесказанное, отметим, что важным научным результатом проведенного эмпирического исследования является выявление основных педагогических трудностей и интегративных ресурсов образовательного пространства поликультурного региона, которые послужат основой для разработки концептуальной модели профессиональной подготовки будущих учителей к работе с детьми мигрантов. Кроме того, стандартизированный опросник может найти практическое применение в сравнительных исследованиях проблем образовательной миграции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Конвенция о правах ребенка (Принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи ООН от 20 ноября 1989 года.) // Конвенции и соглашения ООН. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml (дата обращения 10.01.2026).
2. Всемирная декларация об образовании для всех (Джомтьен, Таиланд, 5-9 марта 1990 г.) // Конвенции и соглашения ООН. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/jomtien.pdf (дата обращения 10.01.2026).
3. Рекомендации ЮНЕСКО/МОТ о положении учителей 1966 г. и Рекомендации ЮНЕСКО о статусе преподавательских кадров высших учебных заведений 1997 г. Руководство для пользователей // ЮНЕСКО, 2008. 72 с. URL: https://www.eseur.ru/Files/rekomendacii196645542.pdf (дата обращения 10.01.2026).
4. World Migration Report 2024 // International Organization for Migration (IOM), 2024. 384 p. https://doi.org/10.18356/9789292685980
5. Федеральный закон от 28.12.2024 № 544-ФЗ «О внесении изменений в статьи 67 и 78 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» // Официальное опубликование правовых актов. 28.12.24. URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202412280045 (дата обращения 10.01.2026).
6. Омельченко Е. А., Шевцова А. А. Профессиональные компетенции педагогов как ресурс адаптации несовершеннолетних иностранных граждан и детей с миграционной историей // Вестник антропологии. 2025. №. 2. С. 122-131. https://doi.org/10.33876/2311-0546/2025-2/122-131
7. Kakos M. Developing a holistic, rights-based model for the educational inclusion of migrant and refugee students //Intercultural Education. 2025. Vol. 36. No. 2. P. 127-142. https://doi.org/10.1080/14675986.2024.2349473
8. Министерство внутренних дел по Республике Татарстан // Официальный интернет портал: официальный сайт. 19.06.25. URL: https://16.xn--b1aew.xn--p1ai/news/item/66302058 (дата обращения 10.01.2026).
9. Khairutdinova R. R., Gromova C. R., Zheltukhina M. R., Chistyakov A. A., & Daitgadzhiev, G. M. Adaptation of the classroom cultural diversity climate scale for Russia // Journal of Ethnic and Cultural Studies. 2022. Vol. 9. No. 2. P. 248-265. https://www.jstor.org/stable/48710347
10. Dzerviniks J., Ušča S., Tarune I., & Vindaca O. Intercultural competence of teachers to work with newcomer children // Education Sciences. 2024. Vol. 14. No. 8. P. 802 https://doi.org/10.3390/educsci14080802
11. Damaschke-Deitrick L., Galegher E., Wilmers A., & Wiseman A. Preparing and supporting teachers of immigrant and refugee students // Teachers and Teaching. 2023. Vol. 29. No. 5. P. 459-464. https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2246307
12. Александров Д.А., Баранова В.В., Иванюшина В.А. Дети и родители мигранты во взаимодействии с российской школой // Вопросы образования. 2012. №1. С.176–199. https://doi.org/10.17323/1814-9545-2012-1-176-199
13. Деминцева Е.Б., Зеленова Д.А., Космидис Е.А., Опарин Д.А. Возможности адаптации детей мигрантов в школах Москвы и Подмосковья // Демографическое обозрение. 2017. Т.4. № 4. С. 80–109.
14. García M. F., Horgan D., Marouda M. D. Researching the well-being of migrant children // Revista Española de Sociología. 2024. Vol. 33. No. 2. P. 16. https://doi.org/10.22325/fes/res.2024.211
15. Heineke A. J., Vera E. M. Beyond language and academics: Investigating teachers' preparation to promote the social-emotional well-being of emergent bilingual learners // Journal of Teacher Education. 2022. Vol. 73. No. 2. P. 145-158. https://doi.org/10.1177/00224871211027573

16. Horgan D., Martin S., O'Riordan J., Maier R. Supporting languages: The socio-educational integration of migrant and refugee children and young people // Children & Society. 2022. Vol. 36. No. 3. P. 369-385. https://doi.org/10.1111/chso.12525
17. Chen Z., Song Z., Yuan S., Chen W. Influence analysis of education policy on migrant children's education integration using artificial intelligence and deep learning // Frontiers in Psychology. 2022. Vol. 13. P. 910692. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.910692
18. Telsaç Ö. Y., Telsaç C., Karagöz S. The Educatıon Problems Experıenced By Mıgrant Chıldren Fındıngs and Recommendatıons // International Journal of Educational Research Review. 2022. Vol. 7. No. 4. P. 345-354. https://doi.org/10.24331/ijere.1161837
19. Martin S., Horgan D., O'Riordan J., Maier R. Refugee and migrant children's views of integration and belonging in school in Ireland – and the role of micro- and meso-level interactions // International Journal of Inclusive Education. 2023. Vol. 28. No. 13. P. 3214-3233. https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2222304
20. González-Falcón I., Arroyo-González M. J., Berzosa-Ramos I., Dusi P. I do the best i can: The role of immigrant parents in their children's educational inclusion // Frontiers in Education. 2022. Vol. 7. P. 1006026. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1006026
21. Wang J.S., Lan J.Y.C., Khairutdinova R.R., & Gromova C.R. Teachers' attitudes to cultural diversity: Results from a qualitative study in Russia and Taiwan // Frontiers in Psychology. 2022. Vol. 13. P. 976659. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.976659
22. Macura S., Peček M. Discrimination of Children in Vulnerable Situations in Education: The Current State of Affairs and Strategies for Overcoming It // Center for Educational Policy Studies Journal. 2024. Vol. 14. No. 4. P. 7–12. https://doi.org/10.26529/cepsj.2041
23. Gholami R. Diasporic education in the mainstream school: creative pedagogies of belonging across time and space //Educational Review. 2025. Vol. 77. No. 1. P. 83-99. https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2186310
24. Hanna H. A. critical review of international research into pre-service teachers' beliefs and practices when teaching migrant learners //London Review of Education. 2023. Vol. 21. No. 1. P. 21. https://doi.org/10.14324/LRE.21.1.21
25. Fine-Davis M., Faas D. Equality and diversity in the classroom: A comparison of students' and teachers' attitudes in six European countries // Social indicators research. 2014. Vol. 119. No. 3. P. 1319-1334. https://doi.org/10.1007/s11205-013-0547-9
26. Akgül. G. A comparative study on the adaptation of immigrant students among five European countries // Journal of Educational Sciences & Psychology. 2021. Vol. 11. No. 11. P. 16–29. https://doi.org/10.51865/JESP.2021.2.04
27. Dežan L., Sedmak M. How do you feel at school? A cross-country comparative analysis of migrant adolescents' school well-being // Frontiers in Education. 2023. Vol. 8. P. 1003762. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1003762
28. Firat M., Gencoglu B. Teachers' multicultural beliefs or countries' integration policies? Contextual influences on students' multicultural learning and attitudes towards immigrants //Social Psychology of Education. 2025. Vol. 28. No. 1. P. 169. https://doi.org/10.1007/s11218-025-10126-5
29. Зборовский Г.Е, Щуклина Е.А. Обучение детей мигрантов как проблема их социальной адаптации // Социологические исследования. 2013. Т. 2. С. 80–91.
30. Омельченко Е.Л., Андреева Ю.В., Лукьянова Е.Л., Сабирова Г.А., Крупец Я.Н. Адаптация детей мигрантов в школе. Методическое пособие: рекомендации по проведению комплекса адаптационных мероприятий в общеобразовательных учебных заведениях РФ. Ульяновск: Издательство Ульяновского государственного университета, 2020. 216 с.
31. Куприна Т. В. Обучение детей мигрантов в школах России: проблемы и пути их решения // Многоязычие в образовательном пространстве. 2017. Т. 9. С. 65–74.
32. Деминцева Е.Б. Дети мигрантов в школах Томска и Иркутска: проблемы адаптации и меры включения в школьное пространство // Журнал исследований социальной политики. 2020. Т. 18. № 4. С. 673–688. https://doi.org/10.17323/727-0634-2020-18-4-673-688
33. Мусатова О.В., Казакова Е.В. Готовность педагогов к стимулированию адаптации детей мигрантов к начальной школе // ЦИТИСЭ. 2024. Т. 1. № 1. С. 344–358. https://doi.org/10.15350/2409-7616.2024.1.30
34. Хамраева Е.А., Алексинская А.Ю., Андреюшина Е.А., Новикова П.В., Обласова А.В., Углова А.Б. Сравнительный анализ проблем и ресурсов в системе образования детей мигрантов (на примере федеральных округов Российской Федерации) // Перспективы науки и образования. 2022. Т. 1. № 55. С. 643–664. https://doi.org/10.32744/pse.2022.1.41.
35. Саттаров Э.И., Фатихов А.И., Булатов Р.А. Оценка педагогами социокультурной и языковой адаптации детей иностранных граждан, обучающихся в российских общеобразовательных организациях: социологический аспект // Педагогический журнал Башкортостана. 2025. Т. 1. № 107. С. 103–114. https://doi.org/10.21510/1817-3292-2025-107-1-103-114
36. Хайрутдинова Р.Р., Громова Ч.Р. Дети мигрантов в российской школе: установки и практики учителей // Образование и саморазвитие. 2025. Т. 19. № 4. С. 242–257. https://doi.org/10.26907/esd.19.4.18
37. Khairutdinova R., Cromova C., Birman D., Kalimullin A. Attitudes toward cultural diversity: A study of Russian teachers // Journal for the Study of Religions and Ideologies. 2019. Vol. 18. P. 80–95.

38. Шогенов А.А. Интеграционные процессы как фактор развития образовательного пространства поликультурного образовательного пространства поликультурного региона: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 2008. 353 с.
39. Bardach L., Röhl S., Oczlon S., Schumacher A., Lüftenegger M., Lavelle-Hill R.& Zitzmann, S. Cultural diversity climate in school: A meta-analytic review of its relationships with intergroup, academic, and socioemotional outcomes // Psychological Bulletin. 2024. Vol. 150. No. 12. P. 1397. https://doi.org/10.1037/bul0000454
40. Özdemir M. et al. A Scoping Review of School-Based Programs for Promoting Recently Arrived Immigrant Youth's Positive Adjustment and Well-Being // Journal of Community Psychology. 2026. Vol. 54. No. 2. P. 70088. https://doi.org/10.1002/jcop.70088
41. Andrade A. S., Roca J. S., Pérez S. R. Children's emotional and behavioral response following a migration: a scoping review // Journal of migration and health. 2023. Vol. 7. P. 100176. https://doi.org/10.1016/j.jmh.2023.100176
42. Индивидуальный подход: как в Татарстане помогают детям мигрантов адаптироваться в школе // Официальный интернет портал Министерства образования и науки Республики Татарстан: официальный сайт. 22.09.25 URL: https://mon.tatarstan.ru/index.htm/news/2452370.htm (дата обращения 01.10.2025).

REFERENCES

1. Convention on the Rights of the Child (Adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly resolution 44/25 of 20 November 1989). UN Conventions and Agreements. Available at: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml (accessed 10 January 2026).
2. World Declaration on Education for All (Jomtien, Thailand, March 5-9, 1990). UN Conventions and Agreements. Available at: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/jomtien.pdf (accessed 10 January 2026).
3. The ILO/UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers (1966) and The UNESCO Recommendation concerning the Status of Higher-education Teaching Personnel (1997) with a user's guide. UNESCO, 2008. 72 p. Available at: https://www.eseur.ru/Files/rekomendacii196645542.pdf (accessed 10 January 2026). (in Russ.)
4. World Migration Report 2024. International Organization for Migration (IOM), 2024. 384 p. DOI: 10.18356/9789292685980
5. Federal Law of 28.12.2024 No. 544-FZ "On Amendments to Articles 67 and 78 of the Federal Law "On Education in the Russian Federation". Official publication of legal acts. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202412280045 (accessed 10 January 2026).
6. Omelchenko E. A., Shevtsova A. A. Professional competencies of teachers as a resource for adaptation of minor foreign citizens and children with a migration history. *Bulletin of Anthropology*, 2025, no. 2, pp. 122-131. DOI: 10.33876/2311-0546/2025-2/122-131
7. Kakos M. Developing a holistic, rights-based model for the educational inclusion of migrant and refugee students. *Intercultural Education*, 2025, vol. 36. no. 2, pp. 127-142. DOI: 10.1080/14675986.2024.2349473
8. Ministry of Internal Affairs of the Republic of Tatarstan. Official Internet portal: official website. Available at: https://16.xn--b1aew.xn--p1ai/news/item/66302058 (accessed 10 January 2026).
9. Khairutdinova R. R., Gromova C. R., Zheltukhina M. R., Chistyakov A. A., & Daitgadzhiev, G. M. Adaptation of the classroom cultural diversity climate scale for Russia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 2022, vol. 9, no. 2, pp. 248–265. DOI: www.jstor.org/stable/48710347
10. Dzerviniks J., Ušča S., Tarune I., & Vindaca O. Intercultural competence of teachers to work with newcomer children. *Education Sciences*, 2024, vol. 14, no. 8, pp. 802. DOI: 10.3390/educsci14080802
11. Damaschke-Deitrick L., Galegher E., Wilmers A., & Wiseman A. Preparing and supporting teachers of immigrant and refugee students. *Teachers and Teaching,* 2023, vol. 29, no. 5, pp. 459-464. DOI: 10.1080/13540602.2023.2246307
12. Aleksandrov D.A., Baranova V.V., Ivanyushina V.A. Migrant Children and Parents in Interaction with the Russian School. *Educational Studies Moscow = Voprosy obrazovaniya*, 2012, no. 1, pp.176–199. DOI: 10.17323/1814-9545-2012-1-176-199
13. Demintseva E. B., Zelenova D. A., Kosmidis E. A., Oparin D. A. Possibilities of Adaptation of Migrant Children in Schools of Moscow and the Moscow Region. *Demographic Review*, 2017, vol. 4, no. 4, pp. 80–109.
14. García M. M. F., Horgan D., Marouda M. D. Researching the well-being of migrant children. *Revista Española de Sociología*, 2024, vol. 33, no. 2, pp. 16. DOI: 10.22325/fes/res.2024.211
15. Heineke A. J., Vera E. M. Beyond language and academics: Investigating teachers' preparation to promote the social-emotional well-being of emergent bilingual learners. *Journal of Teacher Education*, 2022, vol. 73, no. 2, pp. 145-158. DOI: 10.1177/00224871211027573
16. Horgan D., Martin S., O'Riordan J., Maier R. Supporting languages: The socio-educational integration of migrant and refugee children and young people. *Children & Society*, 2022, vol. 36, no. 3, pp. 369-385. DOI: 10.1111/chso.12525

17. Chen Z., Song Z., Yuan S., Chen W. Influence analysis of education policy on migrant children's education integration using artificial intelligence and deep learning. *Frontiers in Psychology*, 2022, vol. 13, pp. 910692. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.910692
18. Telsaç Ö. Y., Telsaç C., Karagöz S. The Educatıon Problems Experıenced By Mıgrant Chıldren Fındıngs And Recommendatıons. *International Journal of Educational Research Review*, 2022, vol. 7, no. 4, pp. C. 345-354. DOI: 10.24331/ijere.1161837
19. Martin S., Horgan D., O'Riordan J., Maier R. Refugee and migrant children's views of integration and belonging in school in Ireland – and the role of micro- and meso-level interactions. *International Journal of Inclusive Education*, 2023, vol. 28, no.13, pp. 3214-3233. DOI: 10.1080/13603116.2023.2222304
20. González-Falcón I., Arroyo-González M. J., Berzosa-Ramos I., Dusi P. I do the best i can: The role of immigrant parents in their children's educational inclusion. *Frontiers in Education*, 2022, vol. 7, pp. 1006026. DOI: 10.3389/feduc.2022.1006026
21. Wang J.S., Lan J.Y.C., Khairutdinova R.R., & Gromova C.R. Teachers' attitudes to cultural diversity: Results from a qualitative study in Russia and Taiwan. *Frontiers in Psychology*, 2022, vol.13, pp. 976659. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.976659
22. Macura S., Peček M. Discrimination of Children in Vulnerable Situations in Education: The Current State of Affairs and Strategies for Overcoming It. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 2024, vol. 14, no. 4, pp. 7–12. DOI: 0.26529/cepsj.2041
23. Gholami R. Diasporic education in the mainstream school: creative pedagogies of belonging across time and space. *Educational Review,* 2025, vol, 77, no. 1, pp. 83-99. DOI: /10.1080/00131911.2023.2186310
24. Hanna H. A critical review of international research into pre-service teachers' beliefs and practices when teaching migrant learners. *London Review of Education*, 2023. vol. 21, no. 1, p. 21. DOI: 10.14324/LRE.21.1.21
25. Fine-Davis M., Faas D. Equality and diversity in the classroom: A comparison of students' and teachers' attitudes in six European countries. *Social indicators research*, 2014, vol. 119, no. 3, pp. 1319-1334. DOI: 10.1007/s11205-013-0547-9
26. Akgül G.A comparative study on the adaptation of immigrant students among five European countries. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 2021, vol.11, no. 11, pp.16–29. DOI: 10.51865/JESP.2021.2.04
27. Dežan L., Sedmak M. How do you feel at school? A cross-country comparative analysis of migrant adolescents' school well-being. *Frontiers in Education*, 2023, vol.8, p.1003762. DOI: 10.3389/feduc.2023.1003762
28. Firat M., Gencoglu B. Teachers' multicultural beliefs or countries' integration policies? Contextual influences on students' multicultural learning and attitudes towards immigrants. *Social Psychology of Education*, 2025, vol. 28, no. 1, p.169. DOI: 10.1007/s11218-025-10126-5
29. Omelchenko E.A., Andreeva Yu.V., Lukyanova E.L., Sabirova G.A., Krupets Ya.N.. Adaptation of Migrant Children at School. *Methodological Manual: Recommendations for Conducting a Set of Adaptation Measures in General Education Institutions of the Russian Federation*. Ulyanovsk, Ulyanovsk State University Publishing House, 2020. 216 p. (in Russ.)
30. Zborovsky G.E., Shchulina E.A. Education of migrant children as a problem of their social adaptation. *Sociological Studies*, 2013, vol. 2, pp. 80–91.
31. Kuprina T.V. Education of migrant children in Russian schools: problems and solutions. *Russian Journal of Multilingualism and Education*, 2017, vol. 9, pp. 65–74
32. Demintseva E.B. Children of migrants in Tomsk and Irkutsk schools: problems of adaptation and measures of inclusion in the school space. *The Journal of Social Policy Studies*, 2020, vol. 18, no. 4, pp. 673–688. DOI: 10.17323/727-0634-2020-18-4-673-688
33. Musatova O.V., Kazakova E.V. Readiness of teachers to stimulate the adaptation of migrant children to primary school. *CITISE*, 2024, vol. 1, pp. 344 –358. DOI: 10.15350/2409-7616.2024.1.30
34. Khamraeva E.A., Aleksinskaya A.Yu., Andreyushina E.A., Novikova P.V., Oblasova A.V., Uglova A.B. Comparative analysis of problems and resources in the education system of migrant children (on the example of federal districts of the Russian Federation). *Perspectives of Science and Education*, 2022, vol. 1, no. 55, pp. 643–664. DOI: 10.32744/pse.2022.1.41
35. Sattarov E.I., Fatikhov A.I., Bulatov R.A. Sociocultural and Linguistic Adaptation of Children of Foreign Citizens Studying in Russian General Education Institutions: A Sociological Aspect. *Pedagogical Journal of Bashkortostan*, 2025, vol. 1, no.107, pp. 103 –114. DOI: 10.21510/1817-3292-2025-107-1-103-114
36. Khairutdinova R.R., Gromova Ch.R. Children of migrants in Russian schools: attitudes and practices of teachers. *Education and self-development*, 2025, vol. 19. no. 4, pp. 242–257. DOI: 10.26907/esd.19.4.18
37. Khairutdinova R, Cromova C., Birman D, Kalimullin A. Attitudes toward cultural diversity: A study of Russian teachers. *Journal for the Study of Religions and Ideologies*, 2019, vol. 18, no. 52, pp.80–95.
38. Bardach L., Röhl S., Oczlon S., Schumacher A., Lüftenegger M., Lavelle-Hill R.& Zitzmann, S. Cultural diversity climate in school: A meta-analytic review of its relationships with intergroup, academic, and socioemotional outcomes. *Psychological Bulletin*, 2024, vol, 150, no. 12, pp. 1397. DOI: 10.1037/bul0000454
39. Shogenov A.A. Integration processes as a factor in the development of the educational space of a multicultural educational space of a multicultural region. Dr. Ped. Sci. Diss, Moscow, 2008. 353 p. (in Russ.)

40. Özdemir M. et al. A Scoping Review of School-Based Programs for Promoting Recently Arrived Immigrant Youth's Positive Adjustment and Well-Being. *Journal of Community Psychology*, 2026, vol. 54, no. 2, p. 70088. DOI: 10.1002/jcop.70088
41. Andrade A. S., Roca J. S., Pérez S. R. Children's emotional and behavioral response following a migration: a scoping reviewю. *Journal of migration and health*, 2023, vol. 7, p. 100176. DOI: 10.1016/j.jmh.2023.100176
42. Individual approach: how Tatarstan helps migrant children adapt to school. Official internet portal of the Ministry of Education and Science of the Republic of Tatarstan: official website. Available at: https://mon.tatarstan.ru/index.htm/news/2452370.htm (accessed 10 January 2026).

Авторы

Хайрутдинова Резеда Рафаилевна
(Россия, Казань)
Кандидат филологических наук, доцент
Заведующий лабораторией социокультурных исследований в образовании
Институт психологии и образования
Казанский (Приволжский) федеральный университет
E-mail: rezeda_raf@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-8878-1926
Scopus ID: 56241639600

Бабаниязова Наргиза Полатовна
(Узбекистан, Ташкент)
PhD, доцент кафедры теории и методики преподавания
Ташкентский институт ирригаци и сельскохозяйственной механизации
E-mail: babaniyazova1983@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-8887-1614
Scopus ID: 59208586400

Садыков Рустам Мансурович
(Узбекистан, Ташкент)
PhD, доцент кафедры русского языка
Ташкентский международный университет Кимё
E-mail: sadikovrustam2@gmail.com
ORCID ID: 0009-0002-4093-189X
Scopus ID: 58259878600

Authors

Rezeda R. Khairutdinova
(Russia, Kazan)
Cand. Sci. (Philology), Associate professor,
Head of the Laboratory of Sociocultural Research in Education
Institute of Psychology and Education
Kazan (Volga Region) Federal University
E-mail: rezeda_raf@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-8878-1926
Scopus ID: 56241639600

Nargiza P. Babaniyazova
(Uzbekistan, Tashkent)
PhD, Associate Professor of Department of Teaching Theory and Methodology
Tashkent Institute of Irrigation and Agricultural Mechanization Engineers
E-mail: babaniyazova1983@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-8887-1614
Scopus ID: 59208586400

Rustam M. Sadikov
(Uzbekistan, Tashkent)
PhD, Associate Professor of the Russian Language Department
Kimyo International University in Tashkent
E-mail: sadikovrustam2@gmail.com
ORCID ID: 0009-0002-4093-189X
Scopus ID: 58259878600

Вклад авторов

Хайрутдинова Р. Р.: концептуализация, методология, проведение исследования, администрирование данных, создание рукописи и ее редактирование, руководство исследованием
Бабаниязова Н. П.: программное обеспечение, верификация данных, формальный анализ
Садыков Р. М.: ресурсы, визуализация, создание рукописи и ее редактирование

Authors contribution

Rezeda R. Khairutdinova: Conceptualization, Methodology, Investigation, Data Curation, Writing - Review & Editing, Supervision
Nargiza P. Babaniyazova: Software, Validation, Formal analysis
Rustam M. Sadikov: Resources, Visualization, Writing - Review & Editing

© Хайрутдинова Р. Р., Бабаниязова Н. П., Садыков Р. М., 2026

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

© Rezeda R. Khairutdinova, Nargiza P. Babaniyazova, Rustam M. Sadikov, 2026

The authors declared no conflicts of interest

Формирование компетенции преподавателя иностранного языка в области искусственного интеллекта

П. В. СЫСОЕВ

АННОТАЦИЯ

Введение. Динамичная интеграция искусственного интеллекта (ИИ) в образование трансформирует привычную модель обучения, предлагая новые возможности для раскрытия индивидуальных способностей каждого студента. В результате такой модернизации значительно расширяется спектр педагогических задач, решаемых преподавателями, что требует овладения компетенцией в области применения ИИ.

Цель исследования – разработать программу курса повышения квалификации для преподавателей и проверить ее эффективность в ходе экспериментального обучения. Целевой аудиторией слушателей курса в рамках исследования выступают преподаватели иностранного языка (ИЯ) высшей школы.

Материалы и методы. В экспериментальном обучении приняли участие преподаватели иностранного языка (N = 48) из двенадцати вузов РФ. Курс проводился в онлайн-формате на базе платформы LMS Moodle Державинского университета (Российская Федерация). Математический анализ результатов обучения проводился с использованием методики t-критерия Стьюдента.

Результаты исследования. Разработано предметно-тематическое содержание курса повышения квалификации для преподавателей ИЯ в области ИИ. Исследование показало, что не все темы курса представляют одинаковый интерес для педагогов. Наименьший интерес и определенные трудности при овладении материалом вызывают такие темы, как правовые аспекты внедрения ИИ в практику обучения ИЯ ($\bar{x}$ = 4,58), тонкости промпт-инжиниринга ($\bar{x}$ = 4,27), вопросы академической этики ($\bar{x}$ = 4,66), формирование и проверка фонетических навыков речи студентов с опорой на ИИ-решения ($\bar{x}$ = 4,45). Более удачными при прохождении курса для преподавателей являются следующие разделы: проектирование и разработка дидактических материалов по ИЯ с помощью ИИ ($\bar{x}$ = 4,71), отработка лексики и контроль усвоения новых слов ($\bar{x}$ = 4,84), овладение грамматическим материалом и его контроль ($\bar{x}$ = 4,75), развитие устной и письменной диалогической речи в ходе общения с чат-ботами ($\bar{x}$ = 4,81), совершенствование письменных монологических высказываний при поддержке нейросетей ($\bar{x}$ = 4,77), организация самостоятельной исследовательской деятельности студентов на базе ИИ-инструментов ($\bar{x}$ = 4,75), организация учебного процесса в триаде «педагог – ИИ – студент» ($\bar{x}$ = 4,96), что подтверждает особую востребованность управленческих аспектов интеграции ИИ в реальную аудиторную работу.

Заключение. Новизна исследования заключается в разработке предметно-тематического содержания курса для преподавателей ИЯ по формированию компетенции в области ИИ. Перспективность исследования связана с использованием предлагаемой структуры компетенции педагога в области ИИ для разработки курсов повышения квалификации для учителей и преподавателей конкретных предметов.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

искусственный интеллект, компетенция преподавателя в области ИИ, профессиональная подготовка преподавателя, интеграция ИИ в образование

Для цитирования: Сысоев П. В. Формирование компетенции преподавателя иностранного языка в области искусственного интеллекта // Перспективы науки и образования. 2026. № 4. С. 673-691. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.45

Поступила: 19.02.2026 | Одобрена: 25.05.2026 | Опубликована: 31.08.2026

OPEN ACCESS

Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.

PERSPECTIVES OF SCIENCE AND EDUCATION
PSEJOURNAL.WORDPRESS.COM
SCIENTIFIC ARTICLE |

Developing Foreign Language Teacher Competence in Artificial Intelligence

P. V. SYSOYEV

ABSTRACT

Introduction. The dynamic integration of artificial intelligence (AI) into education is transforming the traditional learning model, offering new opportunities to develop the individual abilities of each student. As a result of this modernization, the range of pedagogical tasks addressed by teachers is significantly expanding, requiring teachers to master AI competence.

The aim of this study was to design a professional development program in the field of AI for teachers and test its effectiveness through experimental training. The target audience for the course in this study was foreign language teachers in higher education.

Materials and Methods. Foreign language teachers (N = 48) from twelve Russian universities participated in the experimental training. The course was delivered online using the Moodle LMS platform at Derzhavin University (Russian Federation). Mathematical analysis of learning outcomes was conducted using the Student's t-test.

Results. The subject-specific content of a professional development course for foreign language teachers in the field of AI was developed. The study revealed that not all course topics are of equal interest to foreign language teachers. The least interest and certain difficulties in mastering the material are caused by such topics as the legal aspects of the introduction of AI into the practice of teaching foreign languages ($\bar{x}$ = 4.58), prompt-engineering ($\bar{x}$ = 4.27), issues of academic ethics ($\bar{x}$ = 4.66), the formation and testing of students' phonetic speech skills based on AI solutions ($\bar{x}$ = 4.45). The following sections were found to be more successful in the course for teachers: designing and developing didactic materials for a foreign language using AI ($\bar{x}$ = 4.71), practicing vocabulary and monitoring the acquisition of new words ($\bar{x}$ = 4.84), mastering and monitoring grammar ($\bar{x}$ = 4.75), developing oral and written dialogic speech during communication with chatbots ($\bar{x}$ = 4.81), improving written monologues with the support of neural networks ($\bar{x}$ = 4.77), organizing independent student research activities based on AI tools ($\bar{x}$ = 4.75), and organizing the educational process in the "teacher-AI-student" triad ($\bar{x}$ = 4.96), which confirms the particular demand for the management aspects of integrating AI into real-world classroom work.

Conclusion. The novelty of this study lies in the development of subject-specific course content for foreign language teachers on developing AI competence. The study's potential lies in the use of the proposed AI teacher competency framework for developing professional development courses for teachers and instructors of specific subjects.

KEYWORDS

Artificial intelligence, AI teacher competency, teacher training, AI integration in education

For Citation: Sysoyev, P. V. (2026). Developing Foreign Language Teacher Competence in Artificial Intelligence. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, (4), 673–691. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.45

Received: 19 February 2026 | Approved: 25 May 2026 | Published: 31 August 2026

OPEN ACCESS

This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

ВВЕДЕНИЕ

Интеграция технологических решений на базе искусственного интеллекта (ИИ) в образование на современном этапе не вызывает возражений и постепенно приобретает аксиоматический характер. Значительный обучающий потенциал, заложенный в современных системах ИИ, в совокупности с их уникальной возможностью выстраивать гибкие траектории обучения с учетом индивидуальных особенностей каждого обучающегося, стал ключевым импульсом для пересмотра образовательных стратегий на глобальном уровне. Кроме того, дополнительным преимуществом многих технологических решений на базе ИИ стала их широкая доступность: они могут быть эффективно использованы пользователями вне зависимости от их географического положения, уровня дохода, возрастной группы или наличия физических ограничений. Именно совокупность этих объективных предпосылок послужила основой для разработки ЮНЕСКО комплекса нормативных актов, призванных задать вектор развития национальных образовательных систем в ближайшие годы. В центре внимания этих документов находится принципиально новая модель взаимоотношений, выстроенная в триаде «педагог – ИИ – студент». В число базовых международных рекомендаций, выпущенных организацией за последние годы, входят следующие материалы: «ИИ в образовании: руководство для политиков в области образования» [1], «Рекомендации ЮНЕСКО по этике искусственного интеллекта» [2], «Руководство ЮНЕСКО по генеративному ИИ в образовании и исследовательской работе» [3] и «Рамки компетенций в области ИИ для учителей» [4]. Каждый из этих источников не ограничивается лишь перечнем практических советов или рекомендаций по внедрению инструментов ИИ для решения повседневных образовательных задач, но и задает фундаментальные ценностные ориентиры, которые имеют значение для всей системы образования. Особого внимания заслуживает тот факт, что во всех перечисленных документах красной нитью проходят три этических принципа, обеспечивающие безопасное и антропоцентрическое использование ИИ. Во-первых, в документах подчеркивается безусловная необходимость гарантировать равный доступ к ИИ для всех категорий обучающихся независимо от их материального достатка, физических способностей, возраста и региона проживания. Это рассматривается как базовое право людей получить доступ к ИИ, а не как привилегия. Во-вторых, внедрение автоматизированных систем должно служить целям расширения и углубления человеческого потенциала, а не упрощению мыслительных процессов или подмене когнитивных усилий человека машиной. В-третьих, именно человек – педагог или обучающийся – должен сохранять право принимать окончательное решение при использовании материалов обратной связи от генеративного ИИ и, главное, нести полную ответственность за процесс и результат взаимодействия с ИИ. Данные положения не только формируют этический базис, но и служат ориентиром для разработки локальных нормативных актов и повседневных педагогических практик в условиях интеграции ИИ в образование.

В научной литературе последних лет уже сформировался достаточно солидный корпус работ, посвященный описанию теоретических аспектов и результатов эмпирических исследований по использованию генеративных нейросетей и конкретных профессиональных инструментов в обучении студентов профильным дисциплинам. В частности, Ж. Хуи и соавторы [5], К. Чен и соавторы [6], П. Джексон и соавторы [7] рассматривают методические возможности инструментов ИИ в обучении студентов медицинских специальностей; М.В. Гаврилов, П.В. Сысоев, С.Ю. Булочников [8] – будущих юристов; С. Феуерриегела и соавторов [9] – студентов экономических специальностей и т. д.

Значительный пласт современных научных публикаций посвящен изучению дидактического потенциала инструментов ИИ применительно к преподаванию иностранных языков. В своих работах Н.Т. Хоанг, А.Х. Дуонг, Д.Х. Ле [10] и Н.К. Деннис [11] разрабатывают методики обучения иноязычному произношению на основе специализированных программ с использованием ИИ; А.П. Авраменко, А.С. Ахмедова, Е.Р. Буланова [12] – изучения лексики и грамматики на основе практики с чат-ботами; Д. Хан [13], Х. Ким, Й Ча, Н.Й. Ким [14], Ф. Чакмак [15] – овладения диалогической речью на иностранном языке на основе взаимодействия с чат-ботами и голосовыми ассистентами; Дж. Димбси [16], К. Гуо и Д. Ванг [17], П.В. Сысоев, Е.М. Филатов, Н.И. Хмаренко, С.С. Мурунов [18], Е.М. Филатов [19] – обучения монологической письменной речи на основе рекомендаций от генеративного ИИ. Ученые отмечают, что учебное взаимодействие с технологическими решениями на базе ИИ проходит во внеклассное время и его результаты используются в дальнейшем во время аудиторных занятий. При этом повышенная мотивация использовать в обучении цифровые средства и уменьшение страха совершить ошибку перед

учителем, по мнению многих обучающихся, являются важными факторами достижения эффективности учебного процесса.

Безусловно, внедрение ИИ в образовательную практику открывает перед обучающимися принципиально новые возможности для всестороннего развития, одновременно внося глубокие структурные изменения в саму организацию учебного процесса. Цифровые инструменты не просто дополняют традиционные формы занятий, но и позволяют переосмыслить подходы к подаче материала, оценке знаний и умений обучающихся, обратной связи, делая обучение более интерактивным и привлекательным. Однако не менее значимые преобразования затрагивают и профессиональную деятельность педагога, чья роль постепенно претерпевает изменения. Более того, в условиях современных рисков и угроз системе образования в целом, к числу которых можно отнести распространение клипового мышления, снижение когнитивной нагрузки обучающихся, распространение ИИ-плагиата в академической среде и т.п., преподаватель вынужден осваивать целый спектр новых компетенций – от грамотного формулирования запросов к нейросетям до управления учебным процессом. Все это определяет необходимость рассмотрения вопроса содержания компетенции преподавателя в области ИИ. Учитывая специфику профессиональной деятельности педагогов разных дисциплин, в центре внимания настоящего исследования будет содержание компетенции в области ИИ преподавателя иностранного языка.

Цель исследования – разработать программу повышения квалификации для преподавателей и проверить ее эффективности в ходе экспериментального обучения. Целевой аудиторией слушателей курса в рамках исследования выступают преподаватели иностранного языка высшей школы.

Достижение цели исследования предполагало решение ряда *задач*:

- описать структуру и содержание компетенции преподавателя иностранного языка (ИЯ) в сфере ИИ;
- разработать программу курса для преподавателей ИЯ с целью формирования у них компетенции в области ИИ и реализовать ее в рамках курса повышения квалификации для учителей и преподавателей иностранного языка;
- провести анализ и обсуждение результатов экспериментального обучения.

ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

Структура и содержание компетенции педагога в области искусственного интеллекта выступают предметом исследования ученых из разных стран последние 2-3 года с момента широкого распространения доступа к генеративной нейросети ChatGPT от компании OpenAI. При этом, изучая и описывая в своих трудах разные аспекты данного вида компетенции, ученые не противоречат, а, скорее, дополняют друг друга. Проведем краткий обзор наиболее интересных, на наш взгляд, исследований, показывающих постепенное расширение дидактического содержания конструкта компетенции педагога в области ИИ.

Несмотря на то, что в современной педагогической науке активно обсуждаются вопросы структуры и дидактического наполнения компетенции педагога в области ИИ, приходится констатировать, что четких и общепризнанных определений данного понятия в литературе представлено сравнительно немного. Большинство авторов обходят стороной вопрос определения терминов, акцентируя свое внимание скорее на частных аспектах применения инструментов ИИ, нежели на разработке целостного концептуального аппарата. На этом фоне можно выделить определение Б. Йусала и И. Йюксела [20], для которых ИИ-кометентность – это набор «навыков, знаний и отношений, необходимых для эффективного понимания, внедрения и управления использованием искусственного интеллекта в образовательных учреждениях» [20].

В трактовке Б. Йусал и И. Йюксела [20] компетентность преподавателя в области ИИ представляет собой сложное многомерное образование, включающее в себя три взаимосвязанных элемента. Речь идет, во-первых, о фундаментальных теоретических знаниях, позволяющих человеку осмыслить природу ИИ-технологий и их образовательный потенциал; во-вторых, о практических умениях и навыках, необходимых для грамотного внедрения технологических решений на базе ИИ в реальную учебную практику; в-третьих, о ценностных установках и осоз-

нанном отношении к использованию автоматизированных помощников в профессиональной деятельности. Все эти составляющие в совокупности призваны обеспечить педагогу способность не только эффективно использовать инструменты ИИ, но и осознанно и целенаправленно управлять процессами их интеграции в образовательную среду, прогнозировать возможные риски и принимать взвешенные решения в нестандартных ситуациях.

Безусловно, такая трактовка будет нуждаться в уточнении и детализации применительно к конкретным специалистам в области образования. Очевидно, что у администраторов образовательных учреждений бóльший акцент будет приходиться на автоматизацию некоторых организационных процессов и аналитическую работу, связанную с анализом больших объемов данных и прогнозированием конкретных ситуаций (набора, успеваемости, востребованности выпускников с учетом потребностей рынка труда и т.п.). С практической точки зрения для работающего педагога гораздо более значимым и востребованным оказывается не столько абстрактное знакомство с теорией ИИ, сколько умение применять конкретные технологические решения для решения повседневных профессиональных задач. В первую очередь речь идет о трех ключевых направлениях деятельности: совершенствовании учебного процесса, разработке методического сопровождения и организации исследовательской работы со студентами. Кроме того, в условиях быстро меняющейся образовательной среды с активным участием ИИ-ассистентов на первых план выходит еще одна важная способность – грамотно выстраивать управленческие стратегии, распределять нагрузку, контролировать взаимодействие обучающихся с автоматизированными системами и оперативно корректировать траекторию обучения на основе полученных данных. Более того, в рамках преподавания разных дисциплин преподаватели решают разные учебные задачи. Это, в свою очередь, также может находить отражение в определении термина применительно к учителям и преподавателям конкретных дисциплин.

За последние годы опубликовано несколько работ, авторы которых обращаются к проблематике состава компетенции и компетентности педагога в области ИИ. При этом следует заметить, что в центре внимания зарубежных авторов выступает структура компетентности преподавателя, в то время как российские ученые в бóльшей степени обращаются к описанию структуры компетенции педагога.

Особый интерес в контексте современных научных дискуссий представляет документ, подготовленный экспертами ЮНЕСКО, – «Рамки компетенций в области ИИ для учителей» [4], – который фиксирует пять ключевых изменений профессиональной готовности педагога к работе с интеллектуальными системами. В их число входят: а) антропоцентрическое мышление, предполагающее сформированность ценностных ориентаций и личностных установок по поводу характера взаимодействия человека и машины; б) этическая составляющая, охватывающая знание академических норм и моральных принципов, их осознанное принятие и практическое применение в учебной деятельности, а также обучение студентов принципам академической этики; в) фундаментальные основы и прикладные аспекты ИИ, что подразумевает не только понимание внутренних механизмов работы нейросетей, но и умение критически оценивать целесообразность их использования, а также осознавать существующие технологические ограничения для построения безопасной и антропоцентричной образовательной среды; г) ИИ-педагогика, выражающаяся в способности подбирать инструменты ИИ, адекватные конкретным учебным, методическим или исследовательским задачам, и органично использовать их в преподавании отдельных дисциплин; д) профессиональное развитие, означающее готовность и способность педагога к непрерывному самосовершенствованию и управлению собственной образовательной траекторией на протяжении всей карьеры.

Следует отметить, что в работах различных авторов прослеживается концептуальное единство относительно структуры и содержания компетентности педагога в области ИИ, хотя ими при том могут использоваться разные термины. В частности, Б. Ванг, П. Рау, Т. Йуан [21] и Б. Йоунис [22] описывают способность преподавателя к продуктивному взаимодействию с интеллектуальными системами через понятие «грамотность». В их трактовке грамотность в области ИИ складывается из четырех базовых компонентов: а) информированности о существующих технологиях и их возможностях; б) практического опыта применения инструментов ИИ в реальной педагогической деятельности; в) умений критически оценивать эффективность и релевантность используемых решений на базе ИИ; г) соблюдения этических норм при работе с автоматизированными системами. В свою очередь, теоретической основой для указанных исследований послужила модель ИКТ-компетентности, предложенная М. Вилсоном, К. Скализе и Р. Гочиевым [23]. Эта базовая модель

также построена на четырех элементарных составляющих, однако акценты в ней расставлены несколько иначе: в центре внимания находятся предметные знания в цифровой сфере, сформированные отношения к технологиям как инструменту; разделяемые ценности, определяющие мотивацию и направленность деятельности; и этические ориентиры, регулирующие поведение человека в информационном пространстве. Таким образом, наблюдается определенная преемственность и пересечение понятийных полей, что свидетельствует о постепенном формировании единого подхода к описанию профессиональной компетенции педагога в области ИИ.

Предлагаемая авторами и разработчиками «Рамки компетенций в области ИИ для учителей» структура ИИ-компетентности преподавателя во многом коррелирует со структурой конструкта компетентности (способность осуществлять определенную деятельность), принятой российским научным сообществом. Ключевыми компонентами компетентности выступают: мотивационный (внутренняя или внешняя сила, побуждающая человека к деятельности), когнитивный (совокупность знаний, информации и способностей личности осуществлять определенную деятельность), деятельностный (способность личности применять знания на практике), рефлексивный (способность человека осознанно анализировать и корректировать свои действия). Содержание компетентности преподавателя в области ИИ в моделях западных ученых соотносится с содержанием когнитивного и деятельностного компонентов. Исключение составляют мотивационный и рефлексивный компоненты, которые не выделены отдельно, но содержание которых может интегрироваться в деятельностный компонент и компонент «ИИ для профессионального развития».

В контексте настоящего исследования особый интерес представляют научные труды, раскрывающие структурное наполнение профессиональной *компетенции* (совокупности взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, способностей)) педагога в области ИИ. В настоящем исследовании под ***компетенцией педагога в области ИИ понимается совокупность теоретических знаний и практических умений, позволяющих преподавателю эффективно решать широкий спектр профессиональных задач с опорой на инструментарий ИИ***. Иными словами, речь идет не просто о знакомстве с технологиями, а о готовности целенаправленно их применять в повседневной образовательной практике для достижения конкретных дидактических и методических целей.

Одной из первых работ, в которой учеными подробно описывается содержание компетенции учителя/преподавателя в области ИИ, является статья П.В. Сысоева, М.Н. Евстигнеева и И.А. Евстигнеевой [24]. В ней авторы предпринимают попытку детализированного описания содержательного ядра компетенции в области ИИ применительно к учителям/преподавателям иностранного языка. Исследователи концентрируют свое внимание на том, какими именно знаниями и умениями должен овладеть учитель-предметник, чтобы эффективно интегрировать интеллектуальные системы в учебный процесс по лингвистическим дисциплинам. Разработанная модель включает способность решать как чисто учебные, так и методические задачи, возникающие в ходе повседневной профессиональной деятельности. В частности, деятельностный аспект данной компетенции охватывает широкий спектр конкретных умений: организацию работы учащихся с чат-ботами для отработки произносительных, лексических и грамматических навыков; использование генеративных нейросетей с функцией оценочной обратной связи при обучении письменной речи; применение корпусных лингвистических технологий для аналитической деятельности и т. д. Это одни из первых работ по данной проблематике, которые, в свою очередь, служат основой для более поздних исследований. В таблице 1 представлены наиболее интересные, на наш взгляд, работы, посвященные отбору содержания обучения компетенции преподавателя в области ИИ.

Таблица 1 Исследования в области содержания обучения компетенции педагога в области ИИ

Авторы	Содержательные компоненты компетенции в области ИИ
B. Wang, P. Rau, T. Yuan [25]	а) осведомленность; б) использование; в) оценка; г) этика

П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев, И.А. Евстигнеева [24]	а) знания о лингводидактическом потенциале инструментов ИИ; б) умения/способность обучения аспектам языка и видам речевой деятельности на основе технологических решений на базе ИИ
С.В. Титова, И.В. Харламенко [26]	а) изучение/овладение иностранным языком; б) организация учебного процесса; в) управление учебным процессом
J. Delcker, J. Heil, D. Ifenthaler, S. Seufert, L. Spirgi [27]	а) знания; б) умения; в) отношение
П.В. Сысоев П.В. [28]	а) мотивационно-целевой; б) нормативный правовой; в) информационная безопасность; г) этический; д) промпт-инжиниринг; е) обучение и контроль; ж) управление учебным процессом; з) профессиональное развитие
М.Н. Евстигнеев, О.Г. Поляков, И.А. Евстигнеева, Е.М. Филатов [29]	а) мотивационно-целевой; б) информационная безопасность; в) этический; г) промпт-инжиниринг; д) обучение и контроль; е) управление учебным процессом

Обобщение и систематизация материалов, представленных в рассмотренных источниках, а также в ряде других научных публикациях, посвященных проблематике формирования профессиональной компетенции в области ИИ современного педагога, дают основания сформулировать следующие выводы. Во-первых, обращает на себя внимание тот факт, что в существующем педагогическом и методическом дискурсе крайне ограниченное число работ непосредственно затрагивает вопрос о **структурно-содержательном наполнении** данной компетенции. Большинство авторов сосредотачиваются либо на общефилософских аспектах внедрения интеллектуальных систем в образование, либо на частных примерах использования конкретных инструментов ИИ, оставляя нераскрытой более важную проблему – какими именно знаниями и умениями должен обладать преподаватель для эффективной работы в цифровой среде. Этот дефицит методологической проработанности структурных моделей существенно затрудняет как разработку глубоких программ подготовки и переподготовки педагогических кадров, так и выработку объективных критериев оценивания готовности педагогов к взаимодействию с технологиями ИИ.

Следует также отметить, что имеющиеся немногочисленные работы зачастую носят фрагментарный характер, не предлагая целостного видения компонентной структуры, а ограничиваясь перечислением отдельных, слабо связанных между собой элементов. Вместе с тем, в бóльшей степени ученые акцентируют внимание на изучении дидактического и лингводидактического потенциала конкретных технологических решений на базе ИИ. В целом все авторы сходятся во мнении, что ключевыми компонентами данного вида компетенции должны быть: а) способность обучать и контролировать на основе новых инструментов ИИ; б) управлять учебным процессом в новых условиях с применением ИИ. Другие компоненты представляются актуальными в рамках одних исследований и не выступают предметом изучения в других работах.

Во-вторых, некоторые авторы включают в состав компетенции педагога **нормативный правовой компонент**, который на первый взгляд не должен относиться к компетентности каждого конкретного преподавателя. Однако нельзя упускать из виду и тот факт, что современная образовательная среда функционирует в условиях динамично меняющейся нормативной правовой базы. На сегодняшний день на федеральном уровне могут вводиться ограничения или даже полные запреты на использование программных продуктов определенных производителей, что непосредственно влияет на выбор технологических инструментов в учебной практике. В этой связи для учителей общеобразовательных школ и преподавателей высшей школы приобретает особую значимость не просто технологическая осведомленность, а именно правовая грамотность – глубокое знание того, какие именно ИИ-решения допустимо применять на занятиях в рамках

действующего законодательства, а какие попадают под санкционные или иные запретные меры. Умение ориентироваться в этом меняющемся поле легальных и запрещенных инструментов становится неотъемлемым компонентом профессиональной компетенции, обеспечивающим юридическую безопасность как самого педагога, так и образовательного учреждения и обучающихся.

Помимо этого, существенным вызовом для академического сообщества выступает стремительное распространение такого негативного явления, как ИИ-плагиат. Речь идет о недобросовестной практике использования студентами материалов, сгенерированных нейросетевыми системами, и представлении их за результаты собственной учебной или исследовательской деятельности [30]. Эта проблема приобретает все более острые очертания, поскольку обучающиеся активно прибегают к получению готовых текстов, решений и выводов от генеративных моделей, не подвергая их критическому осмыслению и не оформляя должным образом заимствования. В ответ на эту угрозу закономерно встает вопрос о разработке и внедрении организациями локальных нормативных актов – регламентов, внутренних положений и приказов, которые бы четко прописывали допустимые границы использования средств генеративного ИИ в процессе обучения и при выполнении научно-исследовательских работ. Подобные документы призваны не только предотвращать академические злоупотребления, но и воспитывать у обучающихся культуру ответственного отношения к интеллектуальным ресурсам, формируя тем самым фундамент для честного и прозрачного образовательного взаимодействия в эпоху ИИ.

В-третьих, важное положение, которое последовательно фиксируется в работах многих авторов, касается необходимости включения в структуру компетенции в области ИИ педагога особого компонента, связанного с **обеспечением кибербезопасности и защитой персональных данных участников образовательного процесса**. В современном цифровом пространстве, где генеративные нейросети и онлайн-платформы активно внедряются в учебную практику, вопросы сохранения личной информации приобретают критическую значимость. Особенно наглядно эта проблема освещена в исследовании Д. Хендрикса, М. Маженки, Т. Вудсайда [31]. Ученые детально демонстрируют, к каким серьезным последствиям может привести неосмотрительное и недостаточно грамотное взаимодействие пользователей с системами ИИ. Авторы убедительно показывают, что угрозы возникают не только на этапе непосредственного общения с чат-ботами, но и в процессе регистрации на различных образовательных платформах, где сбор и обработка персональных данных нередко осуществляются без должного уровня прозрачности и защиты. К числу потенциальных рисков относятся как утечка конфиденциальных сведений о студентах и преподавателях, так и возможное использование этих данных в коммерческих или иных недобросовестных целях третьими лицами. Функция педагога будет заключаться в том, чтобы обучать учащихся и студентов постоянно соблюдать правила обеспечения информационной безопасности при работе с ИИ.

В-четвертых, широкое распространение в академической среде **ИИ-плагиата**, по мнению многих ученых, актуализирует важность обсуждения соблюдения **принципов академической этики** при использовании материалов обратной связи от средств генеративного ИИ. Преподаватели должны сами владеть правилами этического использования инструментов ИИ и быть способны обучить этому студентов. Отсутствие в большинстве стран федеральных нормативных документов, определяющих правила использования средств генеративного ИИ в образовании, обусловливает необходимость разработки в каждом конкретном образовательном учреждении локальных регламентов, актов или положений. Каждый обучающийся должен ясно понимать, какие средства генеративного ИИ и для решения каких учебных или исследовательских задач он может использовать.

В-пятых, Г. Йонг, К. Джеон, Д. Гил, Г. Лии [32], У. Ли и соавторы [33], М.Н. Евстигнеев и И.А. Евстигнеева [34] в своих исследованиях справедливо, на наш взгляд, утверждают, что во многом эффективность взаимодействия пользователя со средствами генеративного ИИ и качество получаемой обратной связи зависят от качества (содержания и полноты) запросов (промптов) к ИИ. В этой связи представляется важным включить в содержание компетенции педагога в области ИИ раздел, посвященный правилам **формулирования промптов**.

В-шестых, интеграция ИИ в учебный процесс вносит свои изменения в традиционные методики обучения аспектам каждой дисциплины, включая иностранный язык. Многие ученые отмечают, что практика обучающихся с технологическими решениями на базе ИИ, направленная на формирование определенных аспектов языка или развитие видов речевой деятельности, должна

осуществляться во внеаудиторное время. Цифровой след этой практики в виде распечаток учебного дискурса взаимодействия обучающихся и ИИ и этапов эволюции создаваемых письменных работ (например, первоначальный и переработанный вариант эссе) должен обсуждаться на очных занятиях с целью рефлексии. Все это будет требовать от преподавателя дополнительных умений в **организации и управлении учебным процессом**, использовании дополнительных организационных форм, сочетающих аудиторную и внеаудиторную, индивидуальную с использованием ИИ и групповую работу обучающихся.

Выделенные выше аспекты компетенции педагога в области ИИ легли в основу разработки тематического содержания курса повышения квалификации для преподавателей иностранного языка (ИЯ) (см. табл. 2).

Таблица 2 Тематическое содержание курса на формирование компетенции в области ИИ преподавателей иностранного языка

№	Тема курса	Знания	Умения
Юридические и нормативные основы применения ИИ			
1	Нормативные правовые аспекты интеграции ИИ в обучение ИЯ	- современного международного, российского законодательства и локальных нормативных актов, регламентирующих использование ИИ в учебном процессе	- использовать средства ИИ в обучении студентов ИЯ в рамках современного российского законодательства и в соответствии с локальными нормативными актами
Вопросы академической этики при использовании средств генеративного ИИ			
2	Этические аспекты обучения ИЯ на основе ИИ	- правил этического использования материалов обратной связи от средств генеративного ИИ в учебном процессе	- объяснять обучающимся принципы академической этики и правила этического использования материалов обратной связи от средств генеративного ИИ в учебном процессе
Промпт-инжиниринг			
3	Основы промпт-инжиниринга в обучении ИЯ	- правил составления запросов (промптов) для больших языковых моделей (БЯМ) с целью получения необходимой и максимально точной обратной связи	- корректно и точно формулировать промпты; - обучать студентов основам промпт-инжиниринга
Методика организации обучения и текущего контроля успеваемости			
4	Планирование и разработка дидактических материалов по ИЯ на основе ИИ	- способности генеративных нейросетей и методических инструментов ИИ составлять тематическое планирование курса, а также разрабатывать планы конкретных занятий, дидактические материалы	- составлять тематическое планирование курса;- разрабатывать планы конкретных занятий или фрагментов уроков; - разрабатывать тренировочные упражнения и коммуникативные задания;- разрабатывать контрольные материалы
5	Формирование и контроль фонетических навыков речи студентов на основе ИИ	- лингводидактического потенциала ИИ в формировании фонетических навыков речи студентов и их контроле	- использовать конкретные веб-приложения на базе ИИ для персонализированного формирования фонетических навыков речи студентов и их контроля
6	Формирование и контроль лексических навыков речи студентов на основе ИИ	- лингводидактического потенциала специализированных чат-ботов, корпусных технологий ИИ и других инструментов ИИ в формировании лексических навыков речи студентов	- использовать конкретные технологические решения на базе ИИ (чат-боты, корпусные технологии ИИ и специализированные веб-приложения на базе ИИ) для формирования лексических навыков речи студентов и их контроля

7	Формирование и контроль грамматических навыков речи студентов на основе ИИ	- лингводидактического потенциала чат-ботов, корпусных технологий ИИ и других инструментов ИИ в формировании грамматических навыков речи студентов	- использовать конкретные технологические решения на базе ИИ (чат-боты, корпусные технологии ИИ и специализированные веб-приложения на базе ИИ) для формирования грамматических навыков речи студентов и их контроля
8	Развитие устных и письменных умений диалогического общения на основе практики с ИИ	- лингводидактического потенциала голосовых помощников и чат-ботов в развитии у студентов умений устного и письменного диалогического общения	- использовать голосовые помощники и чат-боты в развитии у студентов умений устного и письменного диалогического общения
9	Развитие умений письменной монологической речи на основе практики с ИИ	- лингводидактического потенциала средств генеративного ИИ и специализированных веб-приложений на основе ИИ в развитии умений письменной монологической речи студентов	- использовать средства генеративного ИИ и специализированные веб-приложения на основе ИИ, предоставляющие пользователям оценочную и корректирующую обратную связь для развития у студентов умений письменной монологической речи
10	Проведение исследовательской работы на основе ИИ	- потенциала технологических решений на базе ИИ в сборе, классификации и анализе языковых данных	- использовать корпусные технологии ИИ в исследовательской работе, связанной с анализом больших объемов языковых данных
Организация образовательного взаимодействия в системе «педагог – искусственный интеллект – студент»			
11	Организация учебного процесса в триаде «педагог – ИИ – студент»	- основ метода проблемного обучения; - основ и поэтапных методик формирования языковых навыков и развития речевых умений студентов на основе интеграции их внеаудиторной практики с технологическими решениями на базе ИИ в традиционное обучение ИЯ	- организовывать учебный процесс в смешанном формате с использованием внеаудиторной практики студентов с технологическими решениями на базе ИИ

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

С целью определения эффективности программы курса повышения квалификации для преподавателей иностранного языка в области ИИ было проведено экспериментальное обучение. Его длительность составила три месяца. Курс проводился в онлайн-формате на базе платформы LMS Moodle Державинского университета (Российская Федерация). В обучении приняли участие преподаватели иностранных языков (N = 48) из двенадцати вузов РФ, включая МПГУ, НГЛУ имени Н.А. Добролюбова, ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, ВГУ, ВГАУ, НИ ТГУ, ТПУ и др.

Исследование проводилось в три этапа. Инструментом контроля выступал тест, состоящий из одиннадцати проблемных заданий, соответствующих заявленным темам курса. Участники обучения должны были показать свою осведомленность в современном отечественном законодательстве в области ИИ; раскрыть принципы соблюдения академической этики; объяснить правила формулирования запросов к ИИ; на основе генеративных методических нейросетей Twee, Magic School, Mistral разработать фрагменты уроков и соответствующие учебные материалы; разработать методику формирования фонетических навыков обучающихся с использованием приложения на базе ИИ ElsaSpeak; этапы формирования лексических и грамматических навыков речи на основе практики обучающихся с чат-ботами Replika и Character.ai; методики развития умений устного и письменного общения учащихся и студентов с использованием чат-ботов; методику развития умений монологической речи на основе использования оценочной и корректирующей обратной связи от генеративного ИИ на базе платформ Grammarly, PaperRater, нейросетей DeepSeek; разработать планы уроков, интегрирующих взаимодействие обучающихся с ИИ для решения определенных учебных задач.

На констатирующем и контрольном этапах слушателям было предложено выполнить задания теста. Формирующий этап включал обучение по программе курса повышения квалификации. Выполнение каждого задания оценивалось в 5 баллов. Для математической обработки данных эксперимента применялся t-критерий Стьюдента. Расчеты производились на основе ПО IBM SPSS Statistics 21.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Математический анализ результатов текста показал, что участники обучения смогли сформировать компетенцию в области ИИ по всем контролируемым в ходе курса повышения квалификации аспектам (см. табл. 3). Однако не все аспекты контроля, как свидетельствуют данные средних величин ($\bar{x}$), представляют равный интерес преподавателям-практикам. Значительными факторами в соотношении между важностью для педагога темы и результатом освоения материала в рамках курса повышения квалификации выступают: а) имеющийся опыт применения ИИ в профессиональной деятельности; б) аудитория обучающихся (студенты языковых vs неязыковых направлений подготовки); в) общий уровень сформированности компетенции в области ИКТ; г) возможности определенных инструментов ИИ в решении конкретных учебных, методических или исследовательских задач.

Таблица 3 Сравнение результатов срезов на констатирующем и контрольном этапах обучения

№	Констатирующий срез ($\bar{x}$) среднее	Контрольный срез ($\bar{x}$) среднее	t-критерий Стьюдента	p-значение
1	2,5	4,58	21,26	0,0001
2	3,47	4,66	12,84	0,0001
3	3,39	4,27	12,40	0,0001
4	4,22	4,71	6,57	0,0001
5	3,20	4,45	11,87	0,0001
6	4,19	4,84	7,07	0,0001
7	4,06	4,75	8,09	0,0001
8	4,25	4,81	6,00	0,0001
9	4,02	4,77	8,17	0,0001
10	3,12	4,75	11,73	0,0001
11	4,70	4,96	3,96	0,0001

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Анализ данных эмпирического исследования по формированию у преподавателей ИЯ компетенции в области ИИ, а также анализ средних значений по вопросам теста на констатирующем и контрольном этапах обучения позволили выделить несколько аспектов для научной дискуссии.

1. Внедрение технологий ИИ в практику преподавания дисциплин. Процесс внедрения технологий ИИ в практику преподавания различных дисциплин, включая и иностранный язык, постепенно набирает обороты, охватывая все более широкий круг преподавателей. Данные, полученные в ходе констатирующего этапа экспериментального исследования, позволяют утверждать, что на сегодняшний день значительная часть преподавателей ИЯ (участников курса) уже демонстрирует определенный уровень сформированности компетенции в области ИИ применительно к отдельным аспектам профессиональной деятельности. Причем достигнутый уровень оказывается достаточно устойчивым в тех аспектах работы, где преподаватели имеют непосредственную практику применения инструментов ИИ для решения конкретных дидактических или методических задач. Вместе с тем, анализ количественных показателей выявляет выраженную неравномерность в распределении уровней освоения различных компонентов компетенции в области ИИ. Существенно более низкие средние баллы были зафиксированы по трем позициям:

нормативное правовое регулирование применения ИИ в образовании ($\bar{x}$ = 2,5), использование интеллектуальных систем для организации исследовательской деятельности студентов ($\bar{x}$ = 3,12), а также искусство грамотного формулирования запросов к нейросетям ($\bar{x}$ = 3,39). Такое заметное отставание указанных параметров от других измеряемых показателей свидетельствует о том, что данные аспекты либо недостаточно востребованы в повседневной педагогической работе педагога, либо воспринимаются преподавателями как более сложные для самостоятельного освоения и требующие целенаправленного методического сопровождения. Рассмотрим подробнее формирование каждого из составляющих аспектов компетенции преподавателей в области ИИ.

2. Нормативные правовые аспекты. Результаты констатирующего среза показывают, что подавляющее большинство участников эксперимента не владели правовыми нормативными аспектами использования ИИ в образовании ($\bar{x}$ = 2,5). Полученные данные коррелируют с результатами многих других исследований, в частности Д.Р. Коттона, П. Коттона и Дж. Шипвея [35] и П.В. Сысоева [28], посвященных обсуждению правовой грамотности преподавателей и учителей. Большинство педагогов традиционно используют на практике те технологические решения на базе ИИ, о которых постоянно говорят в социальных медиа и которые используют их коллеги. Подавляющее большинство преподавателей не задумываются о нормативном правовом регулировании использования инструментов ИИ в профессиональной деятельности. Вместе с тем, существуют международные и российские правовые акты, регламентирующие возможность, сферу и степень использования ИИ в учебном процессе. Помимо деклараций ЮНЕСКО [1; 4], которые носят рамочный и рекомендательных характер, во многих странах на государственном уровне принимаются законодательные акты, определяющие использование ИИ. В России действует постановление Правительства РФ № 1678 от 11 октября 2023 г. «Об утверждении Правил применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ». Этот документ определяет и ограничивает перечень электронных средств, которые можно использовать в образовательном процессе в учреждениях основного общего и среднего профессионального образования. Единый реестр электронных средств включает перечень ПО для электронных вычислительных машин и баз данных. При этом закупка за счет средств бюджета может производиться исключительно ПО российских разработчиков.

Данные ограничения в применении технологических решений на базе ИИ на уровне основного общего образования объясняются в том числе галлюцинациями ИИ и предвзятостью материалов генеративного ИИ, отражающих одну из интерпретаций фактов, событий или явлений, не всегда разделяемую в рамках сложившихся культурно-исторических традиций в конкретной стране. Низкий уровень сформированности критического мышления не позволит учащимся средней школы увидеть манипуляции ИИ и может привести к рискам использования ложной или недостоверной информации.

На уровне высшего профессионального образования в настоящий момент наблюдается определенная свобода выбора средств генеративного ИИ для интеграции в учебный процесс с целью решения профессиональных задач. Вместе с тем, широкое распространение в студенческой среде ИИ-плагиата послужило катализатором для разработки и принятия вузами локальных документов, определяющих сферу и степень использования студентами ИИ в учебном процессе. В работах И.В. Тивьяевой, С.В. Михайловой, А.А. Казанцевой [36] и П.В. Сысоева, Е.М. Филатов, М.Н. Евстигнеева, О.Г. Полякова [37] представлены примеры опыта российских вузов по разработке подобных регламентов.

Владение преподавателями ИЯ современной нормативной правовой базой интеграции ИИ в образование, а также их способность объяснить и научить студентов легальному использованию технологических решений на базе ИИ в учебном процессе являются частью их компетенции в области ИИ.

3. Этические аспекты. Динамичное распространение средств генеративного ИИ, способных за считанные секунды создавать тексты, выполнять тестовые задания и контрольные и творческие работы, послужило стимулом для широкого распространения в академической среде такого явления, как ИИ-плагиат. Многие исследования последних лет показывают, что большинством студентов вузов разных стран, в том числе России, несанкционированное заимствование материалов обратной связи от генеративного ИИ считается нормой [30; 35]. Более того, обучающиеся искренне присваивают себе авторство сгенерированного по их запросам контента. В сложив-

шихся условиях перед преподавателем встает принципиально новая и крайне важная задача, выходящая за пределы традиционной передачи предметных знаний и развития профессиональных способностей. Теперь в число его профессиональных обязанностей входит систематическое разъяснение студентам сущности такого явления, как плагиат, причем в его современной модификации – с использованием генеративных нейросетей. Педагог должен последовательно формировать у обучающихся понимание базовых принципов академической честности и объяснять им возможные дисциплинарные последствия ИИ-плагиата. Более того, преподавателю необходимо не просто информировать об этом студентов, но и создавать такие условия, в которых у обучающихся формировалась бы внутренняя мотивация к соблюдению академических стандартов, а не страх перед наказанием.

4. Промпт-инжиниринг как аспект профессиональной подготовки. Согласно эмпирическим данным, полученным в ходе проведенного исследования, освоение искусства грамотно формулировать запросы к нейросетевым системам представляет собой одну из наиболее трудоемких и проблемных зон для педагогов. Это объясняется тем, что современные интеллектуальные системы предоставляют пользователю богатый спектр реакций и материалов, которые могут быть адаптированы под различные образовательные цели. Вместе с тем, эффективное использование каждого из типов обратной связи требует от педагога не только технических навыков, но и гибкого понимания методической целесообразности. В зависимости от характера решаемых профессиональных задач в методике обучения иностранным языкам П.В. Сысоев, Е.М. Филатов, Д.О. Сорокин [38] выделяют следующие шесть видов обратной связи от ИИ:

– Учебно-социальная обратная связь (например, при взаимодействии с чат-ботами Replika или Charater.AI) позволяет моделировать живые коммуникативные ситуации и организовывать для обучающихся практику общения. На ее основе педагог может эффективно формировать лексико-грамматические навыки, а также развивать у студентов умения устной и письменной диалогической речи в условиях, приближенных к реальному общению.

– Информационно-справочная обратная связь (доступна в генеративных моделях, таких как GigaChat, DeepSeek, ChatGPT) предоставляет возможность оперативно создавать текстовые массивы заданного формата, объема и степени языковой сложности, обогащенные соответствующим социокультурным контекстом.

– Методическая обратная связь (реализуемая специализированными платформами на базе ИИ Twee, Mistral, Magic School) служит подспорьем для разработки дидактических материалов, конструирования фрагментов занятий и проектирования целых уроков с учетом заданных методических требований.

– Аналитическая обратная связь (обеспечиваемая корпусными технологиями на базе ИИ) предоставляет инструментарий для статистического анализа текстов и изучения языковых закономерностей, что особенно важно для научно-исследовательской работы студентов и преподавателей.

– Оценочная обратная связь (применяемая в таких сервисах, как Twee, платформы на базе ИИ: Grammarly, PaperRater, Criterion) существенно облегчает рутинные аспекты контроля знаний: она позволяет разрабатывать контрольные задания и тесты, а также осуществлять автоматизированную проверку письменных работ и тестовых заданий, предоставляя детализированный анализ ошибок и рекомендации по доработке письменных творческих работ.

– Условно-творческая обратная связь (доступная в генеративных нейросетях GigaChat, DeepSeek, ChatGPT) открывает дополнительные горизонты для формирования и закрепления лексико-грамматического материала через создание фрагментов поэзии или прозы, стимулируя внеаудиторную учебную деятельность обучающихся на иностранном языке.

Вместе с тем, эффективность взаимодействия с ИИ и качество получаемой обратной связи находятся в прямой зависимости от способности пользователя сформулировать промпт. В эпоху искусственного интеллекта преподаватель должен сам владеть промпт-инжинирингом, а также быть способным объяснить обучающимся правила и особенности формулирования запросов к ИИ.

5. Обучение и контроль. Данные эмпирического исследования показали, что в настоящее время использование тех или иных инструментов ИИ для решения учебных или методических задач является повседневной практикой для многих педагогов. Анализ корпуса работ, посвя-

щенных изучению лингводидактического потенциала технологических решений на базе ИИ, позволяет говорить о возможности системного обучения иностранному языку (аспектам языка и видам речевой деятельности) и контроля уровня владения ИЯ с помощью инструментов ИИ. При этом важно, чтобы: а) интеграция ИИ в обучение ИЯ не заменяла работу обучающегося с педагогом, а проводилась для создания дополнительных условий для языковой практики обучающихся; б) взаимодействие учащихся и студентов с технологическими решениями на базе ИИ осуществлялось во внеаудиторное время; в) цифровой след взаимодействия обучающихся с ИИ в виде распечаток учебного дискурса выступал предметом обсуждения в малых группах на аудиторных занятиях как средство неформального контроля для педагога и рефлексии для учеников и студентов; г) взаимодействие обучающихся с ИИ проходило в соответствии с принципами соблюдения информационной безопасности и академической этики.

6. Исследовательская работа. Несмотря на внушительный исследовательский потенциал, технологические решения на базе ИИ (корпусные технологии), по крайней мере для слушателей курса, оказались невостребованными. На наш взгляд, это объясняется адресной аудиторией обучающихся тех преподавателей, которые участвовали в экспериментальном обучении. Большинство из них не руководило курсовыми или квалификационными работами. Корпусные технологии на базе ИИ могут представлять интерес для исследователей в области теории языка при выполнении исследовательских работ. Студенты неязыковых специальностей могут использовать языковые корпусы текстов для формирования лексико-грамматических навыков в рамках изучения иностранного языка для специальных целей. В научной литературе имеются исследования, например А. Боултон [39], посвященные использованию языковых корпусов в формировании лингвистической компетенции обучающихся. Вместе с тем, трудоемкость и когнитивная нагрузка при использовании корпусных технологий в овладении иноязычной лексикой не всегда соотносятся с эффективностью результатов обучения.

7. Организация образовательного взаимодействия в системе «педагог – искусственный интеллект – студент». Не вызывает сомнений тот факт, что внедрение интеллектуальных инструментов в процесс обучения иностранному языку неизбежно влечет за собой трансформацию профессиональной роли преподавателя, предъявляя к нему принципиально новые требования в области проектирования и координации учебной деятельности. Если традиционно педагог выступал преимущественно источником знаний и организатором аудиторной работы, то в условиях цифровой трансформации его функции значительно расширяются, смещаясь в сторону стратегического планирования и управления сложной многокомпонентной системой, в которой взаимодействуют преподаватель, студент и ИИ. Теперь педагог вынужден осваивать компетенции, которые ранее не входили в его должностные обязанности: речь идет о разработке заданий, предполагающих использование ИИ, отборе наиболее подходящих технологических платформ для решения конкретных дидактических задач, а также о грамотной организации внеаудиторной языковой практики обучающихся с опорой на цифровые ресурсы. Данные экспериментального обучения свидетельствуют о высокой степени способности педагогов к организации учебного процесса в новых условиях триады участников «педагог – ИИ – студент». Во многом это результат опыта по организации форматов дистанционного и смешанного обучения, полученного в период пандемии. Вместе с тем, следует заметить, что интеграция ИИ в учебный процесс добавляет преподавателям значительную дополнительную нагрузку, что может способствовать риску профессионального выгорания. Эффект педагогического восторга от лингводидактического потенциала ИИ может быстро смениться нежеланием применять инновационные технологии на практике. В этой связи администраторам в области образования необходимо пересматривать подходы к распределению нагрузки на преподавателей, а также создавать ресурсную базу для персонализированного взаимодействия обучающихся с технологическими решениями на базе ИИ.

ВЫВОДЫ

Проведенное исследование позволило сформулировать следующие выводы. Во-первых, было разработано предметно-тематическое содержание курса повышения квалификации для преподавателей иностранного языка в области ИИ. Курс включает одиннадцать тем по пяти содержательным блокам: а) юридические и нормативные основы применения ИИ; б) этика; в) практика промпт-инжиниринга; г) методика организации обучения и текущего контроля успеваемости; д) организация образовательного взаимодействия в системе «педагог – искусственный интеллект – студент».

Во-вторых, исследование показало, что не все темы курса представляли равный интерес для преподавателей иностранного языка. Наименьший интерес и определенные трудности при овладении материалом вызывают такие темы, как правовые аспекты внедрения ИИ в практику обучения ИЯ, тонкости составления эффективных промптов для генерации учебного контента, вопросы академической этики при использовании средств генеративного ИИ, формирование и проверка фонетических навыков речи студентов с опорой на ИИ-решения. К числу разделов курса, которые не вызывают у слушателей особых трудностей, относятся: проектирование и разработка дидактических материалов по ИЯ с помощью ИИ, отработка лексики и контроль усвоения новых слов, овладение грамматическим материалом и его контроль, развитие устной и письменной диалогической речи в ходе общения с чат-ботами, совершенствование письменных монологических высказываний при поддержке нейросетей, организация самостоятельной исследовательской деятельности студентов на базе ИИ-инструментов, организация учебного процесса в триаде «педагог – ИИ – студент», что подтверждает особую востребованность управленческих аспектов интеграции ИИ в реальную аудиторную работу.

В-третьих, перспективность исследования связана с использованием предлагаемой структуры компетенции педагога в области ИИ для разработки курсов повышения квалификации для учителей и преподавателей конкретных предметов. Блок «Методика организации обучения и текущего контроля успеваемости» будет включать содержание, отражающее специфику преподавания конкретного предмета и инструментов ИИ, используемых для решения узкопредметных учебных задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. UNESCO. AI and education: guidance for policy-makers. Paris, UNESCO, 2022. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709
2. UNESCO. Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence. Paris, UNESCO, 2022. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137
3. UNESCO. Guidance for generative AI in education and research. Paris, UNESCO, 2023. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693
4. UNESCO. AI Competency framework for teachers. Paris, UNESCO, 2024. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391104
5. Hui Z., Zewu Z., Jiao H., Yu C. Application of ChatGPT-assisted problem-based learning teaching method in clinical medical education // BMC Med Educ. 2025. Vol. 25. No. 1. Article number 50. http://doi.org/10.1186/s12909-024-06321-1
6. Chen C. Y., Shi X. W., Yin S. Y., Fan N. Y., Zhang T. Y., Zhang X. N., Yin C. T., Mi W. Application of the online teaching model based on BOPPPS virtual simulation platform in preventive medicine undergraduate experiment // BMC Med Educ. 2024. Vol. 24. No. 1. Article number 1255. http://doi.org/10.1186/s12909-02406175-7
7. Jackson P., Ponath Sukumaran G., Babu C., Tony M. C., Jack D. S., Reshma V. R., Davis D., Kurian N., John A. Artificial intelligence in medical education - perception among medical students // BMC Med Educ. 2024. Vol. 24. No. 1. Article number 804. http://doi.org/10.1186/s12909-024-05760-0
8. Сысоев П. В., Гаврилов М. В., Булочников С. Ю. Матрица технических решений на базе искусственного интеллекта в профессиональной подготовке будущих юристов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 2. С. 336-351. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-302-336-351
9. Feuerriegel S., Shrestha Y. R., von Krogh G., Zhang C. Bringing artificial intelligence to business management // Nature Machine Intelligence. 2022. Vol. 4. No. 7. P. 611-613. http://doi.org/10.1038/s42256-022-00512-5
10. Hoang N. T., Duong N. H., Le D. H. Exploring Chatbot AI in improving vocational students' English pronunciation // AsiaCALL Online Journal. 2023. Vol. 14. No. 2. P. 140-155. https://doi.org/10.54855/acoj.231429
11. Dennis N. K. Using AI-Powered Speech Recognition Technology to Improve English Pronunciation and Speaking Skills // IAFOR Journal of Education. 2024. Vol. 12. No. 2. P. 107-126. https://doi.org/10.22492/ije.12.2.05
12. Авраменко А. П., Ахмедова А. С., Буланова Е. Р. Технология чат-ботов как средства формирования иноязычной грамматической компетенции при самостоятельном обучении // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 2. С. 386-394. http://doi.org/10.20310/1810-0201-202328-2-386-394
13. Han D. The Effects of voice-based AI chatbots on Korean EFL Middle School students' speaking competence and affective domains // Asia-pacific Journal of Convergent Research Interchange. 2020. Vol. 6. No. 7. P.

71-80. http://doi.org/10.47116/apjcri.2020.07.07
14. Kim H. S., Cha Y., Kim N. Y. Effects of AI chatbots on EFL students' communication skills // Korean Journal of English Language and Linguistics. 2021. No. 21. P. 712-734. http://doi.org/10.15738/kjell.21.202108.712
15. Çakmak F. Chatbot-human interaction and its effects on EFL students' L2 speaking performance and speaking anxiety // Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language). 2022. Vol. 16. No. 2. P. 113-131. URL: https://novitasroyal.org/download/chatbot-human-interaction-and-its-effects-on-efl-students-l2-speaking-performance-and-anxiety
16. Dembsey J. M. Closing the Grammarly® Gaps: A Study of Claims and Feedback from an Online Grammar Program // The Writing Center Journal. 2017. Vol. 36. No. 1. P. 63–100. http://www.jstor.org/stable/44252638
17. Guo K., Wang D. To resist it or to embrace it? Examining ChatGPT's potential to support teacher feedback in EFL writing // Education and Information Technologies. 2023. P. 1-29. http://doi.org/10.1007/s10639-023-12146-0
18. Сысоев П. В., Филатов Е. М., Хмаренко Н. И., Мурунов С. С. Преподаватель vs искусственный интеллект: сравнение качества предоставляемой преподавателем и генеративным искусственным интеллектом обратной связи при оценке письменных творческих работ студентов // Перспективы науки и образования. 2024. № 5 (71). С. 694–712. http://doi.org/10.32744/pse.2024.5.41
19. Филатов Е. М. Развитие умений написания структурных компонентов эссе на основе оценочной и корректирующей обратной связи от искусственного интеллекта // Иностранные языки в школе. 2026. № 2. С. 42-52. https://elibrary.ru/jmkenc
20. Uysal B., Yüksel I. AI-Powered Lesson Planning: Insights From Future EFL Teachers // AI in Language Teaching, Learning, and Assessment. N.Y.: IGI Global, 2024. P. 101-132. http://doi.org/10.4018/979-8-3693-0872-1.ch006
21. Wang B., Rau P., Yuan T. Measuring user competence in using artificial intelligence: validity and reliability of artificial intelligence literacy scale // Behaviour & Information Technology. 2023. Vol. 42. No. 9. P. 1324-1337. http://doi.org/10.1080/0144929X.2022.2072768
22. Younis B. The artificial intelligence literacy (AIL) scale for teachers: A tool for enhancing AI education // Journal of Digital Learning in Teacher Education. 2025. Vol. 41. No. 1. P. 37–56. http://doi.org/10.1080/21532974.2024.2441682
23. Wilson M., Scalise K., Gochyyev P. Rethinking ICT Literacy: From Computer Skills to Social Network Settings // Thinking Skills and Creativity. 2015. No. 18. Pp. 65–80.
24. Евстигнеев М. Н., Сысоев П. В., Евстигнеева И. А. Компетенция педагога иностранного языка в области искусственного интеллекта // Иностранные языки в школе. 2024. № 3. С. 90-96. https://elibrary.ru/item.asp?id=65364560
25. Wang B., Rau P. L. P., & Yuan T. Measuring user competence in using artificial intelligence: validity and reliability of artificial intelligence literacy scale // Behaviour & Information Technology. 2023. Vol. 42. No. 9. P. 1324–1337. https://doi.org/10.1080/0144929X.2022.2072768
26. Титова С. В., Харламенко И. В. Структура профессиональной компетенции педагога иностранных языков в области использования искусственного интеллекта // Язык и культура. 2025. № 69. С. 220–246. http://doi.org/10.17223/19996195/69/11
27. Delcker J., Heil J., Ifenthaler D., Seufert S., Spirgi L. First year students AI competence as a predictor for intended and de facto use of AI tools for supporting learning processes in higher education // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2024. V. 21. Article number 18. https://doi.org/10.1186/s41239-024-00452-7
28. Сысоев П. В. Компетенция современного педагога в области искусственного интеллекта: структура и содержание // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 6. С. 58–79. http://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-6-58-79
29. Евстигнеев М. Н., Поляков О. Г., Евстигнеева И. А., Филатов Е. М. Содержание компетенции будущего педагога в области искусственного интеллекта // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2026. Т. 11. № 1. С. 87-96. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-378-389
30. Сысоев П.В. Этика и ИИ-плагиат в академической среде: понимание студентами вопросов соблюдения авторской этики и проблемы плагиата в процессе взаимодействия с генеративным искусственным интеллектом // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 2. С. 31- 53. http://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-2-31-53
31. Hendrycks D., Mazeika M., Woodside T. An overview of catastrophic AI risks. https://arxiv.org/pdf/2306.12001
32. Yong G., Jeon K., Gil D., Lee G. Prompt engineering for zero-shot and few-shot defect detection and classification using a visual-language pretrained model // Computer-Aided Civil and Infrastructure Engineering. 2023. Vol. 38. № 11. P. 1536-1554. http://doi.org/10.1111/mice.12954
33. Lee U., Jung H., Jeon Y., Sohn Y., Hwang W., Moon J., Kim H. Few-shot is enough: exploring ChatGPT prompt engineering method for automatic question generation in English education // Education and Information Technologies. 2024. Vol. 29. № 9. P. 11483-11515. http://doi.org/10.1007/s10639-023-12249-8
34. Евстигнеев М. Н., Евстигнеева И. А. Развитие умений промптинжиниринга у будущего педагога иностранного языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. №

4. С. 795-813. https://doi.org/10.20310/1810- 0201-2025-30-4-795-813
35. Cotton D. R. E., Cotton P. A., Shipway J. R. Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT // Innovations in Education and Teaching International. 2023. http://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148
36. Тивьяева И. В., Михайлова С. В., Казанцева А. А. Регламентирование использования средств генеративного искусственного интеллекта в выпускной квалификационной работе // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2024. Т. 2 (54). С. 202-218. http://doi.org/10.25688/2076-913X.2024.54.2.15
37. Сысоев П. В., Филатов Е. М., Евстигнеев М. Н., Поляков О. Г. Регламентирование использования студентами генеративного искусственного интеллекта при написании исследовательских работ по методике обучения иностранным языкам // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2026. Т. 31. № 4. С. 815-854. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2026-31-4-815-854
38. Сысоев П. В., Филатов Е. М., Сорокин Д. О. Обратная связь в обучении иностранному языку: от информационных технологий к искусственному интеллекту // Язык и культура. 2024. № 65. С. 242–261. http://doi.org/10.17223/19996195/65/11
39. Boulton A. Corpora in language teaching and learning // Language Teaching. 2017. Vol. 50. No. 4. P. 483-506. http://doi.org/10.1017/S0261444817000167

REFERENCES

1. UNESCO. AI and education: guidance for policy-makers. Paris, UNESCO, 2022. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709
2. UNESCO. Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence. Paris, UNESCO, 2022. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137
3. UNESCO. Guidance for generative AI in education and research. Paris, UNESCO, 2023. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693
4. UNESCO. AI Competency framework for teachers. Paris, UNESCO, 2024. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391104
5. Hui Z., Zewu Z., Jiao H., Yu C. Application of ChatGPT-assisted problem-based learning teaching method in clinical medical educa-tion. *BMC Medical Education*, 2025, vol. 25, no. 1, article number 50. https://10.1186/s12909-024-06321-1
6. Chen C. Y., Shi X. W., Yin S. Y., Fan N. Y., Zhang T. Y., Zhang X. N., Yin C. T., Mi W. Application of the online teaching model based on BOPPPS virtual simulation platform in preventive medicine undergraduate experiment. *BMC Medical Education,* 2024, vol. 24, no. 1, article number 1255. https://10.1186/s12909-024-06175-7
7. Jackson P., Ponath Sukumaran G., Babu C., Tony M.C., Jack D.S., Reshma V.R., Davis D., Kurian N., John A. Artificial intelligence in medical education - perception among medical students. *BMC Medical Education*, 2024, vol. 24, no. 1, article number 804. https://10.1186/s12909-024-05760-0
8. Sysoyev P. V., Gavrilov M. V., Bulochnikov S. Yu. Matrix of technical solutions based on artificial intelligence in the professional training of future lawyers. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Hu-manities,* 2025, vol. 30, no. 2, pp. 336-351. https://10.20310/1810-0201-2025-30-2-336-351
9. Feuerriegel S., Shrestha Y. R., von Krogh G., Zhang C. Bringing artificial intelligence to business management. *Nature Machine Intel-ligence*, 2022, vol. 4, no. 7, pp. 611-613. https://10.1038/s42256-022-00512-5
10. Hoang N. T., Duong N. H., Le D. H. Exploring Chatbot AI in improving vocational students' English pronunciation. *AsiaCALL Online Journal*, 2023, vol. 14, no. 2, pp. 140-155. https://10.54855/acoj.231429
11. Dennis N. K. Using AI-Powered Speech Recognition Technology to Improve English Pronunciation and Speaking Skills. *IAFOR Journal of Education*, 2024, vol. 12, no. 2, pp. 107-126. https://10.22492/ije.12.2.05
12. Avramenko A. P., Akhmedova A. S., Bulanova E. R. Chatbot technology as a means of forming foreign language grammatical compe-tence in self-study. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, 2023, vol. 28, no. 2, pp. 386-394. https://10.20310/1810-0201-2023-28-2-386-394.
13. Han D. The Effects of voice-based AI chatbots on Korean EFL Middle School students' speaking competence and affective do-mains. *Asia-pacific Journal of Convergent Research Interchange*, 2020, vol. 6, no. 7, pp. 71-80. https://10.47116/apjcri.2020.07.07.
14. Kim H.S., Cha Y., Kim N.Y. Effects of AI chatbots on EFL students' communication skills. *Korean Journal of English Language and Linguistics*, 2021, no. 21, pp. 712-734. https://10.15738/kjell.21.202108.712
15. Çakmak F. Chatbot-human interaction and its effects on EFL students' L2 speaking performance and speaking anxiety. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 2022, vol. 16, no. 2, pp. 113-131. https://novitasroyal.org/download/chatbot-human-interaction-and-its-effects-on-efl-students-l2-speaking-performance-and-anxiety
16. Dembsey J. M. Closing the Grammarly® Gaps: A Study of Claims and Feedback from an Online Grammar Program. *The Writing Cen-ter Journal*, 2017, vol. 36, no. 1, pp. 63-100. http://www.jstor.org/stable/44252638

17. Guo K., Wang D. To resist it or to embrace it? Examining ChatGPT's potential to support teacher feedback in EFL writing. *Education and Information Technologies*, 2023, pp. 1-29. https://10.1007/s10639-023-12146-0
18. Sysoyev P. V., Filatov E. M., Khmarenko N. I., Murunov S. S. Teacher vs Artificial Intelligence: a comparison of the quality of feed-back provided by a teacher and generative artificial intelligence in assessing students' creative writing. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, 2024, vol. 71, no. 5, pp. 694-712. https://10.32744/pse.2024.5.41
19. Filatov E. M. Development of writing skills based on evaluation and corrective feedback from artificial intelligence. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, 2026, no. 2, pp. 42-52. https://elibrary.ru/jmkenc.
20. Uysal B., Yüksel I. AI-Powered Lesson Planning: Insights From Future EFL Teachers. In: *AI in Language Teaching, Learning, and Assessment.* N.Y.: IGI Global, 2024, pp. 101-132. https://10.4018/979-8-3693-0872-1.ch006
21. Wang B., Rau P. L. P., Yuan T. Measuring user competence in using artificial intelligence: validity and reliability of artificial intelli-gence literacy scale. *Behaviour & Information Technology,* 2023, vol. 42, no. 9, pp. 1324-1337. https://10.1080/0144929X.2022.2072768
22. Younis B. The artificial intelligence literacy (AIL) scale for teachers: A tool for enhancing AI education. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 2025, vol. 41, no. 1, pp. 37-56. https://10.1080/21532974.2024.2441682
23. Wilson M., Scalise K., Gochyyev P. Rethinking ICT Literacy: From Computer Skills to Social Network Settings. *Thinking Skills and Creativity,* 2015, no. 18, pp. 65-80.
24. Evstigneev M. N., Sysoyev P. V., Evstigneeva I. A. Competence of a foreign language teacher in the field of artificial intelli-gence. *Foreign Languages at School*, 2024, no. 3, pp. 90-96. https://elibrary.ru/item.asp?id=65364560.
25. Wang B., Rau P.L.P., Yuan T. Measuring user competence in using artificial intelligence: validity and reliability of artificial intelligence literacy scale. *Behaviour & Information Technology*, 2023, vol. 42, no. 9, pp. 1324-1337. https://10.1080/0144929X.2022.2072768
26. Titova S. V., Kharlamenko I. V. The framework of professional competence for foreign language teachers utilizing artificial intelli-gence. *Yazyk I Kultura = Language and Culture*, 2025, vol. 69, pp. 220-246. https://10.17223/19996195/69/11.
27. Delcker J., Heil J., Ifenthaler D., Seufert S., Spirgi L. First year students AI competence as a predictor for intended and de facto use of AI tools for supporting learning processes in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2024, vol. 21, article number 18. https://10.1186/s41239-024-00452-7
28. Sysoyev P. V. A Modern Teacher's Competence in the Field of Artificial Intelligence: Structure and Content. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, 2025, vol. 34, no. 6, pp. 58-79. https://10.31992/0869-3617-2025-34-6-58-79.
29. Evstigneev M. N., Polyakov O. G., Evstigneeva I. A., Filatov E. M. Content of a pre-service training teacher's competence in the field of artificial. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki = Pedagogy. Theory & Practice,* 2026, vol. 11, no. 1, pp. 87-96. https://10.20310/1810-0201-2024-29-2-378-389.
30. Sysoyev P. V. Ethics and AI-Plagiarism in an Academic Environment: Students' Understanding of Compliance with Author's Ethics and the Problem of Plagiarism in the Process of Interaction with Generative Artificial Intelligence. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, 2024, vol. 33, no. 2, pp. 31-53. https://10.31992/0869-3617-2024-33-2-31-53. (In Russ., abstract in Eng.)
31. Hendrycks D., Mazeika M., Woodside T. An overview of catastrophic AI risks. https://arxiv.org/pdf/2306.12001
32. Yong G., Jeon K., Gil D., Lee G. Prompt engineering for zero-shot and few-shot defect detection and classification using a visual-language pretrained model. *Computer-Aided Civil and Infrastructure Engineering,* 2023, vol. 38, no. 11, pp. 1536-1554. https://10.1111/mice.12954
33. Lee U., Jung H., Jeon Y., Sohn Y., Hwang W., Moon J., Kim H. Few-shot is enough: exploring ChatGPT prompt engineering method for automatic question generation in English education. *Education and Information Technologies*, 2024, vol. 29, no. 9, pp. 11483-11515. https://10.1007/s10639-023-12249-8
34. Evstigneev M. N., Evstigneeva I. A. Developing prompt engineering skills in the pre-service training of foreign language educator. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, 2025, vol. 30, no. 4, pp. 795-813. https://10.20310/1810-0201-2025-30-4-795-813
35. Cotton D. R. E., Cotton P. A., Shipway J. R. Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International,* 2023. https://10.1080/14703297.2023.2190148
36. Tivyaeva I. V., Mikhailova S. V., Kazantsev A. A. Regulating the use of generative artificial intelligence tools in graduate qualification papers. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 2024, vol. 2, no. 54, pp. 202-218. https://10.25688/2076-913X.2024.54.2.15. (In Russ.)
37. Sysoyev P. V., Filatov E. M., Evstigneev M. N., Polyakov O. G. Regulating the use of generative artificial intelligence by students when writing research papers on foreign language teaching methods. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities,* 2026, vol. 31, no. 4, pp. 815-854. https://10.20310/1810-0201-2026-31-4-815-854

38. Sysoyev P. V., Filatov E. M., Sorokin D. O. Feedback in foreign language teaching: from information technologies to artificial intelli-gence. *Language and Culture*, 2024, vol. 65, pp. 242-261. https://10.17223/19996195/65/11
39. Boulton A. Corpora in language teaching and learning. *Language Teaching,* 2017, vol. 50, no. 4, pp. 483-506. https://10.1017/S0261444817000167

Автор

Сысоев Павел Викторович
(Россия, Тамбов)
Профессор, доктор педагогических наук,
руководитель научного центра Российской академии образования
Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина
E-mail: psysoyev@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0001-7478-7828
Scopus Author ID: 8419258800
Researcher ID: I-6136-2016

Author

Pavel V. Sysoyev
(Russia, Tambov)
Dr. Sci. (Education), Professor,
Director,
Scientific Center of the Russian Academy of Education
Derzhavin Tambov State University
E-mail: psysoyev@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0001-7478-7828
Scopus Author ID: 8419258800
Researcher ID: I-6136-2016

Вклад автора

Сысоев П. В.: концептуализация, методология, проведение исследование, создание рукописи и ее редактирование

Author contribution

Pavel V. Sysoyev: Conceptualization, Methodology, Research, Writing - Review & Editing

© Сысоев П. В., 2026

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов

© Pavel V. Sysoyev, 2026

The author declared no conflicts of interest

Вклад вузов в формирование кадрового состава московских школ: статистика и тенденции

А. Г. ИСТОМИНА, Т. Ю. МЫСИНА, И. М. РЕМОРЕНКО, М. Н. ФЕДОРОВСКАЯ

АННОТАЦИЯ

Введение. Вузы остаются основными поставщиками кадров для московских школ. Однако их реальный вклад в формирование кадрового состава изучен недостаточно, особенно в аспекте конкурентных позиций их выпускников. *Цель исследования* – выявить вклад вузов в подготовку педагогов и руководителей посредством анализа связей кадровых характеристик выпускников вузов и результативности школ, в которых они работают.

Материалы и методы. Эмпирическую базу составили статистические данные о более чем 2 тыс. руководителях, 50 тыс. учителях и 6 тыс. иных педагогических работников московских школ, а также результаты 14 глубинных интервью с педагогами и управленцами. Анализ сфокусирован на выпускниках двух ведущих педагогических вузов – Московского педагогического государственного университета (МПГУ) и Московского городского педагогического университета (МГПУ), которые формируют основу кадрового состава. По некоторым из предметов их выпускники обеспечивают более трети всего кадрового состава московских школ.

Результаты исследования. Анализ показал, что значительную часть кадров московских школ составляют выпускники МПГУ и МГПУ. Управленцев больше среди выпускников МПГУ. Однако, выпускники МГПУ со стажем до 20 лет чаще возглавляют школы с более высокими позициями в Рейтинге вклада образовательных организаций в качественное образование московских школьников (далее – Рейтинг). Выпускники обоих вузов преобладают среди учителей школ средних и низких рейтинговых групп. Доля учителей с образованием МГПУ растёт по мере сокращения трудового стажа (с 1% в когорте со стажем более 41 года до 18% в когорте со стажем до 10 лет), тогда как доля выпускников МПГУ снижается (с 30% до 26%). Среди иных педагогических работников количественно доминируют выпускники МПГУ (1281 человек против 540 выпускников МГПУ). В целом вклад вузов значим, но неоднороден: конкурентоспособность выпускников различается по должностям и позициям школ в Рейтинге.

Заключение. Новизна исследования заключается в установлении зависимости между характеристиками выпускников вузов и позициями школ в Рейтинге. Его значимость состоит в выявлении тенденций распределения педагогических и управленческих кадров, что позволяет глубже понять механизмы кадрового воспроизводства в системе столичного образования. Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением факторов, определяющих профессиональную успешность будущих педагогов и управленцев, и уточнением связи между их университетской подготовкой и результативностью школ.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

подготовка кадров, конкурентоспособность выпускников, педагогические вузы, кадровый состав школ, система московского образования, рейтинг школ, человеческий капитал

Для цитирования: Истомина А. Г., Мысина Т. Ю., Реморенко И. М., Федоровская М. Н. Вклад вузов в формирование кадрового состава московских школ: статистика и тенденции // Перспективы науки и образования. 2026. № 4. С. 692-708. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.46

Поступила: 13.02.2026 | Одобрена: 21.05.2026 | Опубликована: 31.08.2026

OPEN ACCESS

Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.

PERSPECTIVES OF SCIENCE AND EDUCATION
PSEJOURNAL.WORDPRESS.COM
SCIENTIFIC ARTICLE |

The Contribution of Universities to the Staffing of Moscow Schools: Statistics and Trends

A. G. ISTOMINA, T. YU. MYSINA, I. M. REMORENKO, M. N. FEDOROVSKAYA

ABSTRACT

Introduction. Universities remain the primary source of staffing for Moscow schools. However, their actual contribution to shaping the school workforce remains insufficiently studied, particularly in terms of the competitive positions of their graduates. *The aim of this study* is to identify the contribution of universities to the training of teachers and principals by analysing the links between the personnel characteristics of university graduates and the performance of the schools where they work.

Materials and Methods. The empirical base comprises statistical data on over 2,000 principals, 50,000 teachers, and 6,000 other teaching staff in Moscow schools, as well as the results of 14 in-depth interviews with teachers and principals. The analysis focuses on graduates of two leading pedagogical universities – Moscow Pedagogical State University (MPSU) and Moscow City University (MCU) – which form the core of the school workforce. In some subjects, their graduates account for more than a third of the entire school workforce in Moscow schools.

Results. The analysis showed that a significant part of the Moscow school workforce consists of graduates from MPGU and MCU. The share of principals is higher among MPGU graduates. However, MCU graduates with up to 20 years of experience more often head schools with higher positions in the rating of the contribution of educational organisations to the quality education of Moscow schoolchildren (hereinafter – Rating). Graduates of both universities predominate among teachers in schools from the middle and lower rating groups. The share of teachers with an MCU education increases as length of service decreases, while the share of MPGU graduates declines. Among other categories of teaching staff, MPGU graduates are quantitatively dominant. Overall, the universities' contribution is significant but uneven: the graduate competitiveness differs by position and by the schools' positions in the Rating.

Conclusion. The novelty of the study lies in establishing a relationship between the characteristics of university graduates and the positions of schools in the Rating. Its significance consists in identifying trends in the distribution of teaching and administrative personnel, which allows for a deeper understanding of the mechanisms of school workforce reproduction in the capital's education system. Prospects for further research are related to studying the factors that determine the professional success of future teachers and principals, and clarifying the link between their university training and school performance.

KEYWORDS

teacher training, graduate competitiveness, pedagogical universities, school workforce, Moscow education system, school rating, human capital

For Citation: Istomina, A. G., Mysina, T. Yu., Remorenko, I. M., & Fedorovskaya, M. N. (2026). The Contribution of Universities to the Staffing of Moscow Schools: Statistics and Trends. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, (4), 692–708. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.46

Received: 13 February 2026 | Approved: 21 May 2026 | Published: 31 August 2026

OPEN ACCESS

This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

ВВЕДЕНИЕ

Обеспечение качественного образования (Цель устойчивого развития 4) является одним из ключевых приоритетов Повестки дня ООН в области устойчивого развития на период до 2030 года [1]. ЮНЕСКО подчеркивает критическую роль квалифицированных педагогических кадров в достижении этой цели, указывая на необходимость преодоления дефицита учителей и преобразования профессии посредством расширения прав и возможностей педагогов, инвестиций в их подготовку и формирования инновационного профессионального сообщества [2]. ОЭСР рекомендует уделять внимание подготовке руководителей школ, чтобы они могли создавать среду для профессионального роста учителей и повышения успеваемости обучающихся [3; 4]. Указанные международные тенденции находят отражение в государственной программе «Развитие образования города Москвы (“Столичное образование”)», направленной, в том числе, на наращивание кадрового потенциала системы образования, повышение качества преподавания и уровня квалификации педагогических работников [5].

Учитывая общемировые тенденции, исследователи уделяют внимание изучению влияния школьных педагогов и управленцев на образовательные результаты обучающихся. Джон Хэтти в метаанализе “Видимое обучение” выделил коллективную эффективность учителей (collective teacher efficacy) как один из ключевых факторов, влияющих на успеваемость обучающихся (размер эффекта *d = 1.57* – самый высокий показатель) [6]. Согласно результатам исследования, проведенного в Германии, компетентность учителя (стимулирование мышления, поддержка в обучении и эффективное управление классом) положительно влияет на интерес и успехи обучающихся [7].

Значимость профессиональной подготовки педагогов подтверждается российскими исследованиями. Исследование, проведенное в Алтайском крае, выявило взаимосвязь между профилем базового образования учителя-предметника и результатами обучения выпускников школ. Полученные данные подтверждают положительную роль профильного педагогического образования в обеспечении качества среднего общего образования [8]. Эти выводы согласуются с результатами исследования в Красноярском крае, которое продемонстрировало зависимость результатов обучения школьников в различных предметах от специфики профессиональных дефицитов учителей [9].

Таким образом, и международные, и российские исследования сходятся во мнении, что качество подготовки педагогов является ключевым фактором обеспечения качества образования, однако сохраняются проблемы, связанные с дефицитами профессиональных компетенций.

Относительно руководителей исследователи пришли к выводу, что директора способствуют повышению успеваемости школьников, а также улучшению других показателей, касающихся обучающихся и учителей [10; 11]. По мере роста уровня экономического развития постепенно усиливаются нормативные и институциональные требования к образованию директоров школ [12]. В связи с этим исследования также акцентируют внимание на связи между образованием директоров с их эффективностью, а также с академическими достижениями обучающихся [13]. Эти исследования демонстрируют противоречивую картину: в одних работах выявлена слабая положительная связь [14; 15], а в других – отсутствие значимых результатов [16; 17] как в отношении эффективности руководства, так и учебных достижений.

В частности, исследование S. Gümüş с соавт. демонстрирует, что сам по себе формальный уровень образования директора и стаж преподавания не показывают устойчивой связи с результатами обучающихся. Более значимыми оказываются опыт управленческой работы, прохождение специализированных тренингов и участие в профессиональных сетях [18]. Это указывает на то, что важно учитывать не только уровень, но и специфику подготовки. Остаётся открытым вопрос о роли вузов с различным академическим статусом, в частности педагогических, в формировании конкурентоспособных управленцев и педагогов.

Таким образом, несмотря на то, что вузы выступают основными поставщиками кадров для школ, их вклад в формирование конкурентоспособности выпускников и связь с результативностью образовательных организаций остаются недостаточно изученными. Данный пробел мешает понять, какие характеристики выпускников вузов способствуют или препятствуют качественному образованию.

Цель статьи – определить вклад вузов в формирование кадрового состава московских школ посредством анализа связи кадровых характеристик их выпускников и рейтинговых позиций школ, в которых они работают. Поскольку выпускники МПГУ и МГПУ составляют значительную часть кадрового состава московских школ, анализ сосредоточен преимущественно на сравнении вклада этих двух университетов.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Объектом исследования выступают педагогические и управленческие кадры государственных общеобразовательных школ города Москвы.

Сформирована комплексная эмпирическая база, интегрирующая количественные и качественные данные:

- статистические массивы: данные за 2022/2023 учебный год о 2 147 руководителях (466 директорах и 1 681 заместителях), 53 509 учителях и 6 390 иных педагогических работниках, занятых в государственных образовательных учреждениях (школах), подведомственных Департаменту образования и науки города Москвы (ДОНМ).
- качественные данные: 14 глубинных полуструктурированных интервью с руководителями и учителями московских школ (апрель–июнь 2024 г.). В соответствии с принципами исследовательской этики обеспечивались полная деидентификация данных и процедуры информированного согласия.

В данном исследовании результативность образовательной организации операционализируется через ее место в Рейтинге вклада образовательных организаций в качественное образование московских школьников [19] (далее – Рейтинг): более высокая позиция школы соответствует ее большей результативности.

Обработка количественных данных осуществлялась с использованием методов описательной статистики (расчет долей, построение распределений, когортное сравнение) в разрезе рейтинговых групп, общего трудового стажа и вуза подготовки. Качественные данные (стенограммы интервью) анализировались с помощью методов анализа текстовой информации.

Ограничением метода анализа количественных данных является учет всех дипломов о высшем образовании каждого работника. Следовательно, полученные данные отражают общий институциональный след вузов в образовательных биографиях кадров, но не позволяют разграничить роль базового (первого) и последующего образования. Это ограничение важно учитывать при интерпретации выявленных паттернов и обсуждении каузальных связей.

Интеграция результатов в рамках смешанного подхода (mixed methods) позволила, с одной стороны, выявить общие статистические закономерности, а с другой – дать им содержательную интерпретацию и контекстуальное объяснение, повышая валидность и объяснительную силу полученных результатов.

РЕЗУЛЬТАТЫ

В качестве первого шага анализа была количественно оценена структура кадрового состава московских школ по вузам получения высшего образования. Это позволило идентифицировать ключевых институциональных поставщиков кадров для системы столичного образования и определить фокус дальнейшего анализа.

В таблице 1 представлено распределение кадрового состава московских школ по вузам получения образования (% от общего количества образований). В таблицу вошли 7 вузов, которые окончили не менее 1% учителей и 2% руководителей и иных педагогических работников. 48% кадрового состава учителей представлено выпускниками МПГУ и МГПУ. Следует отметить, что оставшаяся часть учителей московских школ обеспечена 439 вузами.

Таблица 1 Распределение кадрового состава по ведущим вузам получения образования (% от общего количества образований)

Вуз	Руководители		Учителя		Иные пед. работники	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%
МПГУ	398	23%	14681	35%	1281	26%
МГПУ	191	11%	5502	13%	540	11%
Государственный университет просвещения	71	4%	2376	6%	234	5%
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова	38	3%	951	2%	138	3%
Московский государственный психолого-педагогический университет	36	3%	786	2%		
Московский городской университет управления Правительства Москвы имени Ю.М. Лужкова	29	2%				
Московский политехнический университет	26	2%				
Московский государственный лингвистический университет			477	1%		
Российский университет спорта «ГЦОЛИФК»			419	1%		
Московский государственный институт культуры					80	2%
Российский государственный социальный университет					76	2%

Руководители школ: количественное исследование

Данные показывают отсутствие связи между позицией школы в Рейтинге и наличием у директора образования МПГУ (см. рис. 1). Доля выпускников МГПУ среди директоров кратно ниже, чем доля директоров, окончивших МПГУ. При этом доля директоров – выпускников МГПУ выше в школах с более низкими рейтинговыми позициями, что также может зависеть и от стажа работы, который у выпускников МГПУ меньше (средний стаж – 22 года по сравнению с 31 годом у выпускников МПГУ).

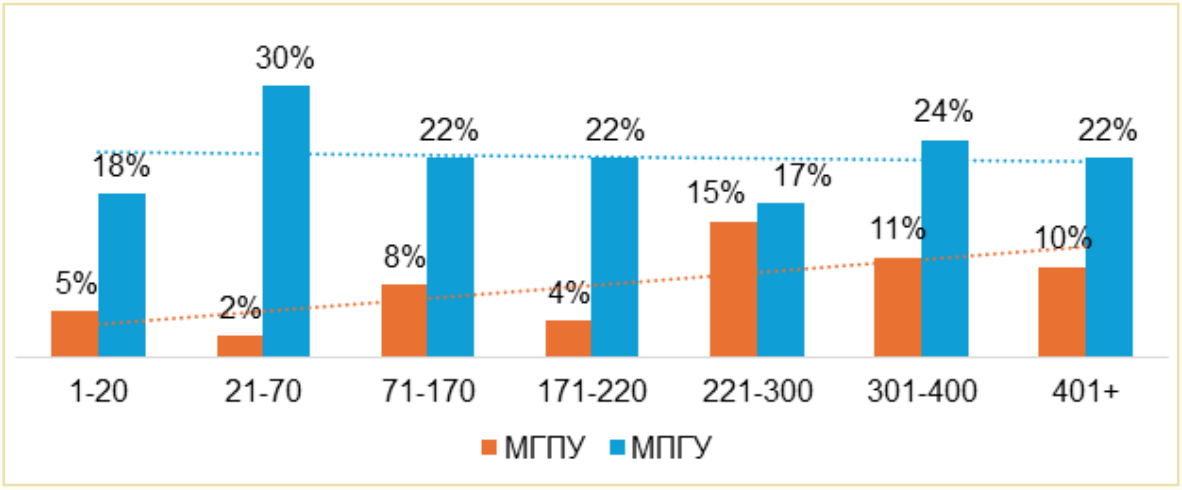


Рисунок 1 Директора – выпускники МПГУ и МГПУ в школах разных групп Рейтинга

Среди заместителей директоров больше всего выпускников МПГУ в первых двух рейтинговых группах школ, а выпускников МГПУ там меньше всего (см. рис. 2). В школах-”середнячках” доля МПГУ снижается (14-18%), затем снова растет (16-19 %) в группах Рейтинга 221-300, 301-400, 400+. Выпускники МГПУ, в отличие от ситуации с директорами, демонстрируют не концентрацию в низкорейтинговых школах, а относительно равномерное распределение по всему спектру (11-13%), за исключением элитного сегмента (8% в топ-20).

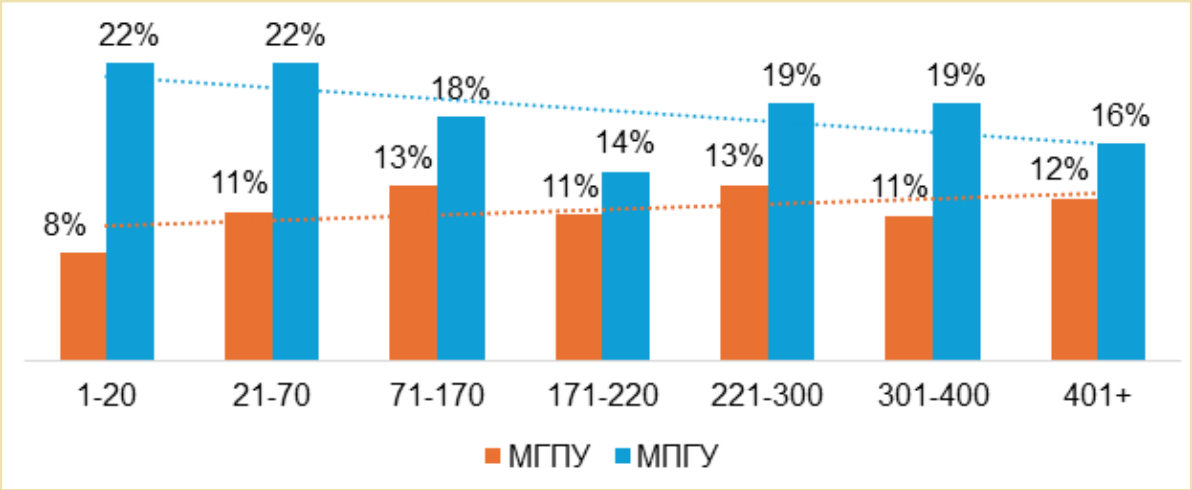


Рисунок 2 Заместители директора – выпускники МПГУ и МГПУ в школах разных групп Рейтинга

Анализ выявляет асинхронную динамику смены поколений управленцев в двух ведущих вузах (см. рис. 3-4). В когорте до 10 лет перевес МГПУ максимален. В старших когортах (стаж 31 год и более) сохраняется абсолютное доминирование выпускников МПГУ.

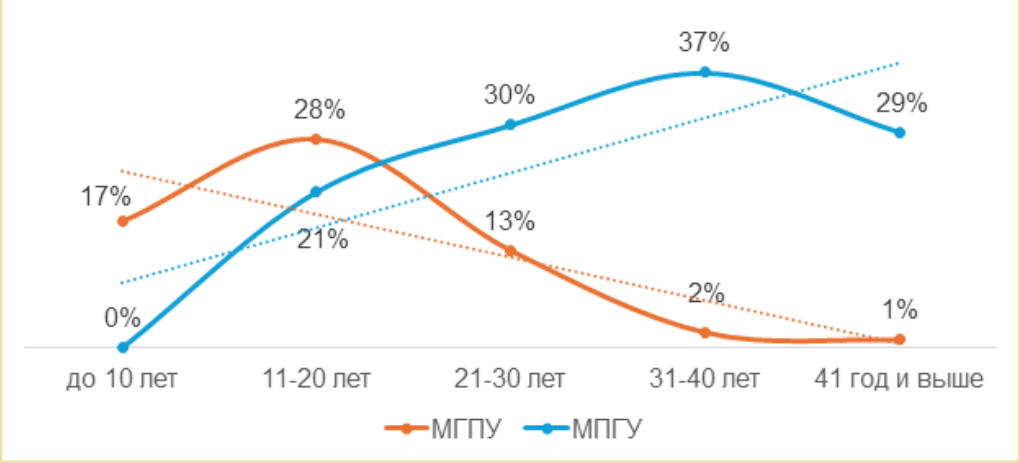


Рисунок 3 Директора – выпускники МПГУ и МГПУ с разной продолжительностью общего трудового стажа

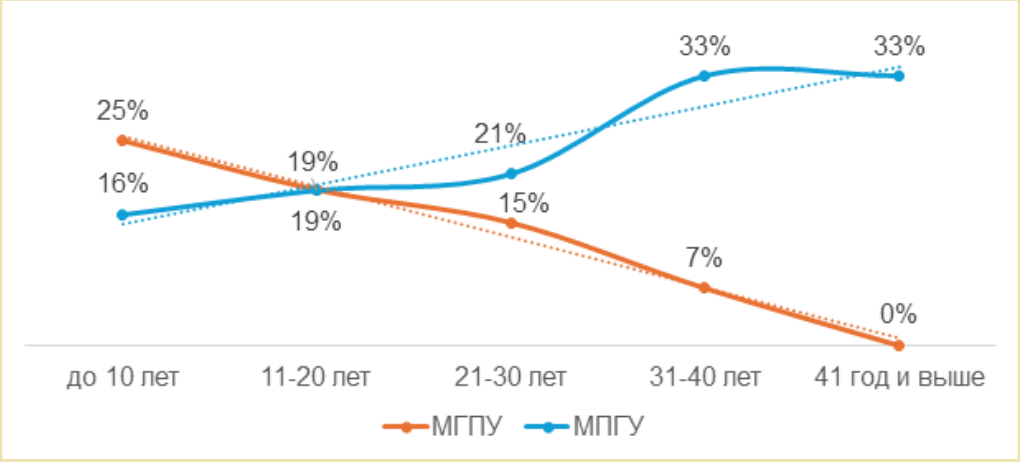


Рисунок 4 Заместители директора – выпускники МПГУ и МГПУ с разной продолжительностью общего трудового стажа

Анализ директоров со стажем до 20 лет показывает наиболее сильные позиции МГПУ в школах среднего и низкого рейтинга: 29% в группе 71-170 и 40% в группе 221-300, что значительно превышает доли МПГУ (14% и 16% соответственно). При этом в школах группы 1-70 директора из этих вузов в целом мало представлены (см. рис. 5). Это отражает общую тенденцию, что в школах-лидерах работают более опытные директора, давно и последовательно занимающиеся развитием данных образовательных организаций.

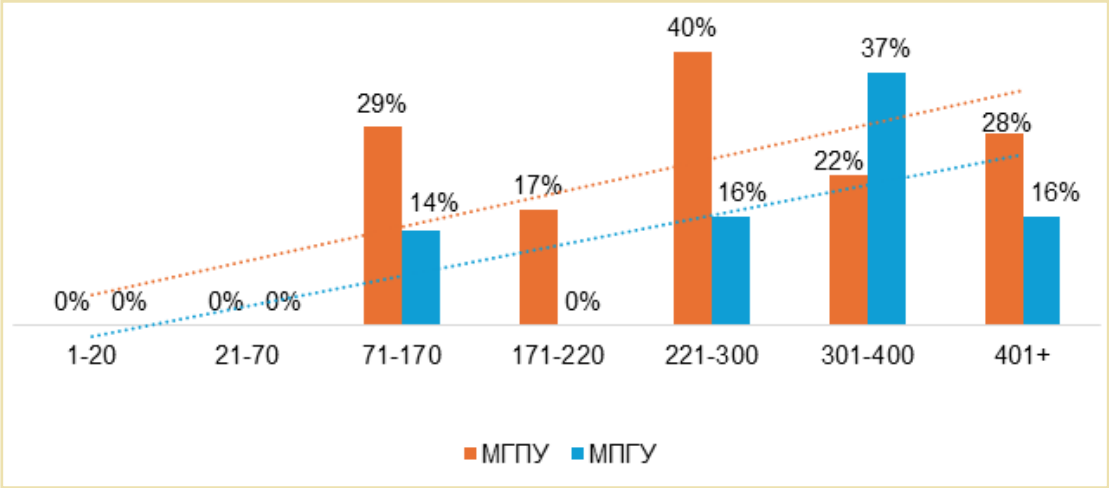


Рисунок 5 Директора – выпускники МГПУ и МПГУ с общим трудовым стажем до 20 лет в школах разных групп Рейтинга

Если говорить о заместителях директора со стажем работы до 20 лет, то даже в первых двух наиболее рейтинговых группах школ есть выпускники МГПУ и МПГУ, однако в этой когорте связь получения образования в МГПУ или в МПГУ с группой Рейтинга не прослеживается (см. рис . 6). Выпускники МГПУ демонстрируют сильные позиции в наиболее успешных школах (доля достигает 25% в группе 21-70), тогда как выпускники МПГУ чаще представлены в низкорейтинговых школах.

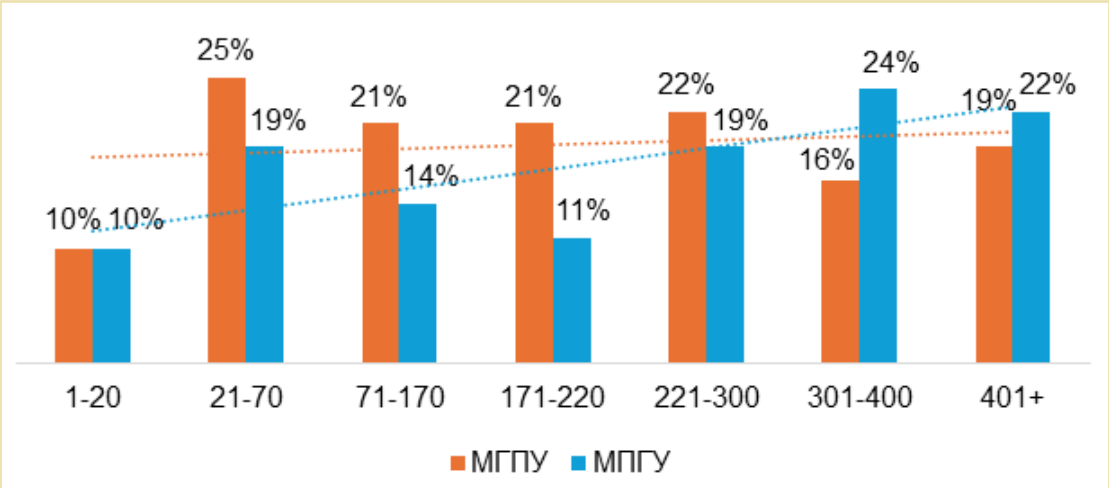


Рисунок 6 Заместители директора – выпускники МГПУ и МПГУ с общим стажем до 20 лет в школах разных групп Рейтинга

Учителя: количественное исследование

Вклад МПГУ и МГПУ в подготовку учителей выше, чем в обеспечение управленцами. В частности, директоров с образованием МПГУ около четверти, а учителей – около трети. Разница в соотношении вклада МГПУ в обеспечение школ директорами и учителями не выглядит столь существенной: доля директоров – 11%, учителей – 13%.

Среди разных групп Рейтинга выпускники МПГУ минимально (около четверти) представлены в "успешных" школах (1-20) и максимально (почти треть) – в "середнячках" (221-300) (см. рис. 7). Выпускники МГПУ чаще работают в "середнячках" и менее "успешных" школах. Хотя различия не столь значительные. Здесь важно то, что школы-лидеры, став таковыми в том числе благодаря хорошо поставленному профильному обучению и, как следствие, высоким результатам выпускных экзаменов, стремятся привлекать специалистов не только из числа выпускников педагогических вузов, но и сильных преподавателей, окончивших классические и иные университеты. Поэтому в них доля работников из числа выпускников педвузов может быть несколько ниже, чем доля работников из числа выпускников вузов иных профилей.

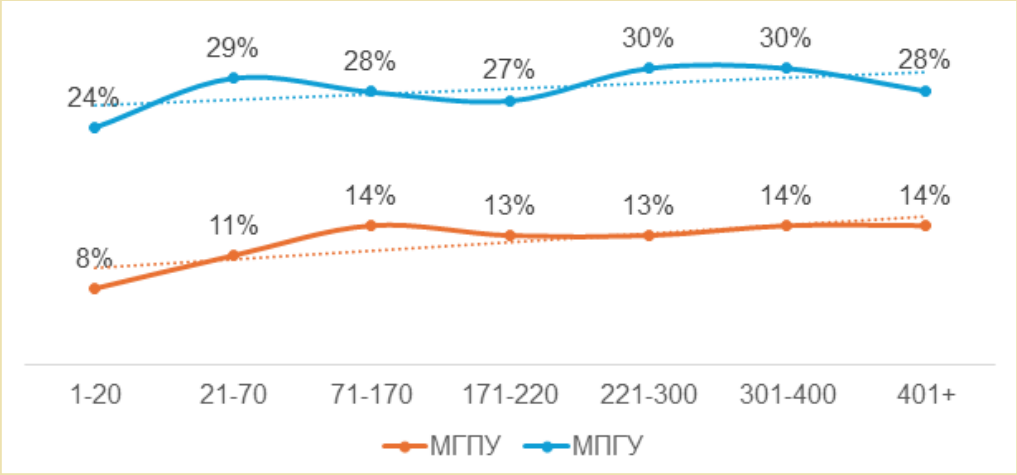


Рисунок 7 Учителя – выпускники МПГУ и МГПУ в школах разных групп Рейтинга

Доля учителей с образованием МГПУ растёт по мере сокращения трудового стажа, тогда как доля выпускников МПГУ снижается (см. рис. 8).

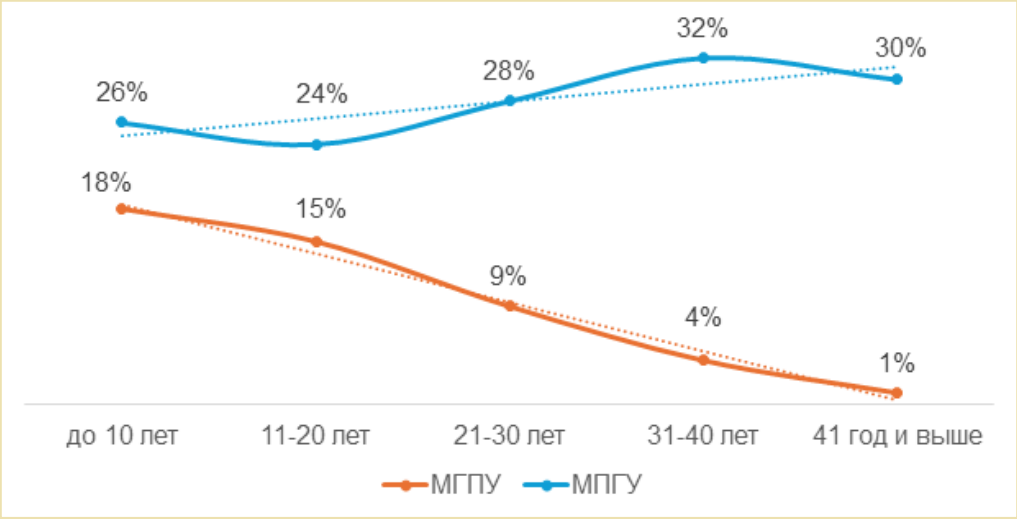


Рисунок 8 Учителя – выпускники МПГУ и МГПУ
с разной продолжительностью общего трудового стажа

В когорте учителей со стажем 11–20 лет сохраняется историческое доминирование МПГУ, чьи выпускники существенно превосходят по представленности выпускников МГПУ во всех рейтинговых группах (22-28% против 13-17%) (см. рис. 9). В младшей когорте (стаж до 10 лет) разрыв резко сокращается, особенно в «серединном» сегменте школ (группы 71–220). Здесь выпускники МГПУ (18-19%) вплотную приближаются к выпускникам МПГУ (25-27%).

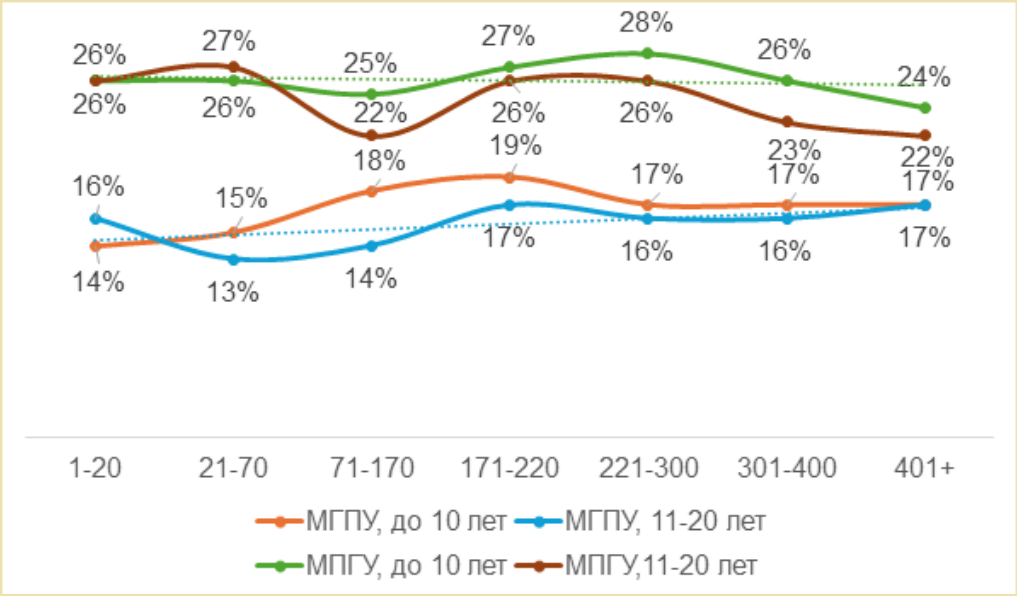


Рисунок 9 Доля учителей – выпускников МГПУ и МПГУ с разным стажем работы (до 10 лет и 11–20 лет) в школах разных групп Рейтинга

Это распределение позволяет сделать вывод о сегментно-поколенческой специализации: школы групп 71–220 становятся основной площадкой для профессиональной интеграции и карьерного старта молодых выпускников МГПУ. Данный сегмент, обладая достаточным ресурсным потенциалом и будучи менее закрытым, чем высокорейтинговые школы, выступает для них ключевой зоной конкуренции и утверждения.

Анализ предметного распределения учителей со стажем до 20 лет показывает, что выпускники МПГУ в среднем представлены в школах заметно выше, чем выпускники МГПУ практически по всем предметам и во всех рейтинговых группах школ. Наиболее сильно выпускники МПГУ представлены в физике и астрономии (25%), химии (29%) и математике (26%). Выпускники МГПУ, в свою очередь, чаще работают учителями физической культуры (11%). В группе Рейтинга 1–20 доли выпускников обоих вузов относительно невелики (обычно 0-2% для МГПУ и 1-5% для МПГУ). В группе 71–220 фиксируются максимальные доли выпускников обоих вузов, что позволяет характеризовать этот сегмент как основной рынок трудоустройства учителей, подготовленных МГПУ и МПГУ.

Рассмотрим подробнее из каких вузов, помимо МПГУ и МГПУ, выпускаются учителя школ из первой двадцатки рейтинга (см. табл. 2). На третьем месте по этому показателю находится Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова (МГУ). Также примечательно, что в следующей группе “успешных” школ доля учителей с образованием МГУ также выше, чем в более низкорейтинговых группах. При этом среди школ первой двадцатки, доли педагогических работников, окончивших московские педагогические вузы МПГУ, МГПУ, МГППУ, а также Государственный университет просвещения, минимальны в сравнении со школами других групп Рейтинга. В школах группы Рейтинга 400+ встречаются также выпускники региональных вузов.

Распределение организаций, в которых учителя со стажем до 10 лет получили высшее образование (% от общего количества образований), в разрезе учебных предметов представлено в таблице 3. Данные свидетельствуют о разнообразии вузов, в которых получили образование учителя, и подтверждают выводы о значительной роли педагогического образования и о ведущем влиянии МПГУ и МГПУ в средней группе школ. Лишь среди учителей физической культуры на первом месте находится Российский университет спорта «ГЦОЛИФК» (20%); по остальным учебным предметам лидерство двух крупнейших профильных вузов сохраняется.

Молодые учителя из МПГУ наиболее сильно представлены среди учителей географии (36%), биологии (33%), а также русского языка и литературы (31%). Особенно заметна конкуренция двух вузов в подготовке учителей начальных классов. МПГУ занимает первое место с долей

выпускников 27%, однако МГПУ почти не уступает ему, занимая вторую позицию с результатом в 25%. Это самая маленькая разница среди всех предметных областей, что указывает на схожую популярность и значимость обоих вузов в этом сегменте педагогического образования.

Таблица 2 Вузы, которые чаще заканчивают учителя самых "успешных" и самых "неуспешных" школ

Вуз	Школы Рейтинга 1-20		Школы Рейтинга 401+	
	Чел.	%	Чел.	%
МПГУ	560	26%	1805	30%
МГПУ	170	8%	840	15%
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова	167	7%	109	1%
Государственный университет просвещения	76	3%	361	6%
Московский государственный психолого-педагогический университет	16	1%	133	2%
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»	19	1%		
Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)	17	1%		
Московский энергетический институт	17	1%		
Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева			55	1%
Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского			34	1%

Молодые учителя из МПГУ представлены сильнее среди учителей химии (25%), физики и астрономии (21%). Важным индикатором разделения ниш является позиция МГПУ в этих предметах: в подготовке учителей химии он занимает 5-е место (4% выпускников), а физики и астрономии — 6-е (2%).

Таблица 3 Кол-во организаций, в которых учителя-предметники со стажем до 10 лет получили высшее образование (% от общего числа образований)

Предметы	Кол-во вузов	Место в общем рейтинге вузов; кол-во и % общего числа учителей						Общее кол-во учителей
		МПГУ			МГПУ			
Биология	96	1	135	33%	2	69	17%	408
География	83	1	129	36%	2	50	14%	356
ИЗО	65	1	40	27%	2	13	9%	146
Иностранные языки	310	1	788	21%	2	530	14%	3698
Информатика	240	1	171	16%	2	141	13%	1091
История и обществознание	187	1	341	27%	2	187	15%	1279
Математика	253	1	384	24%	2	165	10%	1625
Музыка	64	1	32	19%	2	19	11%	168
Начальные классы	315	1	841	27%	2	789	25%	3143
Русский язык и литература	186	1	438	31%	2	174	12%	1398
Технология	117	1	55	19%	2	27	9%	294
Физика и астрономия	104	1	92	21%	6	10	2%	429
Физическая культура	184	3	109	10%	2	132	12%	1132
Химия	77	1	56	25%	5	8	4%	226

Среди учителей заметна значительная доля выпускников других московских вузов (26%) помимо МПГУ и МГПУ, что указывает на диверсификацию образовательных траекторий, при сохранении высокой доли региональных вузов (31%). В группе учителей со стажем до 10 лет снижается доля региональных (до 24%) и возрастает роль других московских вузов (до 35), что отражает перераспределение кадровых потоков в пользу столичной системы образования.

Реконструкция динамики и прогнозирование притока педагогических кадров: качественное исследование

В ходе исследования были проведены глубинные интервью с сотрудниками различных московских школ. В ходе интервью поднимался вопрос: откуда приходят педагогические кадры в школу?

По наблюдениям некоторых информантов, сейчас школы в основном пополняются учителями, переходящими из других школ Москвы, тогда как приток кадров из регионов за последние годы снизился. Основной причиной этого видится введение обязательного тестирования педагогов по форме Единого государственного экзамена (ЕГЭ) с требованием высоких баллов (экспертного уровня), а также довольно высокая стоимость аренды жилья в столице: "… сейчас в школу Москвы не берут без вот этого тестирования по форме ЕГЭ… Им напуганы учителя из регионов, это их приостанавливает" (Интервью 2, старший методист, в прошлом – директор школы).

В условиях сокращения притока кадров из регионов московские школы более активно привлекают на работу выпускников педагогических вузов. Информанты отмечают, что основные поставщики новых квалифицированных кадров в школы – МГПУ и МПГУ: "Потом, когда ситуация в стране поменялась, было очень много из регионов, приходило, это действительно так, это, наверное, лет 15 назад. А сейчас, на данный момент, очень много сотрудничаем с московскими педвузами" (Интервью 4, учитель географии).

В то же время другие информанты скорее не склонны соглашаться с тезисом о сокращении притока кадров из регионов, сообщая также о существенной доле учителей, "пришедших из регионов": "… около 30% – это коллеги из регионов: из ближайших регионов и очень даже неближайших" (Интервью 5, учитель иностранных языков, методист).

Иные педагогические работники: количественное исследование

В рамках данного исследования к иным педагогическим работникам отнесены все педагоги (не руководители), у которых в базе данных в графе «Основная должность» указаны любые значения, кроме «Учитель».

Вклад МПГУ и МГПУ в обеспечение школ иными педработниками немного уступает вкладу в обеспечение учителями. При этом успех школы не зависит от того, имеют ли эти педработники образование МГПУ или МПГУ (см. рис. 10).

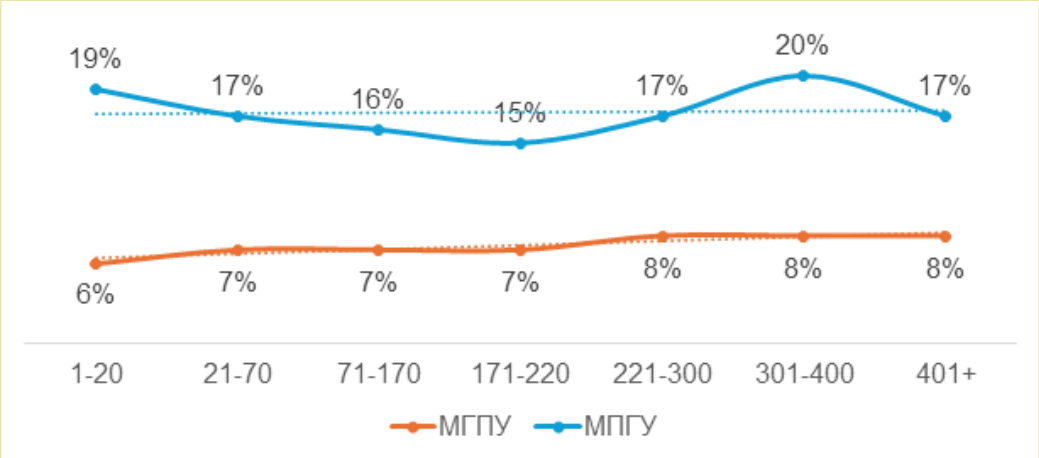


Рисунок 10 Иные педагогические работники – выпускники МПГУ и МГПУ в школах разных групп Рейтинга

Ключевое отличие от выявленных ранее паттернов для учителей и управленцев проявляется в когортном анализе (см. рис. 11). Среди специалистов со стажем до 10 лет доля выпускников МПГУ заметно ниже (17%), чем в когорте 11-20 лет (28%), а для МГПУ эта разница незначительна.

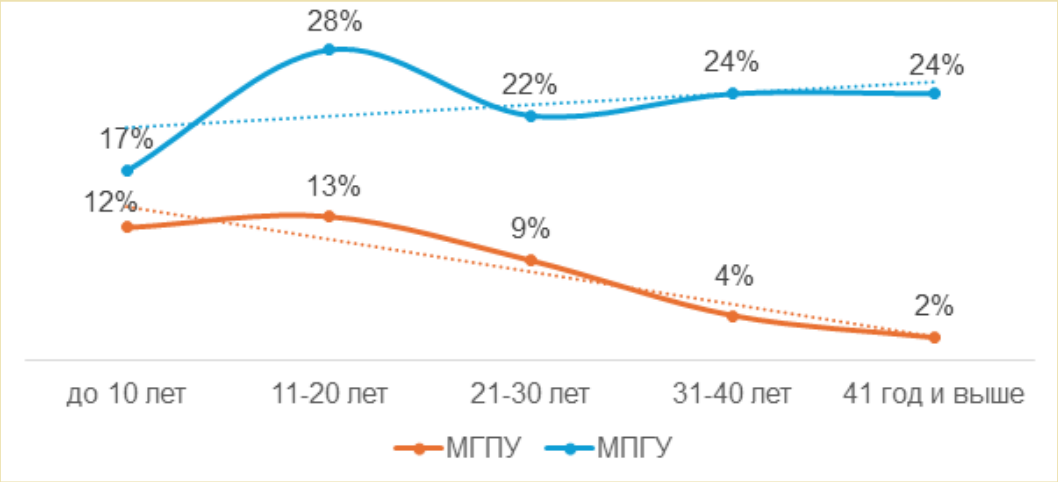


Рисунок 11 Иные педагогические работники – выпускники МПГУ и МГПУ с разной продолжительностью общего трудового стажа

Среди иных педработников со стажем до 20 лет больше выпускников МПГУ. В 2023 гг. доли выпускников МПГУ и МГПУ не показывают единой тенденции на снижение или повышение в зависимости от "успешности" школы. Однако в школах первых двух групп Рейтинга доли иных педработников с образованием МГПУ минимальны (7-9%) (см. рис . 12).

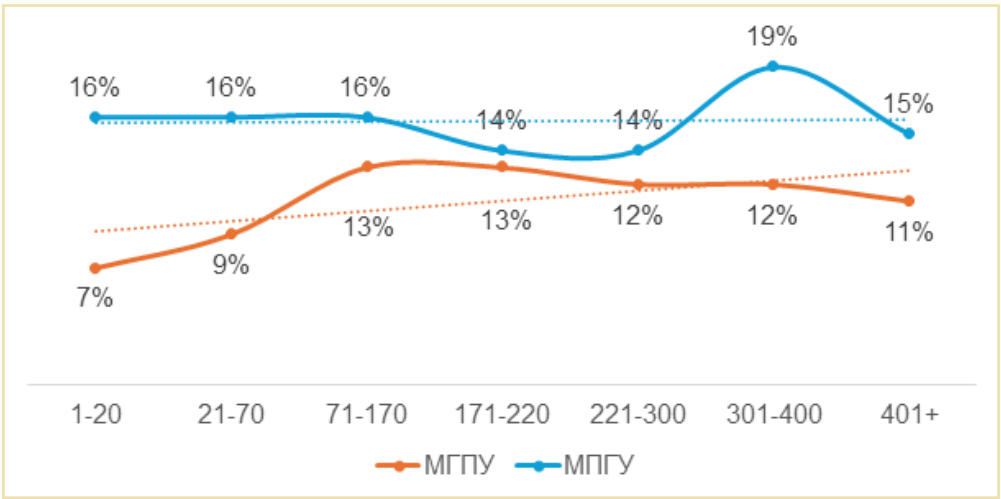


Рисунок 12 Иные педагогические работники – выпускники МГПУ и МПГУ с общим стажем до 20 лет в школах разных групп Рейтинга

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Проведенное исследование позволило выявить неоднородный вклад анализируемых вузов в формирование кадрового состава столичных школ.

Что касается подготовки управленческих кадров, то наши выводы частично расходятся с результатами нью-йоркского исследования [17], согласно которому формальное образование директора, в отличие, например, от опыта работы в должности заместителя, не оказывает существенного влияния на результаты обучающихся. Наше исследование выявило различие в пред-

ставленности выпускников МПГУ и МГПУ в школах разных рейтинговых групп. Выпускники МПГУ количественно доминируют среди директоров в целом, однако выпускники МГПУ со стажем до 20 лет чаще возглавляют школы более высоких рейтинговых групп (71–300). Это позволяет говорить о сегментированном влиянии университетской подготовки на распределение управленческих кадров и, опосредованно, на образовательные результаты обучающихся, которые в значительной степени определяют позицию школы в Рейтинге.

Относительно подготовки учителей мы согласны с тем, что уровень подготовки учителя влияет на интерес учеников к изучению различных дисциплин [20; 21], образовательные квалификации учителей предсказывают эффективность преподавания [22; 23]. Однако это не полностью согласуется с теоретическими представлениями об отсутствии значимой связи между высшим образованием учителя и его продуктивностью [24].

Выявленная тенденция, согласно которой среди учителей топовых школ минимальны доли выпускников московских педагогических вузов в сравнении со школами других групп Рейтинга, может указывать на наличие системного фильтра или барьеров, определяющих карьерную траекторию выпускников и их распределение по школам разного уровня. Также это может быть связано с тем, что рейтинг формируется преимущественно на основе старшеклассников, а он зависит в большой степени от учителей старших классов, которые, особенно в рейтинговых школах, не являются выпускниками педагогических вузов.

Обнаруженная значительная доля выпускников МГУ и других ведущих непрофильных высокоселективных университетов в преподавательском составе наиболее успешных школ согласуется с результатами авторов, отмечающих положительное влияние человеческого капитала учителей на качество образования. В частности, в ряде работ показано, что обучение у более квалифицированных учителей повышает вероятность поступления выпускников в вузы [25], высшее образование педагогов обеспечивает измеримый прирост учебных результатов [26; 27], а также выявляется значимая положительная связь между человеческим капиталом учителей и успеваемостью обучающихся [28]. Таким образом, наши результаты вносят важное уточнение: сам по себе факт наличия педагогического образования является важным, но недостаточным условием для попадания учителей в наиболее результативные школы. Наше исследование, фокусируясь на контексте мегаполиса с высококонкурентной образовательной средой, показывает, что в таких условиях вуз подготовки становится видимым маркером, коррелирующим с позицией школы в Рейтинге. Возможно, эта связь опосредована не столько знаниями, полученными в вузе, сколько социальным и символическим капиталом, доступом к профессиональным сетям и ресурсам, которые предоставляет университет [29].

Кроме того, качественные данные исследования указывают на трансформацию кадровых потоков в московские школы, в частности, на сокращение притока педагогов из регионов и усиление роли местных вузов. Это изменяет ландшафт конкуренции и требует от университетов адаптации программ под запросы столичной системы образования.

Исследование уточняет понимание механизмов кадрового воспроизводства: оно показывает, что университет влияет не только на карьерные траектории педагогов и управленцев, но и на распределение человеческого капитала в образовательной системе мегаполиса. Это открывает новые перспективы для анализа стратегий подготовки кадров, а также для разработки мер кадровой политики, направленных на обеспечение равного доступа к качественному образованию [30].

Несмотря на масштаб и комплексный характер, проведенное исследование имеет ряд ограничений, которые необходимо учитывать при интерпретации результатов. В исследовании отсутствовала информация о конкретном времени и месте начала профессиональной деятельности педагогов. Это не позволило точно проследить карьерные траектории выпускников и установить, в какой момент и каким образом они вошли в систему московского образования. Использовались данные только за два учебных года, что не дает возможности полноценно реконструировать долгосрочные тенденции кадрового воспроизводства и прогнозировать будущее развитие. Часть педагогов получала второе высшее образование или параллельно совмещала обучение с работой. Это затрудняет однозначную атрибуцию их принадлежности к тому или иному вузу и может искажать выводы о влиянии университетской подготовки. Исследование ограничено московскими школами и не отражает ситуации в других регионах России, где могут действовать иные кадровые механизмы и факторы конкурентоспособности выпускников.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование на основе комплексного анализа данных о более чем 60 тысячах сотрудников московских школ и серии глубинных интервью позволило эмпирически оценить вклад университетов, прежде всего педагогических, в формирование кадрового потенциала столичного образования.

Установлено, что кадровое наполнение школ в значительной степени обеспечивается МПГУ и МГПУ. При этом вклад вузов неоднороден: среди управленцев преобладают выпускники МПГУ, но выпускники МГПУ со стажем работы до 20 лет чаще занимают руководящие должности в школах среднего и высокого рейтингового уровня. Учителя – выпускники МПГУ и МГПУ сосредоточены в школах среднего и низкого рейтингового уровня, тогда как в наиболее успешных школах значительна доля выпускников ведущих непедагогических университетов.

Результаты показывают, что вуз подготовки является значимым фактором распределения педагогов и управленцев по школам разного уровня. Это может отражать не только качество профессиональной подготовки, но и роль социального капитала университетов. При этом вклад педагогических вузов остаётся определяющим для кадрового воспроизводства системы.

Данное исследование уточняет понимание того, как университетская подготовка педагогов и управленцев связана с результативностью школ. Практическая значимость исследования заключается в том, что выявленные закономерности предоставляют эмпирическую основу для дифференциации кадровой политики и стратегий вузов по подготовке учителей и управленцев, способных работать в условиях высококонкурентной образовательной среды.

ЛИТЕРАТУРА

1. UNESCO. Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all (rus). URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_rus (дата обращения: 15.03.2026).
2. UNESCO. Global report on teachers: addressing teacher shortages and transforming the profession. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388832 (дата обращения: 15.03.2026).
3. OECD. Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools. Paris: OECD Publishing, 2019. https://doi.org/10.1787/b7aaf050-en
4. OECD. Education at a Glance 2022: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2022. https://doi.org/10.1787/3197152b-en
5. Постановление Правительства Москвы от 27.09.2011 № 450-ПП (ред. от 25.03.2025) «О государственной программе города Москвы "Развитие образования города Москвы ("Столичное образование")"». URL: https://www.mos.ru/donm/documents/normativnye-pravovye-akty/view/166955220/ (дата обращения: 15.03.2026).
6. Hattie J. Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London: Routledge, 2009. 392 p. https://doi.org/10.4324/9780203887332
7. Fauth B., Decristan J., Decker A.-T., Büttner G., Hardy I., Klieme E., Kunter M. The Effects of teacher competence on student outcomes in elementary science education: the mediating role of teaching quality // Teaching and Teacher Education. 2019. Vol. 86. Article 102882. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102882
8. Матвеева Н. А., Кулиш В. В., Лазаренко И. Р. Влияние качества педагогического образования учителя на результативность обучения выпускника школы // Science for Education Today. 2020. № 4. С. 156–173. https://doi.org/10.15293/2658-6762.2004.10
9. Новопашина Л. А., Григорьева Е. Г., Кузина Д. В., Черкасова Ю. А. Факторы связи профессиональных дефицитов учителей с результатами обучения школьников // Science for Education Today. 2021. № 6. С. 7–30. https://doi.org/10.15293/2658-6762.2106.01
10. Grissom J. A., Egalite A. J., Lindsay C. A. How Principals Affect Students and Schools: A Systematic Synthesis of Two Decades of Research. New York: Wallace Foundation, 2021. 115 p. https://doi.org/10.59656/EL-SB1065.001
11. UNESCO. Global education monitoring report, 2024/5, Leadership in education: lead for learning. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391406 (дата обращения: 15.03.2026).
12. Anand G., Atluri A., Crawfurd L., Pugatch T., Sheth K. Improving school management in low and middle income countries: a systematic review // Economics of Education Review. 2023. Vol. 97. Article 102464. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2023.102464

13. Rivkin S. G., Austin W., Chen B., Goldhaber D., Hanushek E. A., Holden K., Koedel C., Ladd H., Luo J., Parsons E., Phelan G., Sass T., Tureava M. State differences in pathways to school leadership and in achievement growth // Economics of Education Review. 2025. Article 102699. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2025.102699
14. Bastian K. C., Henry G. T. The apprentice: pathways to the principalship and student achievement // Educational Administration Quarterly. 2015. Vol. 51. No. 4. P. 600–639. https://doi.org/10.1177/0013161X14562
15. Valentine J. W., Prater M. Instructional, transformational and managerial leadership and student achievement: high school principals make a difference // NASSP Bulletin. 2011. Vol. 95. No. 1. P. 5–30. https://doi.org/10.1177/0192636511404062
16. Clark D., Martorell P., Rockoff J. School principals and school performance. Washington: CALDER, 2009. https://doi.org/10.1037/e722012011-001
17. Kwan P. Is transformational leadership theory passé? Revisiting the integrative effect of instructional leadership and transformational leadership on student outcomes // Educational Administration Quarterly. 2020. Vol. 56. No. 2. P. 321–349. https://doi.org/10.1177/0013161X19861137
18. Gümüş S., Bellibaş M., Şen S., Hallinger P. Finding the missing link: do principal qualifications make a difference in student achievement? // Educational Management Administration & Leadership. 2021. Vol. 52. No. 1. P. 28–51. https://doi.org/10.1177/17411432211051909
19. Рейтинг вклада образовательных организаций в качественное образование московских школьников. По итогам 2024/25 учебного года. URL: https://xn--l1afu.xn--p1ai/%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B5%D0%BA%D1%82%D1%8B/%d1%80%d0%b5%d0%b9%d1%82%d0%b8%d0%bd%d0%b3/ (дата обращения: 15.03.2026).
20. Harahap G., Pratiwi D., Yunus F., Rambe A., Fahmi R., Yusnaldi E. The influence of teachers' educational background on interest in learning social science // Education Achievement: Journal of Theory and Practice. 2024. Vol. 5. No. 2. https://doi.org/10.51178/jsr.v5i2.1931
21. Darling-Hammond L. How teacher education matters // Journal of Teacher Education. 2000. Vol. 51. P. 166–173. https://doi.org/10.1177/0022487100051003002
22. Mejía-Rodríguez A. M., Kyriakides L. What matters for student learning outcomes? A systematic review of studies exploring system-level factors of educational effectiveness // Review of Education. 2022. Vol. 10. No. 3. Article e3374. https://doi.org/10.1002/rev3.3374
23. Liu J. Evaluating educational credentials of teachers as predictor of effective teaching: a pupil fixed-effect modeling approach. Frontiers in Psychology. 2021. Vol. 12. Article 729360. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.729360
24. Harris D., Sass T. Teacher training, teacher quality and student achievement // Journal of Public Economics. 2011. Vol. 95. No. 7–8. P. 798–812. https://doi.org/10.1016/J.JPUBECO.2010.11.009
25. Graham J., Flamini M. Teacher quality and students' post-secondary outcomes // Educational Policy. 2021. Vol. 37. No. 3. P. 800–839. https://doi.org/10.1177/08959048211049429
26. Liu J. Cognitive returns to having better educated teachers: evidence from the China education panel survey // Journal of Intelligence. 2021. Vol. 9. No. 4. Article 60. https://doi.org/10.3390/jintelligence9040060
27. Butters R., Asarta C., Fischer T. Human capital in the classroom: the role of teacher knowledge in economic literacy // The American Economist. 2011. Vol. 56. No. 2. P. 47–57. https://doi.org/10.1177/056943451105600207
28. Daly A., Liou Y., Der-Martirosian C. A Capital idea: exploring the relationship between human and social capital and student achievement in schools // Journal of Professional Capital and Community. 2020. Vol. 6. No. 1. P. 7–28. https://doi.org/10.1108/jpcc-10-2020-0082
29. Altbach P. G. Global perspectives on higher education. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2016. 332 p.
30. Qin L., Bowen D. H. The distributions of teacher qualification: a cross-national study // International Journal of Educational Development. 2019. Vol. 70. Article 102084. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.102084

REFERENCES

1. UNESCO. Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all (rus). Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_rus (accessed 15 March 2026). (In Russ.)
2. UNESCO. Global report on teachers: addressing teacher shortages and transforming the profession. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388832 (accessed 15 March 2026).
3. OECD. Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools. Paris, OECD Publishing, 2019. DOI: 10.1787/b7aaf050-en
4. OECD. Education at a Glance 2022: OECD Indicators. Paris, OECD Publishing, 2022. DOI: 10.1787/3197152b-en
5. The Government of Moscow: Resolution No. 450-PP dated September 27, 2011 (as amended on March 25, 2025) "On the State Program of the City of Moscow "Development of Education in the City of Moscow ("Capital Education")". Available at: https://www.mos.ru/donm/documents/normativnye-pravovye-akty/

view/166955220/ (accessed 15 March 2026). (In Russ.)
6. Hattie J. Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London, Routledge, 2009. 392 p. DOI: 10.4324/9780203887332
7. Fauth B., Decristan J., Decker A.-T., Büttner G., Hardy I., Klieme E., Kunter M. The Effects of teacher competence on student outcomes in elementary science education: the mediating role of teaching quality. *Teaching and Teacher Education*, 2019, vol. 86, article 102882. DOI: 10.1016/j.tate.2019.102882
8. Matveeva N. A., Kulish V. V., Lazarenko I. R. The impact of initial teacher education quality on secondary school leavers' learning achievement. *Science for Education Today*, 2020, vol. 10, no. 4, pp. 156–173. DOI: 10.15293/2658-6762.2004.10 (In Russ.)
9. Novopashina L. A., Grigorieva E. G., Kuzina D. V., Cherkasova Yu. A. Factors determining connection between teaching deficiencies and students' learning outcomes. *Science for Education Today*, 2021, vol. 11, no. 6, pp. 7–30. DOI: 10.15293/2658-6762.2106.01 (In Russ.)
10. Grissom J. A., Egalite A. J., Lindsay C. A. How Principals Affect Students and Schools: A Systematic Synthesis of Two Decades of Research. New York, Wallace Foundation, 2021. 115 p. DOI: 10.59656/EL-SB1065.001
11. UNESCO. Global education monitoring report, 2024/5, Leadership in education: lead for learning. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391406 (accessed 15 March 2026).
12. Anand G., Atluri A., Crawfurd L., Pugatch T., Sheth K. Improving school management in low and middle income countries: a systematic review. *Economics of Education Review*, 2023, vol. 97, article 102464. DOI: 10.1016/j.econedurev.2023.102464
13. Rivkin S. G., Austin W., Chen B., Goldhaber D., Hanushek E. A., Holden K., Koedel C., Ladd H., Luo J., Parsons E., Phelan G., Sass T., Tureava M. State differences in pathways to school leadership and in achievement growth. *Economics of Education Review*, 2025, article 102699. DOI: 10.1016/j.econedurev.2025.102699
14. Bastian K. C., Henry G. T. The apprentice: pathways to the principalship and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 2015, vol. 51, no. 4, pp. 600–639. DOI: 10.1177/0013161X14562
15. Valentine J. W., Prater M. Instructional, transformational and managerial leadership and student achievement: high school principals make a difference. *NASSP Bulletin*, 2011, vol. 95, no. 1, pp. 5–30. DOI: 10.1177/0192636511404062
16. Clark D., Martorell P., Rockoff J. School principals and school performance. Washington, CALDER, 2009. DOI: 10.1037/e722012011-001
17. Kwan P. Is transformational leadership theory passé? Revisiting the integrative effect of instructional leadership and transformational leadership on student outcomes. *Educational Administration Quarterly,* 2020, vol. 56, no. 2, pp. 321–349. DOI: 10.1177/0013161X19861137
18. Gümüş S., Bellibaş M., Şen S., Hallinger P. Finding the missing link: do principal qualifications make a difference in student achievement? *Educational Management Administration & Leadership*, 2021, vol. 52, no. 1, pp. 28–51. DOI: 10.1177/17411432211051909
19. Rating of the contribution of educational organizations to the quality education of Moscow schoolchildren. Based on the results of the 2024/25 academic year. Available at: https://xn--l1afu.xn--p1ai/%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B5%D0%BA%D1%82%D1%8B/%d1%80%d0%b5%d0%b9%d1%82%d0%b8%d0%bd%d0%b3/ (accessed 15 March 2026). (In Russ.)
20. Harahap G., Pratiwi D., Yunus F., Rambe A., Fahmi R., Yusnaldi E. The influence of teachers' educational background on interest in learning social science. *Education Achievement: Journal of Theory and Practice*, 2024, vol. 5, no. 2. DOI: 10.51178/jsr.v5i2.1931
21. Darling-Hammond L. How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 2000, vol. 51, pp. 166–173. DOI 10.1177/0022487100051003002
22. Mejía-Rodríguez A. M., Kyriakides L. What matters for student learning outcomes? A systematic review of studies exploring system-level factors of educational effectiveness. *Review of Education*, 2022, vol. 10, no. 3, article e3374. DOI: 10.1002/rev3.3374
23. Liu J. Evaluating educational credentials of teachers as predictor of effective teaching: a pupil fixed-effect modeling approach. *Frontiers in Psychology*, 2021, vol. 12, article 729360. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.729360
24. Harris D., Sass T. Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics,* 2011, vol. 95, no. 7–8, pp. 798–812. DOI: 10.1016/J.JPUBECO.2010.11.009
25. Graham J., Flamini M. Teacher quality and students' post-secondary outcomes. *Educational Policy,* 2021, vol. 37, no. 3, pp. 800–839. DOI: 10.1177/08959048211049429
26. Liu J. Cognitive returns to having better educated teachers: evidence from the China education panel survey. *Journal of Intelligence*, 2021, vol. 9, no. 4, article 60. DOI: 10.3390/jintelligence9040060
27. Butters R., Asarta C., Fischer T. Human capital in the classroom: the role of teacher knowledge in economic literacy. *The American Economist*, 2011, vol. 56, no. 2, pp. 47–57. DOI: 10.1177/056943451105600207
28. Daly A., Liou Y., Der-Martirosian C. A Capital idea: exploring the relationship between human and social capital and student achievement in schools. *Journal of Professional Capital and Community*, 2020, vol. 6, no. 1, pp. 7–28. DOI: 10.1108/jpcc-10-2020-0082
29. Altbach P. G. Global perspectives on higher education. Baltimore, Johns Hopkins University Press, 2016. 332 p.
30. Qin L., Bowen D. H. The distributions of teacher qualification: a cross-national study. *International Journal of Educational Development*, 2019, vol. 70, article 102084. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2019.102084

Авторы

Истомина Анна Геннадьевна
(Россия, Москва)
Младший научный сотрудник НИИ урбанистики и глобального образования
Московский городской педагогический университет
E-mail: IstominaAG@mgpu.ru
ORCID ID: 0000-0001-8094-7699
Scopus ID: 57192108517

Мысина Татьяна Юрьевна
(Россия, Москва)
Младший научный сотрудник НИИ урбанистики и глобального образования
Московский городской педагогический университет
E-mail: MysinaTYu@mgpu.ru
ORCID ID: 0000-0002-0473-6360

Реморенко Игорь Михайлович
(Россия, Москва)
Доцент, доктор педагогических наук
Председатель Академического совета Профессиональной школы образования и педагогических наук
Южный федеральный университет
E-mail: inik2001@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-8775-4248
Scopus ID 57192382438

Федоровская Мария Николаевна
(Россия, Москва)
Младший научный сотрудник центра аналитических исследований и моделирования в образовании
Московский городской педагогический университет
E-mail: FedorovskayaMN@mgpu.ru
ORCID ID: 0000-0002-8274-1931

Authors

Anna G. Istomina
(Russia, Moscow)
Junior Researcher,
Research Institute of Urban Studies and Global Education
Moscow City University
E-mail: IstominaAG@mgpu.ru
ORCID ID: 0000-0001-8094-7699
Scopus ID: 57192108517

Tatiana Yu. Mysina
(Russia, Moscow)
Junior researcher,
Research Institute of Urban Studies and Global Education
Moscow City University
E-mail: MysinaTYu@mgpu.ru
ORCID ID: 0000-0002-0473-6360

Igor M. Remorenko
(Russia, Moscow)
Associated Professor
Dr. Sci. (Educ.)
Chairman of the Academic council of the Professional school of education and pedagogical sciences
Southern Federal University
E-mail: inik2001@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-8775-4248
Scopus ID 57192382438

Maria N. Fedorovskaya
(Russia, Moscow)
Junior Research Fellow at the Center for Analytical Research and Modeling in Education
Moscow City University
E-mail: FedorovskayaMN@mgpu.ru
ORCID ID: 0000-0002-8274-1931

Вклад авторов

Истомина А. Г.: методология; формальный анализ
Мысина Т. Ю.: создание черновика рукописи
Реморенко И. М.: концептуализация, создание рукописи и её редактирование
Федоровская М. Н.: администрирование данных, визуализация

Authors contribution

Anna G. Istomina: Methodology, Formal analysis
Tatiana Yu. Mysina: Writing - Original Draft
Igor M. Remorenko: Conceptualization, Writing - Review & Editing
Maria N. Fedorovskaya: Data Curation, Visualization

© Истомина А. Г., Мысина Т. Ю., Реморенко И. М., Федоровская М. Н., 2026

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

© Anna G. Istomina, Tatiana Yu. Mysina, Igor M. Remorenko, Maria N. Fedorovskaya, 2026

The authors declared no conflicts of interest

Деятельность советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями: ценностно-смысловой аспект

Н. В. ТАМАРСКАЯ, О. В. СТРЕМИЛОВА, И. С. НОВИКОВА, Е. В. ЛЫХИНА

АННОТАЦИЯ

Введение. Деятельность советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями играет ключевую роль в осуществлении эффективной воспитательной работы с подрастающим поколением.

Цель статьи: выявить представления советников директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями о ценностно-смысловых аспектах воспитания детей и молодежи в школе.

Материалы и методы. Материалом исследования послужили источники, раскрывающие теорию и практику деятельности советников директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями, действующие нормативно-правовые документы, эмпирическое исследование включало анкетирование. В исследовании приняли участие 344 человека, советника директора по воспитанию, средний возраст 21-55 лет. В исследовании участвовали представители профессии из различных регионов России.

Результаты исследования. Полученные результаты позволили сделать вывод, что большинство советников (75,3%) директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями демонстрируют осознанное восприятие и активное применение ценностей, обозначенных в Указе Президента РФ. Советники выделяют значимые для воспитательной деятельности ценности – патриотизм, любовь к Родине и гражданственность. Также респонденты отмечают значимость профессионально важных личностных качеств, таких как ответственность (86%), коммуникабельность (82%), способность к сотрудничеству (81%), высокую эмоциональную устойчивость (79%) и др. Большинство участников подтвердили, что ориентируются в своей работе на сохранение и укрепление среди детей и молодежи ценностей, что подтверждается направленностью в их практической работе по проектированию социально значимых воспитательных мероприятий.

Заключение. Исследование показало, что советникам директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями важно совмещать профессиональные и личностные ценности, интегрируя в воспитательной работе духовно-нравственные ценности России. Жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, высокие нравственные идеалы, крепкая семья и другие служат залогом эффективности работы советников с обучающимися, их родителями, обеспечивая достойное воспитание подрастающего поколения.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

воспитание, советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями, ценностные ориентации, традиционные российские ценности

Для цитирования: Тамарская Н. В., Стремилова О. В., Новикова И. С., Лыхина Е. В. Деятельность советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями: ценностно-смысловой аспект // Перспективы науки и образования. 2026. № 4. С. 709-725. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.47

Поступила: 19.02.2026 | Одобрена: 12.05.2026 | Опубликована: 31.08.2026

OPEN ACCESS

Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.

PERSPECTIVES OF SCIENCE AND EDUCATION
PSEJOURNAL.WORDPRESS.COM
SCIENTIFIC ARTICLE |

The Activity of the Adviser to the Director on Education and Interaction with Children's Public Associations: The Value-Semantic Aspect

N. V. TAMARSKAYA, O. V. STREMILOVA, I. S. NOVIKOVA, E. V. LYKHINA

ABSTRACT

Introduction. The activities of the Advisor to the Director of Education and interaction with children's public associations play a key role in carrying out effective educational work with the younger generation.

The purpose of the article is to identify the views of the advisers to the director of education and interaction with children's public associations on the value-semantic aspects of raising children and youth in school.

Materials and methods. The research material was based on sources that reveal the theory and practice of the activities of the director's advisers on education and interaction with children's public associations, current regulatory documents, and empirical research including questionnaires. The study involved 344 people, an adviser to the director of education, with an average age of 21-55 years. The study involved representatives of the profession from various regions of Russia.

The results of the study. The results obtained led to the conclusion that the majority of advisers (75.3%) to the Director of Education and interaction with children's public associations demonstrate a conscious perception and active application of the values outlined in the Decree of the President of the Russian Federation. The advisers identify values that are important for educational activities – patriotism, love of the Motherland and citizenship. Respondents also note the importance of professionally important personal qualities such as responsibility (86%), sociability (82%), ability to cooperate (81%), high emotional stability (79%), etc. Most of the participants confirmed that they focus their work on preserving and strengthening values among children and youth, which is confirmed by the focus in their practical work on designing socially significant educational events.

Conclusion. The study showed that it is important for the advisers of the director of education and interaction with children's public associations to combine professional and personal values, integrating the spiritual and moral values of Russia in educational work. Life, dignity, human rights and freedoms, patriotism, high moral ideals, a strong family and others are the key to the effectiveness of the advisers' work with students and their parents, ensuring a decent upbringing of the younger generation.

KEYWORDS

education, advisor to the Director of education and interaction with children's public associations, value orientations, traditional Russian values

For Citation: Tamarskaya, N. V., Stremilova, O. V., Novikova, I. S., & Lykhina, E. V. (2026). The Activity of the Adviser to the Director on Education and Interaction with Children's Public Associations: the Value-Semantic Aspect. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, (4), 709–725. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.47

Received: 19 February 2026 | Approved: 12 May 2026 | Published: 31 August 2026

OPEN ACCESS

This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

ВВЕДЕНИЕ

Проблемы и актуальные перспективы воспитательного процесса широко обсуждаются на сегодняшний день в мировом сообществе. Глобально в объединении с другими организациями ЮНЕСКО разрабатывает концепцию в области воспитания и образования в качестве вектора основных направлений работы до 2030 года. Ключевой идеей является в мировом сообществе тот факт, что, с одной стороны – образование считается одним из фундаментальных прав человечества, а с другой – является ценным общественно мировым благом, которое является важным фактором в улучшении жизни человека [1; 2]. Все международные инициативы поддерживают данную идею, а особенно актуальным вопросом на сегодня становится именно процесс и содержание воспитательного процесса детей и молодежи, как представителей будущего развития каждой страны, культуры, науки и мира в целом. Воспитание подрастающего поколения приобретает особую значимость в современных условиях российского общества. Важную роль в организации воспитательного процесса играет советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями.

В соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 15.12.2025) «Об образовании в Российской Федерации», воспитание – это деятельность, направленная на развитие личности, формирование у обучающихся трудолюбия, ответственного отношения к труду и его результатам, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, традиционных российских духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде [3]. Существует множество теоретико-методологических подходов к воспитанию, одним из которых является аксиологический, значимость которого подчеркивается нами в статье. Такой подход подразумевает, что основанием воспитательной работы с детьми и молодежью являются духовно-нравственные, традиционные, семейные и другие социально значимые ценности [4]. Одной из главных целей воспитания в рамках аксиологического подхода выступает формирование нравственного поведения, развивающего чувства единства и причастности к другим, преодоления сосредоточенности исключительно на себе и своих оценках, то есть развитие субъектного отношения к сверстникам и взрослым [1].

В рамках пилотного проекта в 2021 году в 10 субъектах Российской Федерации введена должность советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями. Данный пилотный проект стал результативным, получил поддержку со стороны общества и государства и в настоящее время данная должность предусмотрена в общеобразовательных организациях каждого региона РФ. Обязанности советника директора по воспитанию прописаны в должностных инструкциях, которые утверждаются руководителями образовательных организаций [5].

Советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями – это компетентный специалист, приоритетной задачей которого является осуществление рабочей программы воспитания детей и молодежи [6]. Такой специалист играет ключевую роль в формировании нравственных норм подрастающего поколения, его усилия направлены на развитие важнейшей цели образования – воспитание.

Согласно должностной инструкции советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями в общеобразовательных организациях для занятия данной должности необходим следующий уровень образования и квалификация: высшее образование должно быть получено в области педагогических наук и образования, а также необходимо пройти повышение квалификации по направлению профессиональной деятельности, которое возможно пройти после устройства на работу или высшее и дополнительное профессиональное образование по направлению профессиональной деятельности. Также предъявляются требования к опыту практической работы: не менее 1-го года работы с детьми и молодежью или не менее 2 лет работы с детьми и молодежью.

Основополагающими нормативно-правовыми актами в деятельности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями являются:

Конституция РФ, Конвенция о правах ребенка, Федеральный закон от 24.07.1998 № 124 «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», Федеральный закон от 29.12.2012 № 273 «Об образовании в Российской Федерации», Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», Федеральный закон от 14.07.2022 № 261 «О российском движении детей и молодежи», Приказ Минтруда России от 30.01.2023 № 53н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания», а также другие федеральные законы и нормативно-правовые акты РФ, федеральные государственные образовательные стандарты, устав, правила внутреннего трудового распорядка обучающихся и иные локальные нормативные акты общеобразовательной организации [7].

Основной трудовой функцией советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями является организация воспитательной деятельности в образовательной организации по взаимодействию с детскими и молодежными общественными объединениями. Такой специалист участвует в разработке рекомендаций по социализации обучающихся и индивидуализации обучения на основе воспитания обучающихся в соответствии с духовно-нравственными, социокультурными ценностями с учетом культурного и этнического многообразия [8].

Как отмечают исследователи, задача советника директора включает в себя выстраивание продуктивного взаимодействия между всеми участниками образовательного и воспитательного процесса, координацию совместных мероприятий и создание атмосферы доверия и взаимопонимания. Это позволяет образовательной организации стать более открытой и учитывать разнообразные запросы общества [9].

Исследователь А.А. Ситнова указывает, что процесс выстраивания путей и направлений взаимодействия и сотрудничества с детско-молодежными организациями является также приоритетной задачей для специалистов. В период с 2015 года по настоящее время активно развивается государственная политика в сфере молодежного и детского движения [10]. В мае 2023 года Общероссийская общественно-государственная детско-юношеская организация «Российское движение школьников» присоединилось к Общероссийскому общественно-государственному движению детей и молодежи «Движение Первых». Важность такого объединения не раз подчеркивал Президент РФ В.В. Путин, отмечая слияние традиций и инноваций в воспитании. Данное присоединение расширило возможности для развития сотрудничества детей и взрослых в сфере воспитания, что позволяет сегодня более систематично и устойчиво выстраивать советнику директора по воспитанию практическую работу с детьми и молодежью, направленную на реализацию всевозможных социально значимых проектов с учетом миссии и ценностей «Движения Первых» [11].

Н.В. Кохан с соавторами в своем исследовании подчеркивают значимость и необходимость научно-методического сопровождения, на примере работы классных руководителей, отмечая роль взаимодействия советников директора по воспитанию с классными руководителями, например, в процессе организации уроков с обучающимися «Разговоры о важном» [12]. З.И. Лаврентьева с соавторами отмечают, что специфика профессиональной деятельности советника директора по воспитанию направлена на решение стратегически значимой задачи по повышению качества и эффективности воспитательной работы [13]. и на совершенствование деятельности по формированию традиционных ценностей в целом [14]. Исследование авторов показывает, что существует противоречивая тенденция между требованиями государства и социума в совершенствовании воспитательных практик и недостаточным научно-теоретическим основанием, слабым осознанием в практическом смысле позиции советника директора по воспитанию, его конкретного функционала, обучающих программ, а также методов и форм его работы [15].

В зарубежных исследованиях, проведенных в Нидерландах, рассматривается вопрос об отношении учителей к обучающимся в контексте анализа их ожиданий и достижений. Данное исследование выявило, что учителя в начальной школе ориентированы на более авторитарный стиль управления ученическим классом и в большей степени ориентируются на учеников, которые показывают слабый результат, а тем ученикам, которые демонстрируют высокие результаты, предлагаются усложненные задачи для самостоятельной работы. Делается вывод о важности не только при определении стиля преподавания и выстраивания индивидуального маршрута для обучающихся, но и воспитательного аспекта, что на наш взгляд, актуализирует роль советника директора по воспитанию в системе образования [16]. Другие исследования зарубежья подчер-

кивают, на примере обучающихся в колледжах и университетах, что для молодежи необходимо создавать условия наставничества, реализуя передачу ценностей и опыта от более опытных педагогов и обучающихся к начинающим подопечным. В данном исследовании было выявлено, что респонденты считали рекомендации от наставников полезными не только для своей академической успешности, но и социализации, адаптации к новым условиям. Мы считаем, что данный принцип непосредственно реализуется в содержании воспитательной работы советников директора по воспитанию и его неотъемлемой частью является создание «команд наставников», студенческих объединений, родительских комитетов и прочее [17]. Американские исследователи выявили, что важнейшим компонентом в процессе обучения и воспитания молодежи является мотивация со стороны наставника, которая связана с вовлеченностью, отношениями со сверстниками и самоэффективностью [18]. Авторы, проводившие исследование проблем интеграции и в целом поддержку руководителей школ в Испании, пришли к выводу о том, что руководитель образовательной организации играет значимую роль не только в грамотном и эффективном управлении, но и в принятии решений относительно новых тенденций в развитии, интеграцию современных технологий, демонстрируя открытость к инновациям [19]. Тем самым, мы также считаем, что руководитель школы должен быть обращен к сохранению традиций и ценностей, а также проявлять открытость и готовность к внедрению в том числе и новых воспитательных систем, которые направлены на укрепление традиционных ценностей и объединяют личные и профессиональные ценности советников директора по воспитанию. М. Гриттер рассматривая историю и современные данные о том законопроекте, о котором «nobody especially cared about» («никто особенно не заботился»), где речь идет о создании отдельного Департамента образования, подчеркивал, как важна политическая и организационная поддержка в таком значимом и важном процессе как контроль не только за качеством «education» («образования») молодых людей, но и «upbringing» («воспитания») [20].

Е.А. Полева с соавторами, исследуя семантическое поле категории «культурная идентичность» в представлениях советников директора по воспитанию, делает общий вывод о ключевой проблеме – необходимо внедрять новые подходы в процесс подготовки советников директора по воспитанию для углубления ценностно-смыслового аспекта при реализации воспитательной деятельности [21]. В.А. Смирнов подчеркивает, что в настоящих транзитивных условиях жизни и эскалации геополитической напряженности в целом, с целью сохранения суверенитета страны, необходимо проводить воспитательную работу именно с молодым поколением, которые скоро станут будущим страны, а именно – формирование у них адекватных, здоровых гражданских установок и ценностей, которое должно выстраиваться по определенным принципам и механизмам социальной интеграции и адаптации молодых поколений [22].

Молодежные и детские общественные движения играют важную роль в формировании и укреплении нравственных ценностей подрастающего поколения. Российское движение детей и молодежи является добровольным, самоуправляемым общероссийским общественно-государственным движением. Оно стремится содействовать проведению государственной политики в интересах детей и молодежи; содействовать воспитанию детей, их профессиональной ориентации, организации досуга детей и молодежи; создавать равные возможности для всестороннего развития и самореализации детей и молодежи; подготавливать их к полноценной жизни в обществе, применяя традиционные российские духовные и нравственные ценности, традиции народов РФ [23]. На сегодняшний день в России существуют многочисленные детско-молодежные объединения, каждое из которых играет свою уникальную роль в трансляции традиционных ценностей. Посредством таких движений как РДДМ «Движение Первых», «Орлята России», «Школьная классика», «Юнармия» и других, российские традиционные ценности передаются современному поколению, способствуя развитию культурного наследия и укреплению социальной стабильности, что реализуется в грамотной, компетентной и значимой профессиональной деятельности советника директора по воспитанию.

В исследовании, проведенном в Нижнем Новгороде, авторами принято было решение о разработке интегративной модели персонализированных траекторий и оценки эффективности работы советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями в условиях наставничества, которая может применяться при разработке диагностического инструментария для оценки эффективности работы специалиста, определение им индивидуальных воспитательных маршрутов и др. [24]. Мы считаем, что такие модели необходимо развивать и использовать, но с учетом именно ценностно-смыслового аспекта воспитательной деятельности в ее содержании, помимо технологического, методологического и оценочного блоков.

А.А. Ситнова акцентирует внимание на том, что общероссийское общественно-государственное движение детей и молодежи «Движение первых» отличается значительными преимуществами по сравнению с предыдущими объединениями [10]. Оно представляет собой новый социальный институт воспитания и развития молодого поколения [11]., является важным звеном государственной системы и социальной политики, объединяя в себе традиционные ориентиры в воспитании и современные подходы [25].

Воспитательная деятельность предполагает понимание духовно-нравственных ориентиров, которыми руководствуются советники директора по воспитанию в своей практической деятельности. Формирование системы личностных ценностей позволяет успешно решать профессиональные задачи, устанавливать конструктивные отношения с воспитанниками и коллегами, а также обеспечивать полноценное гармоничное воспитание молодого поколения. Воспитательный процесс направлен на формирование не только социально значимых и профессиональных ценностей у молодого поколения, но и учитывает индивидуальные, личностные ценности обучающихся. Личностные ценности представляют собой усвоенные индивидом внутренние убеждения, позволяющие отделить добро от зла, пользу от вреда, истину от заблуждения, достойное от недостойного [26]. Социально-профессиональные ценности – единство социальных, профессиональных и личностных ценностей, обуславливающее формирование профессиональных компетенций [27].

Таким образом, исследование, посвященное раскрытию особенностей воспитательной работы советников директора по воспитанию и взаимодействию с детскими и молодежными объединениями, а также изучению их личностных и профессиональных ценностей и представлений о важных качествах личности профессионала является актуальным в современном контексте и позволяет выявить ориентиры в научно-методическом обеспечении профессиональной деятельности советников директора по воспитанию.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

С целью изучения и анализа личностных и профессиональных ценностей и смыслов, представлений о своей профессиональной деятельности советников директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями, нами было организовано и проведено эмпирическое исследование, в котором основными явились метод анкетирования и метод проектов. Для проведения исследования разработана анкета «Представления советников директора по воспитанию о своей профессиональной деятельности, своих личных и профессиональных ценностях», которая была проведена с практикующими советниками директора по воспитанию в рамках проведения программы повышения квалификации «Деятельность советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями в образовательных организациях», являющейся частью федерального проекта «Педагоги и наставники», реализуемого в рамках национального проекта «Молодежь и дети».

Анкетирование включало вопросы о профессиональной подготовке советников директора по воспитанию, их личных и профессиональных ценностях, осведомленности о нормативно-правовых документах относительно воспитания, факторах формирования ценностно-смысловых основ воспитания среди детей и молодежи разных возрастных групп, учете этих основ в практической деятельности, эффективных методах духовно-нравственного воспитания обучающихся, а также необходимых личностно-профессиональных качествах для успешной работы в должности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями. Особое внимание уделено исследованию вопросов, касающихся формирования ценностно-смысловых ориентиров специалистов. Помимо этого, в исследовании использовался проектный метод, в котором испытуемым предлагалось разработать по плану программу воспитательного мероприятия.

В анкетировании приняли участие 344 советника директора по воспитанию, преимущественно в возрасте 36-55 (54%) и 21-35 (40%) лет, из различных регионов страны – Амурская область, Архангельская область, Забайкальский край, Ивановская область, Кабардино-Балкарская Республика, Крымский федеральный округ, Магаданская область, Ненецкий автономный округ, Приморский край, Республика Алтай, Республика Дагестан, Республика Калмыкия, Республика Саха (Якутия), Республика Северная Осетия-Алания, Свердловская область, Тверская область, Тульская область, Чеченская Республика, Ямало-Ненецкий автономный округ и др., что свидетельствует о широкой географии данного исследования и позволяет сделать вывод о представлениях о профессиональной деятельности, личных и профессиональных ценностях советников директора по воспитанию общеобразовательных организаций по всей России.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Рассмотрим результаты анкетирования. Респондентам было предложено оценить, насколько успешно реализуется воспитательная работа в организации, где они работают. Данные представлены в диаграмме ниже.

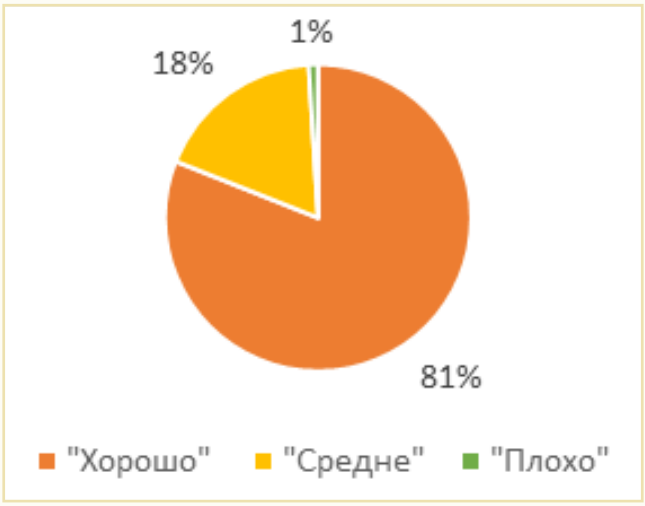


Рисунок 1 Представление советников директора по воспитанию об эффективности реализации воспитательной работы

Большинство респондентов (81%) указали, что воспитательная работа в организации реализуется «хорошо» и «очень хорошо», 18% респондентов ответили «на среднем уровне» и «ниже среднего», и всего 1% респондентов считает, что воспитательная работа в их организации реализуется «плохо». Данные демонстрируют, что воспитательная работа воспринимается специалистами положительно и многие видят ее эффективность в своей организации, хотя в некоторых организациях существуют определенные недостатки, нуждающиеся в улучшении.

На вопрос об успешности профессиональной подготовки советников директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями респонденты ответили: 58% – «хорошо», 34% – «очень хорошо», 8% – «на среднем уровне». Таким образом, большинство респондентов положительно оценили успешность профессиональной подготовки, что свидетельствует о высокой степени удовлетворенности профессиональной подготовкой и признании ее достаточной для осуществления возложенных на специалистов профессиональных обязанностей.

Проведенное исследование позволило выявить ценности, наиболее значимые для самих респондентов. Для большинства участников исследования наибольшую значимость имеют такие ценности как жизнь, семья, патриотизм и личностное развитие. Среди менее приоритетных ценностей выделяются материальное благополучие, творческий труд и взаимоподдержка.

Анализ полученных ответов на вопрос о значимых ценностях как для специалиста (советника директора по воспитанию) продемонстрировал, что большинство респондентов выделили патриотизм, любовь к Родине и гражданственность как ключевые ориентиры своей профессиональной деятельности, ставя их на первое место в списке приоритетов. Это свидетельствует о глубоком осознании ответственности перед обществом и государством за воспитание подрастающего поколения. Среди других не менее важных ценностей были отмечены высокие нравственные идеалы, служение Отечеству, создание благоприятной учебной среды и уважение к правам и свободам человека. Отмечены также ценность семьи, жизни, ответственности и образования.

Традиционные ценности, согласно Указу Президента РФ № 809, это нравственные ориентиры, формирующие мировоззрение граждан России, передаваемые от поколения к поколению, укрепляющие гражданское единство, нашедшие свое уникальное, самобытное проявление в духовном, историческом и культурном развитии многонационального народа России. К традиционным ценностям относят: жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы,

крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России. Именно указанные традиционные ценности были представлены участникам анкетирования.

На вопрос знакомы ли респонденты с ценностями, которые изложены в Указе Президента, значительная доля участников анкетирования (77%) подтвердили, что ориентируются в своей работе на сохранение и укрепление среди детей и молодежи ценностей, которые изложены в Указе Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей».

Согласно данным исследования в вопросе о том, что больше всего влияет на то, какие ценности формируются у детей и молодежи, а также на желание помогать другим, респонденты отмечают, что главное – это семья (большинство опрошенных признали семью ключевым фактором). На втором месте – система основного образования, которую респонденты назвали важным источником формирования ценностей. Дополнительное образование (кружки, секции) получило поддержку от значительно меньшей части опрашиваемых. Таким факторам как: средства массовой информации, социальные сети, друзья, хобби, фильмы и книги, респонденты отвели незначительную роль в данном процессе.

Таким образом, основным институтом социализации и важнейшим инструментом формирования ценностно-смысловых основ воспитания и просоциальной активности детей и молодежи, по мнению респондентов, является семья и образование.

По итогам анкетирования на вопрос «Учитываются ли вами ценностно-смысловые основы воспитания при работе с детьми и молодежью» абсолютное большинство опрошенных (75,3%) однозначно ответили, что включают данные принципы в свою работу с детьми и молодежью («безусловно да»), ответ «скорее да, чем нет» дали еще четверть респондентов (24,4%), что подчеркивает согласие с важностью указанного подхода и редким оказалось противоположное мнение («скорее нет, чем да»), зафиксированное у меньшей части участников анкетирования.

Советникам также было предложено ответить на вопрос «Что для вас является приоритетным в развитии вашего профессионализма в настоящий момент?». Самыми распространенными ответами были: обучение, повышение квалификации и саморазвитие. Данные свидетельствуют о значительной заинтересованности советников по воспитанию в развитии личных способностей и профессиональных навыков. Многие специалисты подчеркнули, что патриотическое воспитание и патриотизм важны и необходимы для формирования у подрастающего поколения гражданской позиции и заботу об интересах Родины.

Наиболее значимым фактором, который обеспечивает эффективность профессиональной деятельности советников директора по воспитанию, является повышение квалификации. Число респондентов, выбравших данный вариант, составило 86%. Взаимодействие с профессиональным сообществом – 72%, участие в совместных научных исследованиях в сфере воспитания детей и молодежи – 66,3%, наименьшая частота встречаемости наблюдалась у ответа «наличие научно-методического обеспечения» – 49%. Таким образом, поддерживать высокий уровень профессиональной компетенции советникам помогают мероприятия, направленные на систематическое обновление знаний и обмен опытом.

Важными личностно-профессиональными качествами в работе советников являются: ответственность (86% респондентов указали, что данное качество является абсолютно значимым), коммуникабельность (82%), способность к сотрудничеству (81%), умение слушать (80%), высокая эмоциональная устойчивость (79%). Данный вывод был сделан в результате полученных ответов респондентов на вопрос о важных личностных и профессиональных качествах в работе советника по воспитанию.

В анкету были включены вопросы относительно предпочтительных ценностно-смысловых ориентиров применительно к следующим категориям учащихся: младшие школьники, младшие подростки, старшие подростки и молодежь. Предложенная дифференцированная постановка вопроса позволила выявить специфические характеристики профессиональной направленности советников, работающих с различными возрастными группами, данные представлены в таблице ниже.

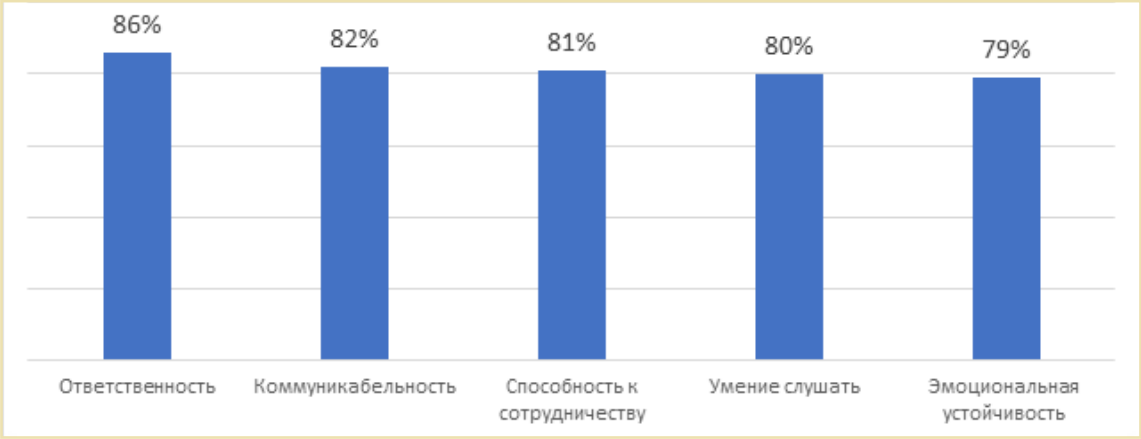


Рисунок 2 Представление советников директора по воспитанию о наиболее значимых профессионально-личностных качествах

Таблица 1 Представление советников директора по воспитанию о приоритетных ценностях, которые важно использовать в воспитательной работе с разными категориями обучающихся

Возрастная группа	Приоритетные ценности, которые важно использовать в воспитательной работе
Младшие школьники (1-4 класс)	Доброта и милосердие, честность и справедливость, взаимопомощь и взаимоуважение, трудолюбие, гуманизм
Младшие подростки (5-8 класс)	Ценностное отношение к здоровью и здоровому образу жизни, цен-ностные отношения со сверстниками и близкими
Старшие подростки (9-11 класс)	Ответственность и самостоятельность, развитие профессиональной ориентации, самоопределение, самореализация, нравственность, жиз-ненные установки и цели, общественная активность и гражданская по-зиция, социальная ответственность и самовыражение

Анализ представленных советниками ответов, позволяют выявить значимые для воспитательной работы с младшими школьниками нравственные качества: доброта и милосердие, честность и справедливость, взаимопомощь и взаимоуважение, трудолюбие, гуманизм. В практической деятельности с младшими подростками советники акцентируют внимание на ценностном отношении к здоровью и здоровому образу жизни, ценностном отношении со сверстниками и близкими. Советники по воспитанию, взаимодействуя с подростками, ориентируются на воспитание ответственности и самостоятельности, развитие профессиональной ориентации, самоопределение, самореализацию, нравственность, жизненные установки и цели, общественную активность и гражданскую позицию, социальной ответственности и самовыражение.

Также было установлено, что наиболее значимыми и применяемыми в воспитательной работе с обучающимися во всех ранее указанных возрастных группах являются такие ценностно-смысловые ориентиры как: патриотизм и гражданственность, коллективизм и взаимопомощь, семья и семейные традиции, что отражается в перечне традиционных ценностей России.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что советники директора по воспитанию и взаимодействию с общественными объединениями знают и понимают возрастно-психологические особенности обучающихся и могут грамотно определить приоритетные ценностно-смысловые основы, значимые для всех возрастных групп – жизнь, патриотизм, семья и др. Данные, полученные в результате исследования, указывают на многообразие ценностей и смыслов, используемых советниками директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями, что помогает обеспечить целесообразность воспитательной работы с представителями различных возрастных групп. Это подчеркивает важность включения ценностных ориентаций в учебно-воспитательный процесс с целью обеспечения высокой эффективности воспитательного воздействия.

Советники директора по воспитанию взаимодействуют с детской общественностью, вовлекают детей в социально значимые проекты и детско-юношеские движения и объединения. Респондентам было предложено ответить на вопрос: «Владеете ли Вы информацией о деятельности в РФ детско-молодежных движений?», большинство опрошенных ответили, что владеют такой информацией. По данным респондентов, детско-молодежные движения осуществляют свою деятельность на базе той школы, в которой они работают (99%).

Согласно данным анкетирования, 73% респондентов считают, что необходимо интегрировать деятельность детско-молодежных движений с воспитательной работой в школе, 23% советников ответили «скорее да, чем нет», что указывает на осознание специалистами важности деятельности детско-молодежных движений в формировании социальной активности молодого поколения. Несколько респондентов (4%) считают, что не нужно интегрировать детско-молодежные движения с воспитательной работой в школе. Таким образом, мы выявили, что большинство советников директора по воспитанию подчеркивают необходимость интеграции детско-молодежных движений с воспитательной работой в образовательной организации.

Для выявления механизмов реализации ценностно-смыслового подхода в практике воспитательной работы был проведен анализ проектных заданий, выполненных советниками директоров по воспитанию. В рамках задания советникам было предложено самостоятельно спроектировать воспитательное мероприятие, дело или событие, обозначив на какие особенности культурного кода, истории, ценности, особенности цифрового поколения оно направлено. Полученные результаты (разработанные советниками мероприятия и события), представляющие различные регионы Российской Федерации, позволяют проанализировать, каким образом в воспитательной практике может происходить интеграция традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

Каждый из представленных примеров мы рассмотрим по следующей структуре: ценностное обоснование мероприятия, его цель, содержание, категории участников, а также способы оценки результативности. Представленные ниже примеры иллюстрируют, каким образом ценности патриотизма, гражданственности, крепкой семьи, исторической памяти, единства народов и другие обретают конкретные формы реализации в воспитательных событиях различной направленности.

Первая группа советников с названием «Джангар и дамы» предложила мероприятие, посвященное женщинам-медикам Великой Отечественной войны и приуроченное к закрытию года защитника Отечества. Ценностное содержание данного события – мужество, милосердие, созидательный труд, гражданственность и патриотизм. Реализовать такое мероприятие предлагалось поэтапно: поиск биографической информации с привлечением семейных архивов; экскурсия в Медицинскую академию; оформление соответствующей экспозиции. Диагностику результативности в данном случае советники предлагают построить на формировании уважения к героическому прошлому и к профессии врача, что позволяет говорить о преемственности профессиональных династий и формировании образа «служения» как высшей ценности.

Вторая группа советников «Осетия» предложила «Форум школьных музеев», в котором могут принимать участие образовательные организации общего и среднего профессионального образования. Ценностная основа мероприятия – историческая память, преемственность поколений, служение Родине, обмен опытом. Критерием результативности выступает открытие новых музеев в образовательных организациях, в том числе виртуальных, а также появление в школах таких форм увековечивания памяти, как Парта Героя и класс имени Героя. Данное мероприятие демонстрирует, как событие становится движущим фактором системной работы по сохранению исторической памяти.

Третья группа советников из Краснодарского региона разработала и предложила мероприятие, которое создаст условия для укрепления института семьи и сформирует семейные ценности через организацию семейного досуга и творческой деятельности. Советниками был предложен «Фестиваль семейного общения». Это трехдневное мероприятие, которое включает в себя игры народов Урала с привлечением работников библиотек и Домов культуры (1 день), спортивные состязания с привлечением квалифицированных тренеров (2 день) и творческий конкурс «Звонкие голоса» (3 день). В мероприятии могут принимать участие дошкольники, школьники, родители, педагоги и социальные партнеры. По итогу Фестиваля, участники обменивают заработанные фишки на призы. Для оценки результативности воспитательного мероприятия проводится опрос с целью оценивания эффективности мероприятия. Роль советника здесь проявляется в координации взаимодействия педагогов, активных обучающихся и родительского сообщества.

Четвертая группа, предложившая мероприятие «День Отца» – состязания команд отцов и сыновей, подчеркивает ценности любви к семье, гордости, мужества, взаимоуважения и взаимопомощи. Целью такого мероприятия советники считают формирование доверительных отношений между ребенком и родителями, формирование положительного имиджа семьи и отцовства, сохранение семейных, национальных, спортивных традиций. Конкурс состоит из нескольких этапов – интеллектуальный, спортивный, творческий и этап «насколько хорошо я знаю своего ребенка и отца». Такое мероприятие направлено на сплочение семьи, развитие и самовыражение, позитивное влияние, повышение активности семьи в школьной жизни, формирование гордости и уважения к родителям. Особую значимость приобретает повышение статуса и роли отца в обществе.

Пятой группой советников была предложена «Игра по станциям «Современный мир вокруг нас» (для обучающихся 7-8 классов). Каждая станция транслирует и развивает одну из ценностей. Станция «Добрые лапки» (оказание помощи животным); «Корни жизни» (сбор мусора, посадка деревьев); «Любимые родные» (создание открыток, помощь по хозяйству). Главные ценности, которые отметили советники – это гуманизм, коллективизм, милосердие, взаимопомощь, взаимоуважение и творчество. Результат строится на фотоотчете, отслеживании вовлеченности, а также формировании и понимании ценностей. Данное мероприятие показывает, как советник может организовать среду, в которой ценностные ориентации присваиваются через практический опыт.

Шестая группа советников по воспитанию из Республики Саха (Якутия) и Чеченской Республики предложили событие «Древо жизни», в котором ключевой ценностью выступает связь поколений и крепкая семья. По содержанию и организации событие объединяет такие форматы как «Беседка предков», где семьи рассказывают о своих выдающиеся предках, «Живая фотография», ярмарка, совместное создание «Родословного Древа», выставка детских работ «Моя семья». Особенностью данного события является масштабность охвата и глубокий смысл. К событию привлекаются молодое поколение с 1 по 11 класс, а также их родители и близкие родственники (бабушки, дедушки, братья, сестры), создание генеалогического древа выступает не просто заданием, а процессом семейной рефлексии и восстановления исторической памяти. Результат такого события должен проявляться в сближении поколений и укреплении семейных уз, что будет отражаться в изменениях во внутрисемейной коммуникации.

Седьмая группа советников по воспитанию из Забайкальского края предложила следующее мероприятие – Велопробег «Дружба народов». Цель – формирование культуры межнациональных отношений. Участниками мероприятия могут являться учащиеся 9-11 классов, жители села (русские, буряты), родители, группы народного творчества. Содержание такого мероприятия строится не только на организации велопробега, но и включает стрельбу из лука, народный танец, традиционный обед. Оценить результативность такого мероприятия предлагается по результатам опроса участников события о стремлении жителей соседних сел приехать в гости, продолжении взаимоотношений, организации совместных спортивных соревнований, мастер-классов и концертов, взаимных приглашений на мероприятия. Таким образом, данное мероприятие активизирует устойчивые районные связи и открывает возможности для межкультурного диалога.

Восьмая группа советников по воспитанию из Тверской области разработали и представили событие «Дорога Матрены Вольской». Такое мероприятие направлено на сохранение исторической памяти и преемственность поколений. Участники мероприятия – школьники, родители, педагоги и социальные партнеры. Мероприятие предполагает пеший маршрут по местам боевых действий, который связан с подвигом советской учительницы Матрены Вольской. Ценности, которые будет транслировать событие – сохранение исторической памяти и преемственность поколений. Изучая результативность мероприятия, советники будут оценивать сформированность эмоционально-ценностного отношения к событиям Великой Отечественной войны, понимание подвига простых людей и детей, развитие сострадания, взаимопомощи, ответственности, готовность прийти на помощь, повышение уровня интереса к истории родного края, укрепление классного коллектива и развитие навыков сотрудничества. Такое мероприятие демонстрирует, что ценностно-смысловой аспект деятельности советника достигает наибольшего погружения, когда воспитательное событие включает физическое и эмоциональное проживание исторического опыта.

Девятая группа советников по воспитанию предложили разработку фестиваля «Музыка народов России». Событие акцентирует внимание на единении многонационального народа страны через укрепление этнического взаимопонимания и культурного разнообразия. Ценностный аспект

составляет единство народов, историческая память, преемственность поколений, приоритет духовного над материальным. Участие в таком событии охватывает все возрастные группы школьников (с 1 по 11 класс), родителей, педагогов и социальных партнеров. Оценивать результативность в данном случае возможно через анализ репертуара исполняемых произведений, степень включенности семей в событие, а также через качественные изменения в межнациональном взаимодействии внутри образовательной организации (расширение состава участников, инициирование обучающимися самостоятельных проектов межнациональной направленности и др.).

Десятая группа советников из Кабардино-Балкарской Республики (КБР) спроектировала туристический слет «По горным тропам КБР», который актуализирует ценности здоровья, коллективизма и взаимовыручки. Главной целью такого мероприятия становится укрепление здоровья и формирование активной жизненной позиции, патриотизма, интереса к изучению природы. Содержание турслета включает установку палатки, сбор рюкзака, квест туриста, разжигание костра, определение сторон горизонта, оказание первой помощи, перетягивание каната и некоторые другие практические испытания. Участниками выступают школьники, родительское сообщество, учителя-предметники (географии, биологии, краеведения и т. д.). Оценивать результативность такого мероприятия предлагается по положительным отзывам участников события и развитию приобретенных конкретных навыков. Данное мероприятие показывает, как возможно сформировать доверительные отношения между поколениями и ценности коллективизма и взаимопомощи.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Полученные нами данные о том, то ценностно-смысловой аспект деятельности советника директора по воспитанию реализуется через включение ценностных ориентиров в воспитательную работу с разновозрастными группами школьников, а также через осознание и понимание собственных духовно-нравственных ориентиров, опору воспитательной работы на традиционные духовно-нравственные ценности России и учет приоритетных профессионально-личностных качеств как специалиста – согласуются с результатами исследований, подчеркивающих важность ценностно-смыслового аспекта в воспитании подрастающего поколения.

Э.Ф. Зеер и А.А. Коновалов рассматривают психологический портрет в профессиональном становлении педагогов и определяют индивидуально-психологических и личностных качества педагогов по трем основным кластерам: внутренняя восприимчивость и рефлексивность, защита и деятельность. Авторами были выявлены доминирующие качества – сензитивность, ригидность и спонтанность, которые составляют, с одной стороны негативную тенденцию (тревожность и ригидность), а с другой – положительную (лабильность) [28]. Соответственно, советники директора по воспитанию получают чаще всего именно педагогическое образование и данные качества мы можем также отнести к ним, но необходимо выявлять специфику наиболее значимых личностных качеств именно для профессии советника директора по воспитанию, что мы в своем исследовании в дальнейшем и описываем.

В частности, исследование М.М. Бетильмерзаевой и И.В. Мусхановой показывает, что стратегический статус советника директора по воспитанию в современной школе занимает воспитательная работа по созданию условий для самоопределения обучающихся, усвоению ими духовно-нравственных ценностей и социальных норм в общем понимании процесса воспитания и других специалистов – учителя, классного руководителя, социального педагога, педагога-психолога и т. д. [1]. И.П. Геращенко и Ю.Б. Дроботенко определили, что в целом, портрет современного советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными организациями служит основным инструментом для определения карьерных дефицитов и образовательных запросов. Также авторы уточняют компетентностную модель советника директора по воспитанию и определили пять ключевых компетенций специалиста: личностные, эмпатические, коммуникативные, управленческо-организационные и психолого-педагогические), на наш взгляд, в каждой из данных компетенций должен прослеживаться ценностно-смысловой аспект содержания профессиональной деятельности [29]. Н.В. Тамарская и И.С. Новикова подчеркивают значимость ценностей в профессиональной подготовке в педагогическом вузе и предлагают, в свою очередь, определить эту важность на уровне определения новой категории «ценностно-смысловая профессиональная Я-концепция», куда будет входить аксиологический (ценностно-смысловой), когнитивный, эмоциональный, конативный и мотивационный компоненты, что также явля-

ется значимым в рамках данного исследования и определения ценностно-смыслового аспекта профессиональной деятельности специалиста в сфере воспитания детей и молодежи [30].

Поэтому, выявленная нами специфика деятельности именно советника директора по воспитанию в организации воспитательных мероприятий, направленных на усвоение и укрепление традиционных духовно-нравственных ценностей и определяет его специфику, которая состоит в ценностно-смысловом аспекте его деятельности, в то время как педагог-психолог, социальный педагог, классный руководитель, учитель-предметник – реализуют непосредственно обучающую и сопровождающую задачу, организуя образовательный процесс, в том числе и в рамках домашнего обучения [31], а также задачу здоровьесбережения и различных его вопросов [32].

Изучив разработанные советниками директора по воспитанию мероприятия, мы можем сделать вывод о том, что ценностно-смысловой аспект деятельности специалиста реализуется не через формальное проведение мероприятий, а через проектирование таких событий, которые транслируют традиционные российские духовно-нравственные ценности – патриотизм, гражданственность, крепкая семья, историческая память, единство народов, милосердие, коллективизм и т. д. Респонденты проектировали воспитательные мероприятия, в которых развиваются перспективы для сохранения и укрепления традиционных духовно-нравственных ценностей в обществе в целом.

Несмотря на различия в содержательной направленности в воспитательных событиях, предложенных советниками по воспитанию, прослеживается общий механизм реализации аксиологического подхода в воспитании: обращение к исторической памяти через интерактивные формы, музейную деятельность, проектную работу; укрепление ценностей через организацию межпоколенческого взаимодействия; формирование межнационального единства через совместную деятельность, знакомство с традициями.

Исследование предложенных советниками воспитательных мероприятий позволяет сделать вывод о том, что специалисты опираются на общие методологические основания – принцип культуросообразности (учет традиций, истории), принцип событийности (разработка яркого, насыщенного события, которые запомнится участникам), принцип субъектности (вовлечение в деятельность всех субъектов воспитательной работы в образовательной организации), принцип рефлексии (обратная связь, опросы). Наше исследование демонстрирует, что именно интерактивные формы, музейная деятельность, проектная работа становятся ведущими мезанизамами трансляции ценностей среди детей и молодежи.

Таким образом, результаты данного исследования вносят вклад в осмысление системы воспитания в мире, а именно в значение и понимание ключевых идей и инструментов реализации ценностно-смыслового аспекта профессиональной деятельности советников директора по воспитанию. Мы обосновываем вывод о том, что современный специалист данной профессии выступает в роли человека, который реализует собственные личностные и профессиональные ценности в работе с детьми, реализует призвание проектировать и создавать условия, мероприятия и события, способствующих формированию у молодых поколений высоких нравственных идеалов, гражданственности и других приоритетных духовно-нравственных ценностей, налаживая взаимодействие и объединяя идеи детских общественных объединений, их возможностей и перспектив. Все это позволяет по-новому рассмотреть роль специалиста в общеобразовательных организациях, их ценностей и приоритетов в работе с детьми и молодежью.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Ценностно-смысловой аспект деятельности советников директора по воспитанию имеет основополагающее значение в реализации эффективной воспитательной работы. Исследование ценностно-смысловых основ в деятельности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями выявило в качестве приоритетных личностных ценностей такие как жизнь, семья, патриотизм, личностное развитие, в качестве приоритетных профессиональных ценностей – патриотизм, любовь к Родине и гражданственность, служение Отечеству, создание благоприятной учебной среды и уважение к правам и свободам человека, образование.

Анализ личностных и профессиональных ценностей советников директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями позволяет сделать вывод, что указанные в исследовании ценности и личностно-профессиональные качества позволяют успешно реализовывать учебно-воспитательный процесс в образовательных учреждениях и способствуют результативному исполнению служебных обязанностей.

Таким образом, исследование показало, что советникам директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями необходимо сочетать профессиональные знания и личностные качества, соответствующие традициям российского общества. Они должны обладать рядом ключевых ценностей – жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, крепкая семья, гуманизм, коллективизм и другие, которые определяют успех их профессиональной деятельности. Данные ценности позволяют специалистам эффективно взаимодействовать с учащимися, коллегами и родителями. Ценности формируют основу для воспитания молодого поколения, способствуя развитию высоких нравственных принципов. В целом, работать необходимо над тем, чтобы целесообразно рекомендовать руководителям образовательных организаций уделять особое внимание развитию и укреплению у сотрудников соответствующих ценностных ориентаций и убеждений, способствующих достижению поставленных перед ними воспитательных целей.

БЛАГОДАРНОСТИ

Работа выполнена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (тема № 126030518402-8 («Научно-методическое обеспечение деятельности участников детско-молодежного движения»)) [The research was carried out within the state assignment of The Ministry of Education of The Russian Federation (theme No. 126030518402-8)].

ЛИТЕРАТУРА

1. Бетильмерзаева М. М., Мусханова И. В. Стратегический статус советника директора по воспитанию в современной школе: взгляд обучающихся и их родителей // Перспективы науки и образования. 2023. № 2 (62). С. 330-350.
2. Всемирный доклад ЮНЕСКО по мониторингу образования 2019 г. [Электронный ресурс]. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866 (дата обращения: 12.04.2026).
3. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 15.12.2025) «Об образовании в Российской Федерации».
4. Приступа Е. Н. Воспитание подрастающего поколения в контексте Российского законодательства // Христианство, искусство, образование: диалог культур, традиции и современность: Материалы Международной научно-практической конференции в рамках юбилейных XX Международных научно-образовательных Знаменских чтений, Курский государственный университет, 02 апреля 2024 года. Курск: Курский государственный университет, 2024. С. 29-32.
5. Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 02.11.2024 № АБ-3303/06 «О должностных инструкциях советников».
6. Настольная книга советника директора по воспитанию в общеобразовательной организации: учебно-методическое пособие / М. П. Нечаев; Министерство образования Московской области, Корпоративный университет развития образования. Москва: КУРО, 2025. 114 с.
7. Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей».
8. Приказ Минтруда России от 30.01.2023 № 53н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» (Зарегистрировано в Минюсте России 03.03.2023 № 72520).
9. Тырина, М. П. Взаимодействие советника директора по воспитанию с родительскими объединениями // Мир педагогики и психологии. 2025. № 3(104). С. 420-429.
10. Ситнова А. А. Формирование социально активной личности участников общероссийского общественно-государственного движения детей и молодёжи «Движение первых»: специальность 5.8.1 «Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)»: автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ситнова Анастасия Андреевна; ФГБОУ ВО «Ивановский гос. университет». Владимир, 2024. 26 с.
11. Ситнова А.А. Детские общественные объединения: от пионерии к российскому движению детей и молодежи «Движение первых». История становления и развития // Вестник Чувашского

государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2023. № 2(119). С. 142-151.
12. Деятельность советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными организациями: оценка ожиданий и потенциала совершенствования воспитательной работы с обучающимися // Science for Education Today. 2023. Т. 13, № 6. С. 7-36.
13. Лаврентьева З. И., Кохан Н. В., Мурзалимова А. Ж., Ромм Т. А. Научно-методическое сопровождение подготовки классных руководителей в современной системе образования: оценка изменений и перспектив // Science for Education Today. 2023. № 4. С. 77-99.
14. Лаврентьева, З. И. Методология исследования деятельности советников директоров по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями // Социальная педагогика. 2023. № 2. С. 5-13.
15. Лаврентьева, З. И. Профессиональная компетентность советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями // Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири. 2023. № 2(16). С. 64-72.
16. Do Teachers Treat Their Students Differently? An Observational Study on Teacher-Student Interactions as a Function of Teacher Expectations and Student Achievement // Education Research International. 2020. Vol. 2020.
17. Tsang, A. The value of a semi-formal peer mentorship program for first-year students' studies, socialization and adaptation // Active Learning in Higher Education. 2023. Vol. 24, No. 2. P. 125-138.
18. Shin, M. Intellectually stimulating students' intrinsic motivation: the mediating influence of student engagement, self-efficacy, and student academic support // Communication Education. 2021. Vol. 70, No. 2. P. 146-164.
19. Rojas Briñez, D. K. Findings and derived challenges concerning how school leaders should support ICT integration at schools // School Leadership and Management. 2023. Vol. 43, No. 5. P. 497-524.
20. Gritter, M. Passing a Bill "Nobody Especially Cared About": The Creation of the Department of Education // Congress and the Presidency. 2024. Vol. 51, No. 1. P. 62-80.
21. Полева, Е. А. Визуальные маркеры культурной идентичности в представлениях советников по воспитанию при директорах современных российских школ // Праксема. Проблемы визуальной семиотики. 2025. № 4(46). С. 196-213.
22. Смирнов, В. А. Молодёжная политика и воспитательная деятельность в российских университетах: этапы развития и ключевые противоречия // Высшее образование в России. 2023. Т. 32, № 5. С. 9-20.
23. Федеральный закон от 14.07.2022 № 261-ФЗ (ред. от 08.08.2024) «О российском движении детей и молодежи».
24. Nikolina, V. V. Integrative Model of Personalized Trajectories and Evaluation of the Effectiveness of the Advisor to the Director for Education and Interaction with Children's Public Associations in Mentoring Conditions // Pakistan Journal of Life and Social Sciences. 2025. Vol. 23, No. 2. P. 806-822.
25. Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 18.07.2022 № АБ-1951/06 «Об актуализации примерной рабочей программы воспитания» (вместе с «Примерной рабочей программой воспитания для общеобразовательных организаций» (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 23.06.2022 № 3/22)).
26. Каширский Д. В. Психология личностных ценностей: специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии»: автореферат на соискание ученой степени доктора психологических наук / Каширский Дмитрий Валерьевич; АНОО ВО «Алтайская акад. экономики и права». М., 2014. 58 с.
27. Троцкая А. И. Формирование социально-профессиональных ценностей будущих педагогов профессионального обучения: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)»: автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Троцкая Алла Ивановна; ФГБОУ ВПО «Новосибирский гос. пед. университет». Омск, 2015. 25 с.
28. Зеер, Э. Ф. Профессиональное развитие педагогов: психологический портрет // Образование и наука. 2025. Т. 27, № 4. С. 149-174.
29. Геращенко, И. П. Социально-педагогический портрет советника по воспитанию: оценка профессиональных дефицитов и образовательных запросов // Science for Education Today. 2025. Т. 15, № 5. С. 159-187.
30. Тамарская, Н. В. Ценностно-смысловая профессиональная Я-концепция студентов педагогического университета: структурно-содержательный аспект // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 4(133). С. 54-62.
31. Neuman, A. "Education is like…": Home-schooled teenagers' metaphors for learning, home schooling and school education // Educational Studies. 2022. Vol. 48, No. 5. P. 676-691.
32. Biswakarma, R. Educating young people about reproductive health / M. Reiss, J. Harper // Human Reproduction. 2024. Vol. 39, No. 1. https://doi.org/10.1093/humrep/deae108.070

REFERENCES

1. Betilmerzayeva M. M., Muskhanova I. V. The strategic status of advisor to the director of education in a modern school: the view of students and their parents. *Perspectives of science and education*, 2023, no. 2 (62), pp. 330-350. (In Russ.)
2. UNESCO World Report on Education Monitoring 2019. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/

pf0000265866 (date of application: 04/12/2026)
3. Federal Law no. 273-FZ dated 12/29/2012 (as amended on 12/15/2025) "On Education in the Russian Federation"
4. Pripova E. N. Education of the younger generation in the context of Russian legislation. *Christianity, art, education: dialogue of cultures, traditions and modernity: Proceedings of the International Scientific and practical Conference within the framework of the jubilee XX International Scientific and Educational Znamensky Readings, Kursk State University, April 02, 2024*. Kursk: Kursk State University, 2024. pp. 29-32. (In Russ.)
5. Letter from the Ministry of Education of the Russian Federation dated 02.11.2024 № AB-3303/06 "On job descriptions of advisers"
6. The desk book of the adviser to the director of education in a general education organization: an educational and methodical manual. Ministry of Education of the Moscow Region, Corporate University of Educational Development. Moscow, KURO Publ., 2025. 114 p. (In Russ.)
7. Decree of the President of the Russian Federation dated 09.11.2022 no. 809 "On Approval of the Foundations of State Policy for the preservation and Strengthening of traditional Russian spiritual and moral values".
8. Order of the Ministry of Labor of the Russian Federation dated 30.01.2023 no. 53n "On approval of the professional standard "Specialist in the field of education" (Registered with the Ministry of Justice of the Russian Federation on 03.03.2023 no. 72520)
9. Tyrina M. P. Interaction of the adviser to the director of education with parent associations. *The world of pedagogy and psychology*, 2025, no. 3(104), pp. 420-429. (In Russ.)
10. Sitnova A. A. Formation of a socially active personality of participants in the All-Russian socio-state movement of children and youth "Movement of the First": specialty 5.8.1 "General Pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)": abstract for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences / Anastasia Andreevna Sitnova; Ivanovo State University. university". Vladimir, 2024, 26 p. (In Russ.)
11. Sitnova A.A. Children's public associations: from pioneers to the Russian movement of children and youth "Movement of the first". The history of formation and development. *Bulletin of the I.Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University*, 2023, no. 2(119), pp. 142-151. (In Russ.)
12. Activities of the Adviser to the Director on education and interaction with children's public organizations: assessment of expectations and potential for improving educational work with students. *Science for Education Today*, 2023. vol. 13, no. 6, pp. 7-36. (In Russ.)
13. Lavrentieva Z. I., Kohan N. V., Murzalimova A. Zh., Romm T. A. Scientific and methodological support for classroom teacher training in the modern education system: assessment of changes and prospects. *Science for Education Today*, 2023, no. 4, pp. 77-99. (In Russ.)
14. Lavrentieva Z. I. Methodology of research on the activities of advisers to directors on education and interaction with children's public associations. *Social Pedagogy*, 2023, no. 2, pp. 5-13. (In Russ.)
15. Lavrentieva Z. I. Professional competence of the advisor to the Director of education and interaction with children's public associations. *Military-legal and humanitarian sciences of Siberia*, 2023, po. 2 (16), pp. 64-72. (In Russ.)
16. Do Teachers Treat Their Students Differently? An Observational Study on Teacher-Student Interactions as a Function of Teacher Expectations and Student Achievement. *Education Research International*, 2020, vol. 2020.
17. Tsang A. The value of a semi-formal peer mentorship program for first-year students' studies, socialization and adaptation. *Active Learning in Higher Education*, 2023, vol. 24, no. 2, p. 125-138
18. Shin M. Intellectually stimulating students' intrinsic motivation: the mediating influence of student engagement, self-efficacy, and student academic support. *Communication Education*, 2021, vol. 70, no. 2, p. 146-164.
19. Rojas Briñez D. K. Findings and derived challenges concerning how school leaders should support ICT integration at schools. *School Leadership and Management*, 2023, vol. 43, no. 5, p. 497-524
20. Gritter M. Passing a Bill "Nobody Especially Cared About": The Creation of the Department of Education. *Congress and the Presidency*, 2024, vol. 51, no. 1, pp. 62-80
21. Poleva E. A. Visual markers of cultural identity in the representations of educational advisers to the principals of modern Russian schools. Praxema. *Problems of visual semiotics*, 2025, no. 4(46), pp. 196-213. (In Russ.)
22. Smirnov V. A. Youth policy and educational activities in Russian universities: stages of development and key contradictions. *Higher education in Russia*, 2023, vol. 32, no. 5, pp. 9-20. (In Russ.)
23. Federal Law no. 261-FZ of 07/14/2022 (as amended on 08/08/2024) "On the Russian movement of Children and Youth"
24. Nikolina V. V. Integrative Model of Personalized Trajectories and Evaluation of the Effectiveness of the Advisor to the Director for Education and Interaction with Children's Public Associations in Mentoring Conditions. *Pakistan Journal of Life and Social Sciences*, 2025, vol. 23, no. 2, p. 806-822
25. Letter of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 07/18/2022 no. AB-1951/06 "On updating the approximate work program of education" (together with the "Approximate work program of education for general education organizations" (approved by the decision of the Federal Educational and Methodological Association for General Education, Protocol no. 3/22 dated 06/23/2022))
26. Kashirskiy D. V. Psychology of personal values: specialty 19.00.01 "General psychology, personality psychology, history of psychology": abstract for the degree of Doctor of Psychological Sciences. Altai Academy of Sciences. Economics and Law", Moscow, 2014, p. 58 (In Russ.)

27. Trotskaya A. I. Formation of socio-professional values of future teachers of vocational training: specialty 13.00.08 "Theory and methodology of vocational education (pedagogical sciences)": abstract for the degree of candidate of Pedagogical Sciences. Novosibirsk State Pedagogical University", Omsk, 2015, p. 25 (In Russ.)
28. Zeer E. F. Professional development of teachers: a psychological portrait. *Education and Science*, 2025, vol. 27, no. 4, pp. 149-174. (In Rus.)
29. Gerashchenko I. P. Socio-pedagogical portrait of a counselor in education: assessment of professional deficits and educational needs. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15, no. 5, pp. 159-187. (In Russ.)
30. Tamarskaya N. V. Value-semantic professional self-concept of students of pedagogical University: structural and substantive aspect. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2023, no. 4(133), pp. 54-62. (In Russ.)
31. Neuman A. "Education is like…": Home-schooled teenagers' metaphors for learning, home schooling and school education. *Educational Studies*, 2022, vol. 48, no. 5, pp. 676-691
32. Biswakarma R., Reiss, M., Harper, J. Educating young people about reproductive health. *Human Reproduction*, 2024, vol. 39, no. 1. https://doi.org/10.1093/humrep/deae108.070

Авторы

Тамарская Нина Васильевна
(Россия, Москва)
Профессор, доктор педагогических наук,
заведующий кафедрой социальной педагогики и психологии
Московский педагогический государственный университет
E-mail: nv.tamarskaya@mpgu.su
ORCID ID: 0000-0002-5012-8980

Стремилова Ольга Владимировна
(Россия, Москва)
Доцент, кандидат социологических наук,
доцент кафедры социальной педагогики и психологии
Московский педагогический государственный университет
E-mail: ov.stremilova@mpgu.su

Новикова Ирина Сергеевна
(Россия, Москва)
Старший преподаватель кафедры социальной педагогики и психологии
Московский педагогический государственный университет
E-mail: is.novikova@mpgu.su
ORCID ID: 0000-0002-2196-3522

Лыхина Екатерина Владиславовна
(Россия, Москва)
Аспирант кафедры социальной педагогики и психологии
Московский педагогический государственный университет
E-mail: lyxina2001@mail.ru

Authors

Nina V. Tamarskaya
(Russia, Moscow)
Professor, Dr. Sci. (Educ.),
Head of the Department of Social Pedagogy and Psychology
Moscow State Pedagogical University
Email: nv.tamarskaya@mpgu.su
ORCID ID: 0000-0002-5012-8980

Olga V. Stremilova
(Russia, Moscow)
Associate Professor, Cand. Sci. (Sociol.),
Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Psychology
Moscow State Pedagogical University
Email: ov.stremilova@mpgu.su

Irina S. Novikova
(Russia, Moscow)
Senior Lecturer of the Department of Social Pedagogy and Psychology
Moscow State Pedagogical University
Email: is.novikova@mpgu.su
ORCID ID: 0000-0002-2196-3522

Ekaterina V. Lykhina
(Russia, Moscow)
Postgraduate Student, Department of Social Pedagogy and Psychology
Moscow State Pedagogical University
Email: lyxina2001@mail.ru

Вклад авторов

Тамарская Н. В.: администрирование проекта, концептуализация, руководство исследованием
Стремилова О. В.: проведение исследования, методология, ресурсы
Новикова И. С.: методология, администрирование проекта, верификация данных, создание рукописи и ее редактирование
Лыхина Е. В.: создание черновика рукописи, формальный анализ

Authors contribution

Nina V. Tamarskaya: Conceptualization, Supervision, Project administration
Olga V. Stremilova: Methodology, Investigation, Resources
Irina S. Novikova: Methodology, Validation, Writing - Review & Editing, Project administration
Ekaterina V. Lykhina: Formal analysis, Writing - Original Draft

© Тамарская Н. В., Стремилова О. В., Новикова И. С., Лыхина Е. В., 2026

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

© Nina V. Tamarskaya, Olga V. Stremilova, Irina S. Novikova, Ekaterina V. Lykhina, 2026

The authors declared no conflicts of interest

PERSPECTIVES OF SCIENCE AND EDUCATION
PSEJOURNAL.WORDPRESS.COM
SCIENTIFIC ARTICLE |

From Meaning to Commitment: How Meaningful Work Shapes Organizational Commitment Attachment among High School Education Teachers

U. A. IZZATI, R. SUHARTINI, B. Y. A. RAMADHANI

ABSTRACT

Introduction. Teachers are increasingly confronted with heightened professional demands, which may affect their psychological attachment and commitment to educational institutions. However, empirical evidence on psychological factors that strengthen teachers' organizational commitment across educational levels remains limited. *This study aims* to analyze the influence of meaningful work on organizational commitment among high school education teachers, hereby contributing empirical insights into how psychological resources can strengthen teachers' organizational commitment within school organizations.

Research methods. A quantitative design was employed, with data collected through psychological scales measuring meaningful work and organizational commitment developed by the research team. The respondents consisted of 315 active high school teachers, selected through a convenience sampling technique. Data were analyzed using SPSS, with validity and reliability testing conducted prior to hypothesis testing. The main analyses included correlation and regression techniques, as well as group comparison tests.

Results. The results indicate that meaningful work significantly influences organizational commitment and serves as a strong predictor of the outcome ($R = 0.766$; $R^2 = 0.586$; $p < 0.001$). Correlation analyses indicate strong and significant relationships between meaningful work and all dimensions of organizational commitment ($p < 0.001$). Additionally, significant gender differences were observed, with female teachers reporting higher levels of meaningful work and organizational commitment.

Conclusion. Meaningful work plays a crucial role in strengthening teachers' organizational commitment. These findings underscore the importance of fostering meaningfulness in teachers' work through supportive organizational practices, such as professional recognition, career development, and purposeful job design. Enhancing meaningful work may serve as a strategic approach for improving teacher commitment within educational institutions.

KEYWORDS

meaningful work, organizational commitment, teachers, high school education, school organizations

For Citation: Izzati, U. A., Suhartini, R., & Ramadhani, B. Y. A. (2026). From Meaning to Commitment: How Meaningful Work Shapes Organizational Commitment Attachment among High School Education Teachers. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, (4), 726–737. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.48

Received: 14 February 2026 | Approved: 18 May 2026 | Published: 31 August 2026

OPEN ACCESS

This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

INTRODUCTION

At the global level, education is positioned as a central pillar of sustainable development and social equity. International initiatives led by UNESCO, in collaboration with the International Task Force on Teachers for Education 2030, emphasize the critical role of teachers in achieving inclusive and equitable quality education, as articulated in Sustainable Development Goal 4 [https://doi.org/10.54675/FIGU8035]. The Global Report on Teachers highlights persistent global challenges related to teacher shortages, professional support, and working conditions, underscoring the need for sustained attention to teachers' roles and experiences within education systems worldwide. Within this global policy context, teachers play a crucial role in translating international education agendas into everyday educational practice.

Teachers play a central and multifaceted role within educational institutions. Previous research indicates that teachers are not only responsible for classroom instruction but also play a key role in curriculum development through the implementation and evaluation of curriculum design, shaping students' learning experiences [1]. In addition, teachers' roles extend beyond classroom boundaries, as they act as implementers of curriculum reform and contributors to broader educational processes shaped by organizational and contextual factors [2]. Beyond pedagogical duties, teachers frequently undertake informal mentoring, extra-curricular supervision, and administrative tasks that sustain school functioning [3]. Because teacher actions directly influence both short-term student learning and longer-term educational trajectories, sustaining a committed and professionally motivated teaching workforce is a priority for school leaders and policy makers alike, particularly given the demonstrated roles of leadership and management practices in shaping teacher motivation and performance [4], the increasing demands placed on teachers' professional roles [5], and the influence of school-level administrative practices on teacher job performance [6].

Organizational commitment is defined as a psychological state that reflects an employee's attachment to the organization [7]. Among teachers, higher organizational commitment is associated with stronger professional attachment and better job performance, particularly when supported by relational factors within schools such as loyalty to school leadership [8]. A positive school climate further strengthens teachers' commitment to the profession and supports their work performance [9]. Conversely, low commitment contributes to absenteeism, attrition, and reduced investment in student outcomes, all of which undermine institutional stability and student learning continuity [10]. Moreover, negative work-related attitudes, most notably low affective commitment have been identified as key predictors of employees' intention to leave educational institutions [11]. Furthermore, employees' commitment to their organization leads to a strong acceptance of organizational goals and values, alongside a willingness to dedicate themselves to the organization and maintain their position [12]. Accordingly, understanding the factors that strengthen teachers' organizational commitment is essential for maintaining institutional stability and ensuring continuity in educational provision.

Previous research has identified various antecedents of organizational commitment in educational settings. A systematic review of empirical studies highlights the importance of leadership practices, working conditions, organizational support, and other contextual factors in shaping teachers' organizational commitment [13]. In addition, empirical evidence indicates that work competence and compensation systems also contribute positively to teachers' commitment to their organizations [14]. While these structural and contextual factors are undoubtedly important, growing attention has been directed toward teachers' internal psychological experiences as more proximal determinants of commitment. One such experience is how teachers perceive the meaningfulness of their work, which may shape their emotional attachment and sense of obligation toward their employing institutions [15].

Meaningful work refers to the subjective conviction that one's work is personally significant, purposeful, and aligned with core values [16]. The construct captures both the immediate sense that tasks matter and the broader perception that one's role contributes to a greater social or moral good [17]. In the educational context, meaningful work is often experienced through observing students' growth, applying pedagogical values, and integrating teaching into one's professional identity [18]. In addition, qualitative evidence shows that teachers derive meaning from integrating teaching into their professional identity and from perceiving their work as contributing to students' lives and the broader social good [19]. These experiences are believed to strengthen teachers' psychological connection to their schools and to enhance their willingness to remain committed despite increasing professional demands.

In addition to organizational and psychological influences, individual characteristics may further shape how teachers derive meaning from their work and develop commitment to their institutions. Gender has been frequently discussed as one such factor. Prior studies have shown that women tend to perceive work as more relational and socially connected, whereas men often emphasize autonomy and personal achievement [20]. Within educational contexts, female teachers often demonstrate stronger organizational commitment due to altruistic values and moral responsibility toward students [21]. However, empirical findings regarding gender differences in meaningful work and organizational commitment remain mixed, suggesting that contextual and cultural factors may play an important moderating role.

Although previous studies have established meaningful work as an important correlate of teachers' attitudes and behaviors, limited attention has been given to its specific role in shaping organizational commitment within the Indonesian educational context. This gap is particularly important given the central role of teachers in sustaining educational quality and institutional continuity. Moreover, despite extensive discussion of gender differences in the literature, evidence regarding their influence on meaningful work and organizational commitment among teachers remains inconclusive, especially in non-Western settings.

Responding to these gaps, the present study investigates the extent to which meaningful work contributes to teachers' organizational commitment and explores whether male and female teachers differ in their experiences of work meaningfulness and organizational attachment. By focusing on these issues, this research seeks to advance understanding of psychological resources in educational organizations and to offer practical insights for strengthening teacher retention and professional sustainability in schools.

Objectives and Hypotheses

Based on the theoretical background and empirical findings discussed above, this study examines the effect of meaningful work on teachers' organizational commitment and explores potential gender differences. Accordingly, the following hypotheses are proposed:

H1: Meaningful work significantly predicts organizational commitment among teachers.

H2: Meaningful work is positively correlated with affective, continuance, and normative commitment.

H3: There is a significant difference in meaningful work between male and female teachers, with female teachers showing higher levels of meaningful work.

H4: There is a significant difference in organizational commitment between male and female teachers, with female teachers showing higher organizational commitment.

MATERIALS AND METHODS

Participants

This study involved High School Education teachers. Participants were selected using a convenience sampling through professional networks and collaborations with schools. This approach was chosen for its flexibility in reaching teachers with diverse educational backgrounds and work experiences, ensuring that the data reflect a wide range of teaching contexts. The sample size of this research is 315, with the parametric statistical analysis assumption test in SPSS that will be used is the regression, Pearson's correlation, and independent samples t-tests [22]. Inclusion criteria required participants to be currently employed as classroom teachers at High School Education, aged at least 24 years, and with a minimum of one year of teaching experience, ensuring that participants had sufficient exposure to meaning-making at work and the development of organizational commitment. Exclusion criteria included school personnel without teaching responsibilities and teachers on extended leave during the survey period.

Instruments

Data were collected via an online questionnaire comprising two primary scales: one assessing meaningful work and the other assessing organizational commitment. Both instruments were

developed by the researchers with reference to the conceptual frameworks of [23] (for meaningful work) and [7] (for organizational commitment). Each item employed a five-level Likert response format, where scores ranged from 1 (indicating strong disagreement) to 5 (indicating strong agreement). Before the main survey, the item pool was reviewed by several experts in educational psychology to verify conceptual coverage and item clarity; a small pilot study was then conducted to inspect item distributions and obtain preliminary reliability estimates.

The meaningful work scale includes items crafted to capture teachers' perceptions of work significance, sense of purpose, and perceived contribution to personal values and to society. Example items (English translations of the original Bahasa Indonesia) include: "My profession as a teacher aligns with my personal values," "Being a teacher helps me keep growing and learning," and "The teaching profession plays an important role in building society." These items were intended to reflect dimensions of positive meaning in work, meaning-making through work, and greater good motivations [16].

The organizational commitment scale was developed in line with Meyer and Allen's three-dimension model (affective, continuance, normative) and contains multiple items for each dimension to ensure adequate construct representation. Sample items are: "I am actively involved in school activities beyond regular working hours" (illustrating affective/participatory orientation), "I work to fulfill my basic living needs" (illustrating continuance considerations), and "I am convinced that remaining at this school is the best decision" (illustrating normative obligation).

Procedure

Data collection took place entirely online using Google Forms. The survey link was disseminated through teacher, and schools. The data collection period lasted approximately three to four weeks, with one or two reminders sent to encourage participation. Prior to completing the questionnaire, all participants reviewed the study information sheet and provided informed consent to participate voluntarily, without any coercion or external pressure.

Data Analysis

SPSS served as the primary tool for all statistical analyses. The dataset was first inspected for completeness, unusual data points, and overall case validity. Validity for individual items was reviewed through their corrected item–total correlation values, and internal consistency for each measurement component was quantified using Cronbach's alpha.

Statistical assumptions for regression were examined prior to hypothesis testing. Normality of residuals was assessed using the Kolmogorov–Smirnov test and normal probability plots; homoscedasticity was evaluated using the Glejser test and residual scatterplots; independence of errors was checked with the Durbin–Watson statistic; and linearity was verified using ANOVA-based tests and graphical inspection.

Simple linear regression was used to determine the predictive contribution of Meaningful Work to Organizational Commitment, and model fit was reported using R, R^2, and significance values. As the raw data for both variables deviated from normality, non-parametric approaches were applied for correlational and group comparison analyses. Spearman's rank-order correlation was applied to investigate how Meaningful Work relates to the three dimensions of organizational commitment, while gender differences were tested using the Mann–Whitney U test. Effect sizes were calculated to determine the magnitude of group differences. All results are reported transparently with interpretations accordance with established statistical guidelines for educational research [22].

LITERATURE REVIEW

Organizational Commitment

Organizational commitment, teachers' psychological attachment to their employing school is a key predictor of behaviors that matter for school effectiveness [24]. Meyer and Allen define organizational commitment as a psychological state that characterizes the employee–organization relationship and influences decisions regarding continued membership [7]. According to the three-component model proposed by [7], organizational commitment comprises affective commitment (emotional attachment

to the organization), continuance commitment (perceived costs associated with leaving), and normative commitment (a felt obligation to remain). This conceptualization has been widely adopted in educational research to explain teachers' work-related attitudes and behaviors.

In educational institutions, teachers' organizational commitment constitutes a fundamental determinant of instructional effectiveness and exerts a substantial influence on students' learning outcomes [25]. This relationship is grounded in the role of organizational commitment in fostering sustained professional dedication and consistent teaching performance, which ultimately contributes to higher levels of students' academic achievement [26]. Moreover, teachers with strong organizational commitment tend to demonstrate enduring loyalty to their institutions, thereby reinforcing organizational stability and ensuring the continuity of educational services [27]. Consequently, strengthening teachers' organizational commitment is imperative for achieving institutional goals and sustaining the overall quality of education.

Taken together, these findings underscore the strategic importance of organizational commitment in educational settings and highlight the need to identify psychological factors that can strengthen teachers' attachment to their schools.

Meaningful Work

Steger, Dik and Duffy conceptualize meaningful work as the subjective experience that one's work is significant, purposeful, and aligned with personal values [23]. This construct encompasses both the perception that daily tasks are worthwhile and the belief that one's role contributes to a broader social or moral purpose. In this sense, meaningful work functions as a key mechanism through which individuals integrate their professional activities with their broader life goals and value systems. As such, meaningful work represents not merely a cognitive evaluation of job tasks but also an existential appraisal of work as a source of purpose and identity.

Empirical research has consistently demonstrated that meaningful work is positively associated with multiple indicators of work-related well-being, including job satisfaction, career fulfillment, and organizational commitment [28]. Furthermore, recent research demonstrates that meaningful work serves a protective function by buffering against emotional exhaustion and burnout while promoting resilience in demanding work environments [29]. These findings suggest that employees' perceptions of work meaning shape not only their personal well-being but also the quality of their relationship with the organization. When individuals experience their work as meaningful, they are more likely to develop stronger identification with their workplace, which in turn fosters greater loyalty and emotional attachment. In this sense, meaningful work can be understood as a psychological mechanism that links personal fulfillment with organizational commitment.

Meaningful Work and Organizational Commitment among Teachers

Teaching is frequently perceived not merely as a job but as a vocation imbued with moral and social significance. Teachers who perceive their work as socially valuable and personally fulfilling tend to develop a vocational orientation, which makes them less likely to leave their organization [30]. This perception strengthens teachers' dedication to their roles and enhances their ability to manage the emotional and organizational demands of the profession. Moreover, when teachers experience their work as meaningful, they are more likely to sustain high levels of motivation and professional engagement, which in turn reinforces their organizational commitment [31].

Meaningful work also strengthens teachers' organizational commitment through the alignment between personal values and institutional goals. When teachers perceive that their work reflects their moral beliefs and life purpose, they are more likely to internalize the school's mission, which deepens their emotional attachment to the organization [32]. At the same time, meaningful work serves as a psychological resource that supports well-being [33], although excessive dedication may increase the risk of emotional exhaustion when not balanced with adequate organizational support [34]. Overall, these dynamics indicate that meaningful work shapes organizational commitment not only by enhancing motivation and loyalty, but also by highlighting the need for sustainable professional engagement.

A teacher's sense of meaningful work can also influence how they are perceived by students, allowing them to serve not only as educators but as mentors or transformative figures [35]. In this way, meaningful work fulfills both individual needs and organizational objectives by guiding behaviors

that support school goals and enhance organizational effectiveness [33]. Empirical evidence across different occupations has demonstrated that meaningful work as meaningful tends to coincide with increased engagement, reduced burnout, and more favorable job attitudes-outcomes that collectively strengthen organizational commitment [36]. Collectively, these effects highlight the critical role of meaningful work in sustaining teacher engagement, retention, and organizational commitment, beyond the influence of structural or material working conditions alone.

These findings provide strong empirical support for the proposition that meaningful work plays a central role in fostering teachers' organizational commitment, beyond the influence of structural or material working conditions alone.

Gender Differences in Meaningful Work and Organizational Commitment

In addition to organizational and psychological determinants, individual characteristics such as gender may shape how employees experience meaningful work and develop commitment to their organizations. Parimita et al. found that gender differences exist in individual and organizational factors that shape millennials' work attitudes and behaviors in the creative industries [37]. These differences in work orientation may influence how meaningful work translates into emotional attachment and loyalty toward the organization. Consequently, the extent to which meaningful work fosters emotional attachment and organizational loyalty may vary across male and female employees, depending on how closely their work experiences align with these underlying value orientations.

However, empirical findings on gender differences remain inconsistent. Research on meaningful work suggests that gender differences are often minimal and tend to vary according to organizational status rather than gender itself [38]. Other studies indicate that variations in work meaningfulness are more strongly associated with career stage and contextual factors than with gender-based distinctions [39]. Similarly, recent large-scale evidence on organizational commitment shows that differences between men and women are statistically negligible once organizational and job-related factors are taken into account, indicating largely similar commitment patterns across genders [40]. Collectively, these findings suggest that cultural and organizational contexts may play a more influential role than gender alone in shaping meaningful work and organizational commitment.

The inconsistency of prior findings highlights the need for further investigation into whether male and female teachers experience work meaningfulness and organizational commitment differently, particularly in non-Western educational contexts where social expectations surrounding gender roles may shape professional identities in distinct ways.

RESULTS

The descriptive summaries of the main variables are provided in Table 1. Meaningful Work showed a mean score of 84.11 (SD = 10.746), while Organizational Commitment recorded a mean of 69.66 (SD = 8.605). Both variables demonstrated sufficient variability to support subsequent analyses, although the Kolmogorov-Smirnov test indicated that the raw data did not follow a normal distribution.

Table 1 Descriptive statistics for the study variables

Variable	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Meaningful Work	315	57	110	84.11	10.746
Organizational Commitment	315	48	90	69.66	8.605

As shown in Table 2, the simple linear regression analysis demonstrates that Meaningful Work significantly predicts Organizational Commitment. The regression coefficient is positive and significant ($B = 0.613$, $t = 21.068$, $p < 0.001$), showing that teachers who report higher Meaningful Work also tend to exhibit elevated Organizational Commitment.

Table 2 Simple Linear Regression Results

	Unstandardized Coefficients	Standardized Coefficients	t	P-Value	Std. Deviation
	B	Std. Error	Beta		
Constant	18.078	2.468		7.325	0.000
Meaningful Work	0.613	0.029	0.766	21.068	0.000

Table 3 reports the correlation and determination coefficients. The correlation coefficient (R = 0.766) indicates a strong positive relationship between the variables, while the coefficient of determination (R^2 = 0.586) shows that Meaningful Work explains 58.6% of the variance in Organizational Commitment. The remaining variance is attributable to other factors not included in the model.

Table 3 Correlation and Determination Coefficients

R	R Square
0.766	0.586

Normality testing using the Kolmogorov–Smirnov test (Table 4) indicates that the distributions of Meaningful Work (p = 0.049) and Organizational Commitment (p = 0.000) do not meet the criteria for normality. Therefore, non-parametric analyses were applied for subsequent correlation and group comparison tests.

Table 4 Kolmogorov–Smirnov Normality Test

	Kolmogorov-Smirnov		
	Statistic	Df	Sig.
Meaningful Work	0.051	315	0.049
Organizational Commitment	0.094	315	0.000

The Spearman correlation analysis in Table 5 shows that Meaningful Work is significantly associated with all three dimensions of Organizational Commitment. Strong positive correlations were found with Affective Commitment (r = 0.726, p < 0.001), Continuance Commitment (r = 0.636, p < 0.001), and Normative Commitment (r = 0.643, p < 0.001). These results confirm that higher levels of Meaningful Work are consistently related to stronger commitment across all dimensions.

Table 5 Spearman Correlations Between Meaningful Work and Commitment Dimensions

		Meaningful Work	Affective	Continuance	Normative
Meaningful Work	Correlation Coefficient	1.000	.726**	.636**	.643**
	Sig. (2-tailed)		0.000	0.000	0.000
	N	315	315	315	315
Affective	Correlation Coefficient	.726**	1.000	.681**	.726**
	Sig. (2-tailed)	0.000		0.000	0.000
	N	315	315	315	315

Continuance	Correlation Coefficient	.636**	.681**	1.000	.642**
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000		0.000
	N	315	315	315	315
Normative	Correlation Coefficient	.643**	.726**	.642**	1.000
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	
	N	315	315	315	315

Table 6 summarizes the Mann–Whitney test results, which reveal significant gender differences. Female teachers showed higher levels of Meaningful Work (mean rank = 178.90, $p < 0.001$) compared to male teachers (mean rank = 128.64). Similarly, Organizational Commitment also differed significantly, with female teachers scoring higher (mean rank = 171.75, $p = 0.001$) than male teachers.

Table 6 Mann–Whitney Test for Gender Differences

Variable	Gender	N	Mean Rank	Z	P-Value	Effect Size
Meaningful Work	Male	131	128.64	-4.830	0.000	0.272
	Female	184	178.90			
	Total	315				
Organizational Commitment	Male	131	138.69	-3.178	0.001	0.179
	Female	184	171.75			
	Total	315				

The magnitude of the observed gender differences in Meaningful Work and Organizational Commitment was evaluated using effect size indices. In the context of the Mann–Whitney procedure, effect size is reported as the coefficient r.

Cohen benchmarks suggest that an r of roughly 0.1 denotes a small effect, values near 0.3 correspond to a medium effect, and those around 0.5 or higher signify a large effect [41]. As shown in Table 6, the effect size for Work Meaning is 0.272, which is close to the 0.3 benchmark. This suggests that the difference in Work Meaning between female and male teachers falls within the medium category. In contrast, the effect size for Organizational Commitment is 0.179, a value near 0.1, indicating that the difference in Organizational Commitment between the two groups is small.

In summary, the results indicate that Meaningful Work significantly predicts Organizational Commitment, is strongly correlated with all its dimensions, and shows significant differences across gender groups. These findings align with the proposed hypotheses and highlight the central role of meaningful work experiences in shaping teachers' organizational commitment.

DISCUSSION

The present study found that meaningful work significantly predicts teachers' organizational commitment (H1), and that meaningful work is positively associated with each dimension of commitment; affective, continuance, and normative (H2). In addition, the results indicate gender differences: female teachers showed higher levels of meaningful work (H3) and greater organizational commitment (H4) than male teachers. Although causality cannot be definitively established from the current cross-sectional design, these robust associations point to meaningful work as an important internal resource that supports teachers' commitment to their schools.

The positive link between meaningful work and organizational commitment aligns with theoretical accounts which propose that perceiving one's work as purposeful and congruent with personal

values fosters emotional identification with the employing organization, strengthens perceived obligation, and under some conditions enhances the perceived costs and benefits of staying in organization [42]. In educational settings, meaningful work has been shown to function as a key pathway through which teachers' calling orientation, job design, and social relationships translate into higher work engagement and lower intentions to leave the organization [30]. Practically, when teachers experience their roles as meaningful through witnessing student development, actualizing pedagogical ideals, or contributing to community welfare, they are more likely to invest discretionary effort, endorse organizational goals, and prefer to remain in their posts [43]. These mechanisms are consistent with recent syntheses and teacher-focused studies that position meaning as a proximal antecedent of commitment and work-related well-being [44].

The observed positive effects across affective, continuance, and normative dimensions suggest that meaningful work operates on multiple psychological pathways. It appears to bolster affective commitment via enhanced emotional attachment and job fulfilment; it may increase continuance commitment when teachers evaluate leaving as costly relative to the meaningful rewards they derive; and it can strengthen normative commitment by embedding a sense of obligation rooted in professional responsibility [45]. Reporting dimension-specific effects can help school leaders target interventions (for instance, strengthening affective ties through recognition and collegial activities, or reinforcing continuance through career development and retention policies) [27].

Gender emerged as a differentiating factor in this study, where female participants scored higher on both meaningful work and organizational commitment. This outcome echoes earlier empirical work showing that female teachers often demonstrate stronger relational orientations in their professional roles, including higher levels of care, empathy, and overcommitment, which shape how they experience and invest in their work [46]. Complementary evidence on motivation for entering the teaching profession further suggests that women are more likely to be driven by intrinsic and social utility values, reinforcing the perception of teaching as a value-oriented and service-focused occupation [47]. Such orientation tends to strengthen the affective and normative dimensions of commitment, as female teachers gain satisfaction not only from performing their duties but also from nurturing others and contributing to collective well-being. The higher level of organizational commitment among female teachers is also in line with the findings of [48]. Furthermore, similar patterns have been observed in non-educational contexts, where women display stronger organizational commitment than men, as demonstrated by [49] in the information technology sector and [50] in the public service sector. These cross-contextual findings reinforce the argument that gender influences the depth of affective and normative attachment to organizations. In practical terms, the evidence suggests that school leaders need to design work environments that foster meaningfulness for all teachers; for instance, through participatory decision-making, mentoring initiatives, and equitable systems of professional recognition.

From a theoretical perspective, the study enriches the positive organizational scholarship framework by validating meaningful work as a key psychological resource that underpins long-term organizational attachment in educational settings. Methodologically, the use of SPSS-based statistical analyses strengthens the empirical grounding of the link between meaningful work and organizational commitment, allowing for comprehensive hypothesis testing through linear regression, correlation, and independent samples t-tests. Practically, the findings encourage educational policymakers and school leaders to foster a work culture that emphasizes personal meaning, professional autonomy, and social contribution where there are factors that collectively strengthen teachers' organizational commitment.

CONCLUSION

This research confirms that meaningful work constitutes a pivotal antecedent of teachers' organizational commitment in high school education teachers. The results reveal that educators who attribute meaning to their professional roles tend to demonstrate stronger affective bonds, heightened normative commitment, and an increased intention to remain within their institutions. These findings highlight meaningful work as a core psychological mechanism that reinforces teachers' motivation, persistence, and sustained commitment in the educational context.

In practical terms, the study implies that educational leaders and policymakers should prioritize strategies that cultivate work meaningfulness, including acknowledgment of professional

contributions, opportunities for continuous development, inclusive decision-making processes, and purposeful task design. Strengthening these aspects may help educational institutions maintain a stable and committed teaching workforce amid evolving organizational challenges.

Notwithstanding its contributions, this study is limited by its cross-sectional approach and reliance on convenience sampling, which may constrain causal interpretation and external validity. Future investigations are encouraged to adopt longitudinal or experimental designs, involve more diverse samples, and explore explanatory mechanisms such as work engagement as well as boundary conditions including school level. Additionally, incorporating qualitative methods could enrich understanding of how teachers from different gender backgrounds perceive and construct meaningful work. Further research may also extend this model by examining contextual and personal resources, such as psychological capital, job resources, and leadership support, to clarify how meaningful work fosters enduring organizational commitment.

FUNDING

The authors acknowledge financial support from the Institute for Research and Community Service (LPPM), Universitas Negeri Surabaya (UNESA), granted under Decree No. 906/UN38/HK/2025.

ACKNOWLEDGEMENTS

The authors express their sincere appreciation to the Institute for Research and Community Service (LPPM), Universitas Negeri Surabaya, for the institutional support and facilitation provided throughout the research process. The authors also extend their gratitude to the teachers who participated in this study for the time devoted and the valuable contributions provided. The experiences and perspectives shared by the participating teachers constituted an essential foundation for the completion of this research.

REFERENCES

1. Gulo F. A. Teachers' role and the development of curriculum. *Sintaksis: Publikasi Para Ahli Bahasa dan Sastra Inggris,* 2024, vol. 2, no. 1, pp. 226-230. DOI: 10.61132/sintaksis.v2i1.373
2. Siddiqui S., Ahamed M. M. Teachers' roles beyond and within the context: An ever-changing concept. *Arab World English Journal,* 2020, vol. 11, no. 1, pp. 282–296. DOI: 10.24093/awej/vol11no1.21
3. Dirsa A., Anggreni B. P. S., Diananseri C., Setiawan I. Teacher role as professional educator in school environment. *International Journal of Scientific Education and Cultural Studies*, 2022, vol. 1, no. 1, pp. 32–41. DOI: 10.58291/ijsecs.v1i1.25
4. Sariakin S., Yeni M., Usman M. B., Mare A. S., Munzir M., Saleh M. Fostering a productive educational environment: The roles of leadership, management practices, and teacher motivation. *Frontiers in Education,* 2025, vol. 10, pp. 1–12. DOI: 10.3389/feduc.2025.1499064
5. Marshall D. T., Pressley T., Love S. M. The times they are a-changin': Teaching and learning beyond COVID-19. *Journal of Educational Change*, 2022, vol. 23, pp. 549–557. DOI: 10.1007/s10833-022-09469-z
6. Amenu A. D., Esia-Donkoh K., Osei A. A. Headteachers' administrative duties and teacher job performance in public junior high schools at Agona Swedru, Ghana. *European Journal of Education Studies*, 2022, vol. 8, no. 12, pp. 447–464. DOI: 10.46827/ejes.v8i12.4094
7. Meyer J. P., Allen N. J. Commitment in the Workplace: Theory, Research, and Application. Thousand Oaks, Sage Publications, 1997. 150 p.
8. Çelebi N., Korumaz M. Teachers' loyalty to their supervisors and organizational commitment. *Educational Research and Reviews*, 2016, vol. 11, no. 12, pp. 1161–1167. DOI: 10.5897/ERR2016.2808
9. Jacinto R. Q. Examining the school climate and teachers' commitment to the teaching profession: Basis for a supplementary support program. *International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research*, 2022, vol. 3, no. 8, pp. 1564–1568. DOI: 10.11594/ijmaber.03.08.18
10. Awang A., Ibrahim I. I., Nor M. N. M., Razali M. F. M., Arof Z. M., Abdul A. R., et al. Academic factors and turnover intention: Impact of organization factors. *Higher Education Studies,* 2015, vol. 5, no. 3, pp. 24–44. DOI: 10.5539/hes.v5n3p24
11. Demlie W., Endris H. The effect of work-related attitudes on turnover intention in public higher education institution: The case of Arba Minch University, Ethiopia. *Advanced Journal of Social Science*, 2021, vol. 8, no. 1, pp. 231–245. DOI: 10.21467/ajss.8.1.231-245

12. Gunawan R. M. B., Widodo W. The empowerments' effect on teachers' responsibility, self-efficacy, and organizational commitment. *Management Science Letters*, 2021, vol. 11, pp. 1163–1170. DOI: 10.5267/j.msl.2020.11.023
13. Bogler R., Berkovich I. A systematic review of empirical evidence on teachers' organizational commitment 1994–2018. *Leadership and Policy in Schools*, 2020. DOI: 10.1080/15700763.2020.1774783
14. Panjaitan B., Ali Musri S. M., Supriyani Siregar E. The effect of work competency and compensation on teachers' organizational commitment. *International Journal of Science Technology and Management*, 2024, vol. 5, no. 6, pp. 1406–1418. DOI: 10.46729/ijstm.v5i6.1200
15. Yin S., Guan X., Zhang Y., Li Y., Jobe M. C., Ahmed M. Z. The impact of Chinese primary school teachers' sense of work meaningfulness on organizational commitment: A chain mediation model. *Psychology Research and Behavior Management*, 2023, vol. 16, pp. 3477–3488. DOI: 10.2147/PRBM.S425043
16. Steger M. F., Dik B. J. Work as meaning: individual and organizational benefits of engaging in meaningful work. In: *Linley P. A., Harrington S., Garcea N. (eds.). Oxford Handbook of Positive Psychology and Work*. Oxford, Oxford University Press, 2010, pp. 131–142.
17. Allan B. A., Batz-Barbarich C., Sterling H. M., Tay L. Outcomes of meaningful work: A meta-analysis. *Journal of Management Studies*, 2019, vol. 56, no. 3, pp. 500–528. DOI: 10.1111/joms.12406
18. Van Wingerden J., Poell R. F. Meaningful work and resilience among teachers: The mediating role of work engagement and job crafting. *PLOS ONE*, 2019, vol. 14, no. 9, p. e0222518. DOI: 10.1371/journal.pone.0222518
19. Turner K., Thielking M. How teachers find meaning in their work and effects on their pedagogical practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 2019, vol. 44, no. 9, pp. 70–88. DOI: 10.14221/ajte.2019v44n9.5
20. Leszczynska A. Work Related Values and Organizational Commitment Relative to Gender and Age. *2018 CBU International Conference Proceedings.* Prague, Czech Republic, 2018, pp. 296–302. DOI: 10.12955/cbup.v6.1172
21. Aftab N., Ali Shah S. A., Khan Z. The moderating effect of gender on the relationship between organizational commitment and organizational citizenship behavior in Pakistani university teachers. *Cogent Psychology,* 2020, vol. 7, no. 1, pp. 1–13. DOI: 10.1080/23311908.2020.1860480
22. Field A. Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics. 5th ed. Thousand Oaks, Sage Publications, 2018. 752 p.
23. Steger M. F., Dik B. J., Duffy R. D. Measuring meaningful work: The work and meaning inventory (WAMI). *Journal of Career Assessment*, 2012, vol. 20, no. 3, pp. 322–337. DOI: 10.1177/1069072711436160
24. John R. A study on the assessment of various dimensions of commitment of the teachers of higher education institutions. *International Journal of Management Studies*, 2019, vol. 6, no. 1(7), pp. 42–47. DOI: 10.18843/ijms/v6i1(7)/05
25. Ilhavenil N., Aravindan K. L. Teacher commitment a mediator to teachers' caring behaviour. *Cogent Education*, 2024, vol. 11, no. 1. DOI: 10.1080/2331186X.2024.2366073
26. Shu K. Teachers' commitment and self-efficacy as predictors of work engagement and well-being. *Frontiers in Psychology*, 2022, vol. 13, pp. 1–7. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.850204
27. Owan V. J., Odigwe F. N., Okon A. E., Duruamaku-Dim J. U., Ubi I. O., Emanghe E. E., et al. Contributions of placement, retraining and motivation to teachers' job commitment: Structural equation modelling of the linkages. *Heliyon*, 2022, vol. 8, no. 4, pp. 1–13. DOI: 10.1016/j.heliyon.2022.e09334
28. Kim M., Kim A. C. H., Newman J. I., Ferris G. R., Perrewé P. L. The antecedents and consequences of positive organizational behavior: The role of psychological capital for promoting employee well-being in sport organizations. *Sport Management Review*, 2019, vol. 22, no. 1, pp. 108–125. DOI: 10.1016/j.smr.2018.04.003
29. Lavy S. A meaningful boost: Effects of teachers' sense of meaning at work on their engagement, burnout, and stress. *AERA Open*, 2022, vol. 8, no. 1, pp. 1–14. DOI: 10.1177/23328584221079857
30. Fouché E., Rothmann S., Van der Vyver C. Antecedents and outcomes of meaningful work among school teachers. *SA Journal of Industrial Psychology*, 2017, vol. 43, pp. 1–10. DOI: 10.4102/sajip.v43i0.1398
31. Frémeaux S., Pavageau B. Meaningful leadership: How can leaders contribute to meaningful work? *Journal of Management Inquiry*, 2020, vol. 31, no. 1, pp. 54–66. DOI: 10.1177/1056492619897126
32. Al-Thani H., Santhosh M. E., Al-Dosari M. From values to action: The role of personal and social values in shaping K–12 teachers' wellbeing and professional outcomes. *Frontiers in Education*, 2025, vol. 10, pp. 1–14. DOI: 10.3389/feduc.2025.1571907
33. Albrecht S. L., Green C. R., Marty A. Meaningful work, job resources, and employee engagement. *Sustainability*, 2021, vol. 13, no. 7, pp. 1–14. DOI: 10.3390/su13074045
34. Correia I., Almeida A. E. Organizational justice, professional identification, empathy, and meaningful work during COVID-19 pandemic: Are they burnout protectors in physicians and nurses? *Frontiers in Psychology,* 2020, vol. 11, pp. 1–13. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.566139
35. Jiménez J. P., Sato M., Knaus J., Shopa A. C., Smith-Peterson M. Embodied knowing: Toward a teacher education pedagogy of relational witnessing. *Teaching and Teacher Education*, 2025, vol. 155, pp. 1–9. DOI: 10.1016/j.tate.2024.104909
36. Littman-Ovadia H., Lavy S., Boiman-Meshita M. When theory and research collide: Examining correlates of signature strengths use at work. *Journal of Happiness Studies*, 2017, vol. 18, pp. 527–548. DOI: 10.1007/s10902-016-9739-8
37. Parimita W., Purwana D., Suhud U. Gender perspectives in individual and organizational factors: A study of millennial employees in creative industries. *Management Science Letters*, 2021, vol. 11, pp. 11–20. DOI: 10.5267/j.msl.2020.8.035
38. Sharabi M. The meaning of work dimensions according to organizational status: Does gender matter? *Employee Relations*, 2017, vol. 39, no. 5, pp. 643–659. DOI: 10.1108/ER-04-2016-0087
39. Lopez F. G., Ramos K. An exploration of gender and career stage differences on a multidimensional

measure of work meaningfulness. *Journal of Career Assessment*, 2016, vol. 25, no. 3, pp. 423–433. DOI: 10.1177/1069072716639851
40. Adamchik V., Sedlak P. Gender and organizational commitment: Evidence from a nationwide survey in Poland. *Central European Management Journal*, 2024, vol. 32, no. 4, pp. 515–533. DOI: 10.1108/CEMJ-05-2023-0201
41. Cohen J. Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. 2nd ed. New York, Lawrence Erlbaum Associates, 1988. 567 p.
42. Kaur P., Mittal A. Meaningfulness of work and employee engagement: The role of affective commitment. *Open Psychology Journal,* 2020, vol. 13, no. 1, pp. 115–122. DOI: 10.2174/1874350102013010115
43. Tabbal B. C., Caigoy L., Guevarra J., Ancho I. V. Exploring the decisions of employees to stay in an organization. *Journal of Management Economics and Industrial Organization*, 2020, vol. 4, no. 1, pp. 63–75. DOI: 10.31039/jomeino.2020.4.1.4
44. Soren A., Ryff C. D. Meaningful work, well-being, and health: Enacting a eudaimonic vision. International *Journal of Environmental Research and Public Health*, 2023, vol. 20, no. 16, pp. 1–21. DOI: 10.3390/ijerph20166570
45. Jia H., Derakhshan A. Chinese English teachers' professional identity and commitment and their associations with their professional success. *Porta Linguarum*, 2023, no. 2023c, pp. 47–64. DOI: 10.30827/portalin.vi2023c.29625
46. Kreuzfeld S., Seibt R. Gender-specific aspects of teachers regarding working behavior and early retirement. *Frontiers in Psychology*, 2022, vol. 13, pp. 1–16. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.829333
47. Jugović I. P., Maskalan A., Ivanec T. P. Gender differences and motivation for the teaching profession: Why do men choose (not) to teach? *Australian Journal of Teacher Education*, 2022, vol. 47, no. 9, pp. 1–18. DOI: 10.14221/ajte.2022v47n9.1
48. Peretomode V. F., Bello S. O. Analysis of teachers' commitment and dimensions of organizational commitment in Edo State public secondary schools. *Journal of Educational and Social Research,* 2018, vol. 8, no. 3, pp. 87–92. DOI: 10.2478/jesr-2018-0034
49. Aiswarya B. A study on the influence of the personal attributes and commitment levels of employees – Indian perspective. *Psychology and Psychological Research International Journal*, 2017, vol. 2, no. 4, pp. 1–11. DOI: 10.23880/pprij-16000131
50. Sloan M. M. Gender differences in commitment to state employment: The role of coworker relationships. *Public Personnel Management*, 2017, vol. 46, no. 2, pp. 170–187. DOI: 10.1177/0091026017702612
51. UNESCO, International Task Force on Teachers for Education 2030. Global Report on Teachers: Addressing Teacher Shortages and Transforming the Profession. Paris, UNESCO, 2024. 187 p. DOI: 10.54675/FIGU8035

Authors

Umi Anugerah Izzati
[Corresponding Author]
(Indonesia, Surabaya)
Lecturer, Department of Psychology, Faculty of Psychology
Universitas Negeri Surabaya
Email: umianugerah@unesa.ac.id
ORCID: 0000-0001-5780-514X

Ratna Suhartini
(Indonesia, Surabaya)
Professor, Department of Fashion Design, Faculty of Vocational Studies
Universitas Negeri Surabaya
Email: ratnasuhartini@unesa.ac.id
ORCID: 0000-0002-8933-1089

Bima Yatna Anugerah Ramadhani
(Indonesia, Surabaya)
Lecturer, Department of Management, Faculty of Economics and Business
Universitas Negeri Surabaya
Email: bimaramadhani@unesa.ac.id
ORCID: 0009-0008-3437-2271

Authors contribution

Umi Anugerah Izzati: Conceptualization, Methodology, Formal Analysis, Investigation, Data Curation, Writing—Original Draft
Ratna Suhartini: Conceptualization, Supervision, Writing—Review and Editing, Project Administration
Bima Yatna Anugerah Ramadhani: Data Curation, Visualization, Formal Analysis, Writing—Review and Editing

© Umi Anugerah Izzati, Ratna Suhartini, Bima Yatna Anugerah Ramadhani, 2026

The authors declared no conflicts of interest

Вандализм в городской среде: взгляд студенческой молодежи

А. И. МАТВЕЕВА, О. В. КРУЖКОВА, И. В. ВОРОБЬЕВА, Н. Е. ЖДАНОВА

АННОТАЦИЯ

Введение. Проблема вандализма в городской среде сохраняет актуальность ввиду его воздействия на психоэмоциональное состояние жителей. Изучение представлений молодежи о допустимости вандализма и его связи с характеристиками городского пространства позволяет расширить понимание механизмов его восприятия и оценить риски распространения.

Материалы и методы. Выборку составили 582 студента организаций СПО и вузов Екатеринбурга (Российская Федерация) в возрасте 14–29 лет (63,2% женщин, 36,8% мужчин). Сбор данных проведен посредством авторской онлайн-анкеты. Инструментарий включал два блока: первый направлен на изучение нормативных установок и субъективного восприятия поведенческих паттернов вандализма; второй — на исследование имплицитных структур восприятия городской среды с применением проективного метода (семантический дифференциал).

Результаты. Выявлено статистически значимое рассогласование между образами идеальной и реальной городской среды. Идеал воспринимается как дружелюбное, современное, демократичное и свободное пространство, тогда как реальность оценивается как более формальная, традиционная, директивная и контролирующая. Наибольший разрыв зафиксирован в социально-психологической сфере: наиболее выраженный диссонанс отмечен по шкале «дружелюбная/формальная» ($t = -13{,}663$, $p < 0{,}001$), а также по параметрам «демократичная/директивная» ($t = 6{,}240$, $p < 0{,}001$) и «контролирующая/свободная» ($t = 6{,}975$, $p < 0{,}001$). Установлены гендерные различия: мужчины демонстрируют более высокую толерантность к вандальным действиям, совершаемым из тактических соображений, как в форме протеста, так и по причине скуки (различия статистически значимы при $p < 0{,}01$). С возрастом наблюдается снижение толерантности к большинству мотивов вандализма (наиболее выраженные обратные корреляции зафиксированы для мотивов скуки, стяжательной и тактической выгоды: r от –0,226 до -0,242, $p < 0{,}001$), за исключением эстетического, который, в свою очередь, сохраняет нейтрально-позитивную оценку (связь с возрастом отсутствует: $r = -0{,}025$, $p = 0{,}542$).

Заключение. Представления студенческой молодежи об идеальной городской среде значимо отличаются от восприятия реальности, что создает основу для потенциальной фрустрации и протестных настроений. Толерантность к вандализму связана не столько с негативной оценкой реального окружения, сколько с системой ценностных ожиданий: она парадоксальным образом коррелирует с ориентацией на традиционность, формальность и директивность в представлениях об идеальной среде, что может указывать на компенсаторный характер деструктивных действий как реакции на избыточную регламентацию реального пространства. Эстетический мотив занимает особое место, получая наибольшее понимание вне зависимости от возраста, что сближает его с легитимными формами самовыражения. Полученные данные свидетельствуют, что профилактика вандализма должна учитывать не только реакцию на средовые недостатки, но и работу с ценностными ориентирами молодежи, включая поиск конструктивных каналов для самовыражения, участия и преобразования городской среды.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

вандализм, городская среда, студенческая молодежь, семантический дифференциал, нормативные установки, толерантность, идеальный город, восприятие безопасности

Для цитирования: Матвеева А. И., Кружкова О. В., Воробьева И. В., Жданова Н. Е. Вандализм в городской среде: взгляд студенческой молодежи // Перспективы науки и образования. 2026. № 4. С. 738-750. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.49

Поступила: 22.02.2026 | Одобрена: 14.05.2026 | Опубликована: 31.08.2026

OPEN ACCESS

Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.

PERSPECTIVES OF SCIENCE AND EDUCATION
PSEJOURNAL.WORDPRESS.COM
SCIENTIFIC ARTICLE |

Vandalism n the Urban Environment: the View of Student Youth

A. I. MATVEEVA, O. V. KRUZHKOVA, I. V. VOROBYOVA, N. E. ZHDANOVA

ABSTRACT

Introduction. The problem of vandalism in the urban environment remains relevant due to its impact on the psycho-emotional state of residents. Studying young people's perceptions of the acceptability of vandalism and its relationship with the characteristics of urban space allows for a broader understanding of the mechanisms underlying its perception and an assessment of the risks of its spread.

Materials and methods. The sample consisted of 582 students from secondary vocational educational institutions and universities in Yekaterinburg aged 14–29 years (63.2% female, 36.8% male). Data were collected using an original online questionnaire. The instrument included two blocks: the first was aimed at studying normative attitudes and subjective perceptions of behavioral patterns of vandalism; the second was aimed at examining the implicit structures of urban environment perception using a projective method (semantic differential technique).

Results. A statistically significant discrepancy between the images of the ideal and the real urban environment has been revealed. The ideal is perceived as a friendly, modern, democratic, and free space, while the reality is evaluated as more formal, traditional, directive, and controlling. The greatest gap was observed in the socio-psychological sphere: the most pronounced dissonance was noted on the "friendly/formal" scale ($t = -13.663$, $p < 0.001$), as well as on the "democratic/directive" ($t = 6.240$, $p < 0.001$) and "controlling/free" ($t = 6.975$, $p < 0.001$) parameters. Gender differences were found: men show higher tolerance for vandalism committed for tactical reasons, both as a form of protest and out of boredom (the differences are statistically significant at $p < 0.01$). With age, there is a decrease in tolerance for most of the motives of vandalism (the most pronounced inverse correlations were found for the motives of boredom, material gain, and tactical advantage: r from -0.226 to -0.242, $p < 0.001$), with the exception of the aesthetic motive, which, in turn, retains a neutral-positive assessment (no correlation with age: $r = -0.025$, $p = 0.542$)..

Conclusion. The perceptions of the ideal urban environment among university and college students differ significantly from the perception of reality, creating a basis for potential frustration and protest attitudes. Tolerance toward vandalism is associated not so much with a negative assessment of the real environment as with a system of value expectations: paradoxically, it correlates with an orientation toward traditionality, formality, and directiveness in perceptions of the ideal environment, which may indicate a compensatory nature of destructive actions as a reaction to excessive regulation of the real space. The aesthetic motive occupies a special place, receiving the greatest understanding regardless of age, bringing it closer to legitimate forms of self-expression. The obtained data indicate that vandalism prevention should take into account not only the reaction to environmental deficiencies but also work with the value orientations of young people, including the search for constructive channels for self-expression, participation, and transformation of the urban environment.

KEYWORDS

vandalism, urban environment, student youth, semantic differential, normative attitudes, tolerance, ideal city, perception of safety

For Citation: Matveeva, A. I., Kruzhkova, O. V., Vorobyova, I. V., & Zhdanova, N. E. (2026). Vandalism n the Urban Environment: the View of Student Youth. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, (4), 738–750. https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.49

Received: 22 February 2026 | Approved: 14 May 2026 | Published: 31 August 2026

OPEN ACCESS

This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

ВВЕДЕНИЕ

Вопросы урбанизации еще с прошлого века устойчиво вошли в мировую повестку и прорабатываются в рамках деятельности Организации Объединенных Наций в рамках программы ООН-Хабитат. Городская среда, как и другие сложно структурированные явления, изменчива и подвержена влиянию самых разнообразных антропогенных факторов. Вместе с тем, ключевыми приоритетами сегодня являются её управляемое развитие и устойчивость городского пространства. Об этом пишут, как отечественные ученые, подчеркивая то, что уровень и качество жизни населения обуславливают перспективы развития территорий [1], так и зарубежные авторы, изучающие влияние современных технологий на управление городским хозяйством [2]. Специалисты в области урбанистики указывают на то, что устойчивая городская среда предполагает интеграцию трех аспектов: экономической, социальной и экологической устойчивости. Таким образом, условиями эффективного функционирования современного города становится социальная справедливость, экономическая жизнеспособность и экологическая безопасность в долгосрочной перспективе [3]. Однако, существует достаточно большое количество рисков, дестабилизирующих все эти три компонента и создающих угрозу для благополучия городской среды и соответственно представляющих некоторую опасность для ее жителей, одним из которых является вандализм.

Вандализм имеет многообразную природу и достаточно ограниченную историю своего изучения, несмотря на то, что первые фактологические упоминания данного термина относятся к периоду Великой французской революции [4]. Традиционно его рассматривают с точки зрения юридической правоприменительной практики, распространения как социального явления и ценностно-мотивационной детерминации подобной активности людей [5]. Так, опираясь на анализ признаков и существующих подходов к изучению различных аспектов вандализма, О.А. Котельникова, А.В. Милежик и С.Г. Загорьян констатируют, что это социально-негативное явление, содержанием которого становится целый комплекс безнравственных и асоциальных действий, отличающийся иррациональностью поведения как отдельного человека, так и группы лиц, предполагающий открытое противостояние социальным, этическим и культурным интересам социума [6]. Последствия вандализма также касаются самых разных сторон жизнедеятельности человека и функционирования городской среды. С одной стороны, это финансовые потери и необходимость затрат на восстановление поврежденных/разрушенных объектов инфраструктуры города, с другой угроза для социального благополучия жителей, поскольку, по мнению некоторых авторов, подобная деструктивная активность провоцирует еще более агрессивные и разрушительные действия [7]. Таким образом, можно констатировать, что помимо очевидных экономических последствий в формате материального ущерба, распространение вандализма несет ощутимые риски для социального и психологического благополучия человека в пространстве города, что в свою очередь требует более пристального внимания к изучению природы этого явления и механизмов, обуславливающих восприятие результатов вандальных актов со стороны жителей города.

Обзор источников

Говоря о восприятии вандализма, в первую очередь необходимо указать на то, что самовольно измененная городская среда может обуславливать психоэмоциональное состояние человека. Так, исследование, проведенное норвежскими учеными среди 31 тыс. взрослых респондентов, подтвердило, что вандализм в жилых районах городов негативно сказывается на психическом здоровье жителей, провоцируя повышенную тревожность, появление симптомов депрессии и формируя ощущение небезопасности окружающего пространства [8]. Интересно, что мексиканские исследователи, также на представительной выборке молодежи (39 639 респондентов) получили похожие результаты, установив связь между вандализмом (выступал как один из маркеров насилия в обществе) и психологическим стрессом [9], однако в качестве дополнительных переменных ими были включены социально-психологические характеристики территорий, указывающие на сплоченность социальных общностей, проживающих на них. При этом, именно низкая сплоченность у женщин и отсутствие совместных форм активности у мужчин усиливали восприятие вандализма в качестве стресс-фактора. Кроме того, авторы указывают, что развитие так называемого «социального капитала» может выступать в качестве своеобразного «буфера», который позволит минимизировать негативные эффекты от восприятия вандально измененной окружающей среды [10]. Подтверждает наличие определенного социального эффекта в воспри-

ятии и оценке вандализма исследования, проведенные в Бангкоке и Сингапуре в отношении к туристическим объектам [11].

Помимо того, что вандализм определенным образом может воздействовать на эмоциональную сферу человека, который его наблюдает, можно предположить, что как следствие изменениям подвергается и поведенческая активность жителей городской среды. Безусловно, подавляющее число исследований изучают предикторы или возможные причины вандального поведения. Так, например, установлено, что неудовлетворенность взаимоотношениями в семье, а также определенные черты личности (неуступчивость, недоброжелательность) провоцируют школьников на совершение самых разнообразных форм девиантного поведения, в том числе и вандализма [12]. Доказана связь между употреблением алкоголя и совершением вандальных актов на выборке молодых людей из Великобритании [13]. Вместе с тем, опубликованы данные о том, что молодежь реагирует на вандально измененные объекты городской среды при наличии определенных социальных настроений. Так, чаще идентифицируют городской вандализм как правило молодые люди и девушки, отличающиеся высокой протестной активностью, зачастую они оценивают положение в обществе как несправедливое, ожидают в своем городе акций протеста и готовы лично принять участие в таких акциях [14]. Вандализм в таком случае выступает в роли своеобразного инструмента маргинальной коммуникации, выражения своего мнения и позиции по отношению к значимым событиям [14]. Соответственно, можно допустить и обратный эффект – присутствие политического контента, призывов и суждений в вандальных проявлениях может определенным образом определять социальные настроения молодых жителей города.

Важно заметить, что изучение вандализма в подавляющем большинстве исследований осуществляется с привлечением респондентов, относящихся к подростковому возрасту или периоду зрелости (с отдельным выделением группы «молодежь»). Исследователи отмечают, что подростковый возраст является сензитивным периодом для выстраивания определенных стратегий взаимодействия с окружающей средой, в том числе и с ее пространственно-материальным компонентом [16]. Зачастую подростки эмпирическим путем определяют границы своих возможностей, пробуют силы и склонны совершать какие-либо действия под влиянием других людей. Все это делает необходимым своевременное выявление их отношения к вандализму в окружающей среде и мотивационной готовности к самостоятельному совершению подобных деструктивных действий. В период юности и молодости, как правило фиксируется наибольшее число фактов так называемого «осознанного» вандализма, реализуемого в целях самоутверждения или как следствия социальной аггравации [17]. При этом, молодые люди выбирают данную модель поведения уже не спонтанно, а исходя из определенных ценностно-мотивационных оснований, сформированных в том числе и на основе собственного опыта, что в свою очередь обуславливает важность поднимания механизмов этого выбора.

Таким образом, целью настоящего исследования стало выявление представлений студенческой молодежи о допустимости вандализма в городской среде и его обусловленности отдельными характеристиками городского пространства. Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие исследовательские вопросы:

1. Каковы представления студенческой молодежи о реальной и идеальной городской среде, отвечающие требованиям безопасности?
2. Различаются ли представления о допустимости вандализма в городской среде у представителей студенческой молодежи разных полов и возрастов?
3. Существует ли взаимосвязь между представлениями студенческой молодежи о допустимости вандализма в городской среде и ее характеристиками?

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Выборку исследования составили 582 студента средне профессиональных образовательных организаций и вузов г. Екатеринбурга в возрасте от 14 до 29 лет (средний возраст 18,2 года, стандартное отклонение 2,4 года), из них 368 женщин (63,2%) и 214 мужчин (36,8%). Сбор данных осуществлялся в августе-сентябре 2025 года с помощью онлайн-анкетирования на базе сервиса «Яндекс.Формы», размещенного в студенческих и молодежных сообществах в социальных сетях. Авторская социологическая анкета состояла из двух основных содержательных блоков.

В рамках первого блока изучались нормативные установки и субъективное восприятие поведенческих аспектов вандализма. Для этого респондентам последовательно предъявлялись десять мотивов вандальных действий, каждый из которых сопровождался развернутым описанием для однозначной и единообразной трактовки. Задача респондентов заключалась в оценке каждого мотива по 5-балльной шкале с точки зрения степени его оправданности и понятности лично для них.

Во втором блоке для исследования имплицитных структур восприятия городской среды был применен проективный метод на основе техники семантического дифференциала. Целю блока стали реконструкция и сопоставление ментальных моделей «идеальной безопасной» и «реальной» городской среды, через выявление скрытых параметров, определяющие чувство комфорта и безопасности. Респондентам в два этапа предъявлялась одна и та же матрица из девяти 7-балльных биполярных шкал (от -3 до 3 баллов). На первом этапе они оценивали абстрактный образ «идеальной безопасной городской среды», на втором – «реальную городскую среду вокруг себя». Шкалы были подобраны для охвата ключевых аспектов среды:

- физико-пространственные: доступная/закрытая, предсказуемая/удивляющая, постоянная/изменчивая.
- социально-психологические: дружелюбная/формальная, контролирующая/свободная, демократичная/директивная.
- эстетико-функциональные: красивая/функциональная, современная/традиционная, универсальная/персонализированная.

Полученные данные были обработаны и занесены в электронную таблицу для последующего анализа. Для их обработки использовались методы математико-статистического анализа: описательная статистика, сравнительный анализ (t-критерий Стьюдента для парных выборок, t-критерий Стьюдента для независимых выборок), корреляционный анализ (критерий Пирсона).

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

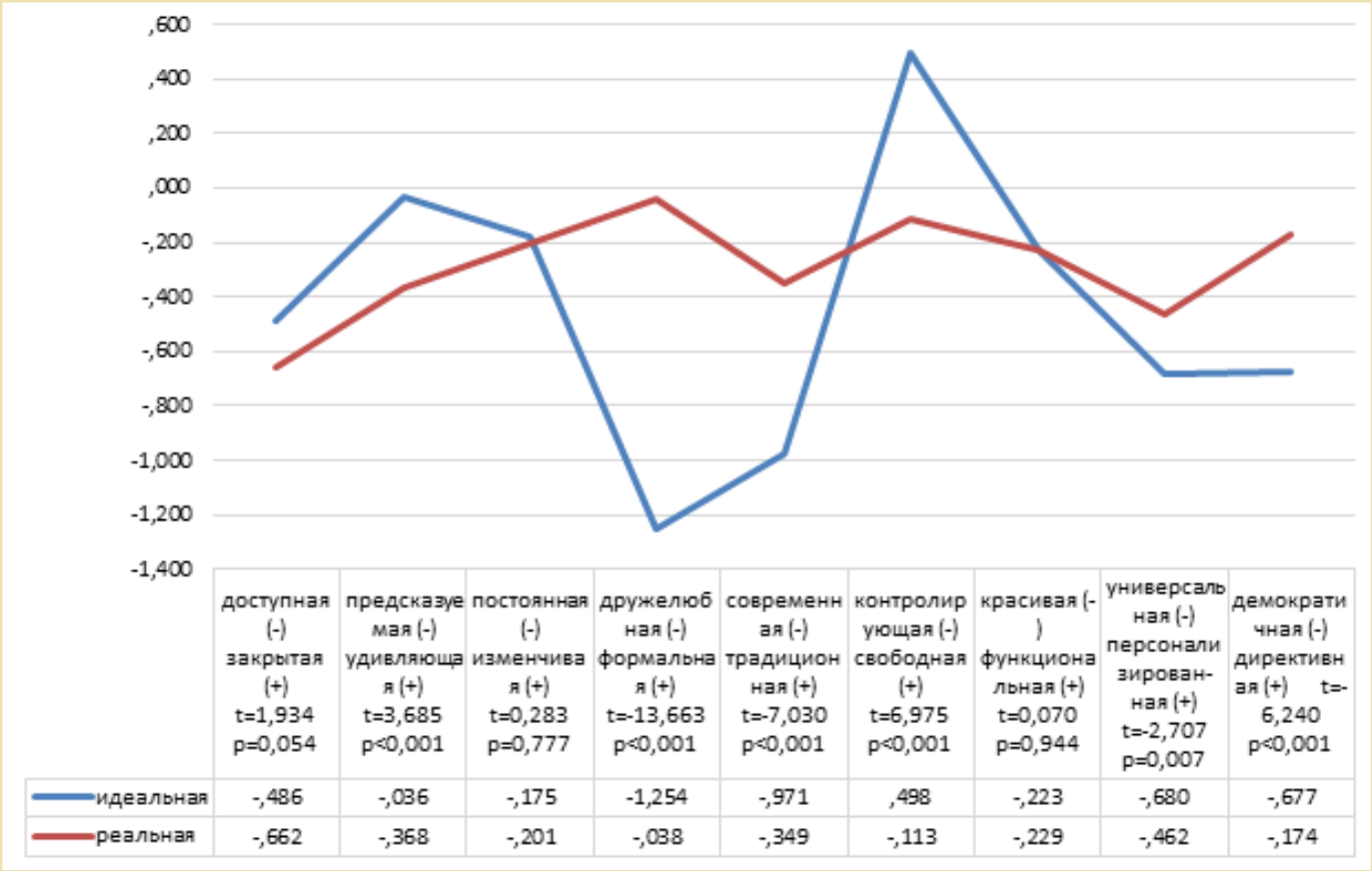
Первая задача исследования заключалась в выявлении и сопоставлении представлений молодежи об идеальной и реальной городской среде. Для анализа данных, полученных с помощью методики семантического дифференциала, использовались методы математической статистики: в первую очередь, по каждой из девяти шкал для образов «идеальной» и «реальной» среды было рассчитано среднее арифметическое значение и стандартное отклонение. Это позволило описать общий семантический профиль каждого образа. Для проверки статистической значимости различий между оценками идеала и реальности по каждой шкале был применен t-критерий Стьюдента для парных выборок.

Результаты сравнительного анализа (см. рис. 1) демонстрируют наличие статистически значимого рассогласования между желаемым и действительным в восприятии образа городской среды студенческой молодежью.

Наиболее выраженный разрыв наблюдается по социально-психологическим параметрам среды. Реальная среда воспринимается как существенно более формальная по сравнению с идеалом дружелюбия (шкала «дружелюбная/формальная», $t=-13,663$, $p<0,001$). Это самый значительный из всех выявленных диссонансов. Молодежь фиксирует острый дефицит демократичности и избыток контроля в реальном городском пространстве. Реальная среда оценивается как значительно более директивная (шкала «демократичная/директивная», $t=6,240$, $p<0,001$) и контролирующая (шкала «контролирующая/свободная», $t=6,975$, $p<0,001$) в сравнении с идеалом, тяготеющим к свободе и самоуправлению.

Так же стоит отметить, что идеальный образ городской среды в глазах студенческой молодежи носит выраженный современный характер, тогда как реальная среда оценивается как более традиционная (шкала «современная/традиционная», $t=-7,030$, $p<0,001$).

Значимые, но менее острые различия выявлены по ряду других шкал. Так, реальная среда кажется студентам более предсказуемой ($t=3,685$, $p<0,001$), чем идеальная, которая мыслится как более удивляющая. Идеал также в большей степени, чем реальность, склоняется к полюсу универсальной среды ($t=-2,707$, $p=0,007$).



	доступная (-) закрытая (+) t=1,934 p=0,054	предсказуемая (-) удивляющая (+) t=3,685 p<0,001	постоянная (-) изменчивая (+) t=0,283 p=0,777	дружелюбная (-) формальная (+) t=-13,663 p<0,001	современная (-) традиционная (+) t=-7,030 p<0,001	контролирующая (-) свободная (+) t=6,975 p<0,001	красивая (-) функциональная (+) t=0,070 p=0,944	универсальная (-) персонализированная (+) t=-2,707 p=0,007	демократичная (-) директивная (+) t=-6,240 p<0,001
идеальная	-,486	-,036	-,175	-1,254	-,971	,498	-,223	-,680	-,677
реальная	-,662	-,368	-,201	-,038	-,349	-,113	-,229	-,462	-,174

Рисунок 1 Сравнение семантических профилей идеальной и реальной городской среды: результаты сравнительного анализа

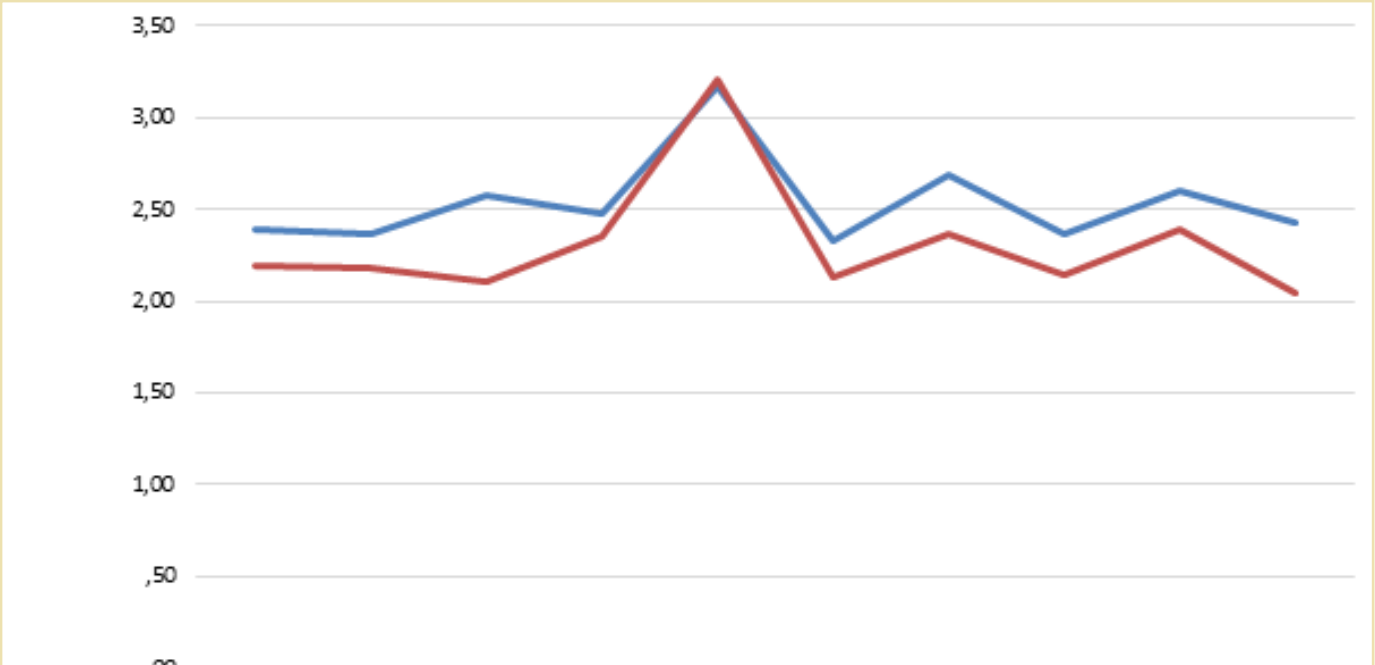
Отсутствие значимых различий было зафиксировано по трем шкалам: «доступная/закрытая» (t=1,934, p=0,054) «постоянная/изменчивая» (t=0,283, p=0,777) и «красивая/функциональная» (t=0,070, p=0,944). Это означает, что по данным параметрам ожидания и восприятие реальности у респондентов статистически совпадают: они не ожидают от города абсолютной доступности, неизменности или чистой эстетики, принимая установленные границы, динамичную и утилитарную природу города.

Второй исследовательский вопрос был направлен на выявление различий между представлениями о допустимости вандальных действий у мужчин и женщин, а также у студентов разного возраста. Для оценки различий в восприятии десяти мотивов вандализма между мужчинами и женщинами был применен t-критерий Стьюдента для независимых выборок. Анализ проводился по каждому мотиву отдельно, что позволило выявить особенности восприятия разных типов деструктивных действий с учетом фактора пола. Результаты сравнения средних оценок между мужской и женской выборками (t-критерий Стьюдента для непарных выборок) и их наглядное изображение представлено на рисунке 2.

В обеих группах наивысший средний балл получил эстетический мотив – желание украсить, «оживить» пространство (Xср(м)=3,17; Xср(ж)=3,20, t=-0,282, p=0,778), что указывает на его нейтральную или даже отчасти позитивную трактовку в студенческой молодежной среде. Различия между полами по этому мотиву статистически незначимы.

Сравнительный анализ выявил три мотива, по которым мужчины демонстрируют достоверно более высокий уровень понимания и принятия, чем женщины:

- тактический вандализм, действие как инструмент для достижения другой цели (t=3,788, p<0,001);
- протестующий, акт вандализма как форма социального или политического протеста (t=2,695, p=0,007);
- вандализм, вызванный скукой или разрушение ради развлечения (t=3,061, p=0,002).



	Стяжательный t=1,593 p=0,112	Агрессивный t=1,380 p=0,168	Тактический t=3,788 p<0,001	Любопытствующий t=1,008 p=0,314	Эстетический t=-0,282 p=0,778	Экзистенциальный t=1,632 p=0,103	Протестующий t=2,695 p=0,007	Конформный t=1,803 p=0,072	Средовой t=1,729 p=0,084	Скучающий t=3,061 p=0,002
мужской	2,39	2,36	2,57	2,48	3,17	2,33	2,69	2,36	2,60	2,43
женский	2,19	2,18	2,11	2,36	3,20	2,13	2,36	2,14	2,39	2,04

Рисунок 2 Средние оценки допустимости мотивов вандализма и результаты сравнения по гендерному признаку (t-критерий Стьюдента)

По таким мотивам, как стяжательный, агрессивный, любопытствующий, экзистенциальный, конформный и вандализм, вызванный неудобством среды, статистически значимых различий между мужчинами и женщинами не обнаружено, хотя по большинству из них средние оценки мужчин также были несколько выше.

Для проверки второй части гипотезы – взаимосвязи возраста и отношения к вандализму была вычислена корреляция между возрастом респондентов и индексом допустимости вандализма. Результаты выявили статистически значимые, но слабые по силе отрицательные взаимосвязи. С увеличением возраста в рамках исследуемой выборки наблюдается тенденция к снижению уровня допустимости вандальных действий, совершаемых из стяжательной мотивации ($r=-0,226$, $p<0,001$), агрессивных побуждений ($r=-0,215$, $p<0,001$), тактических соображений ($r=-0,226$, $p<0,001$), любопытства ($r=-0,213$, $p<0,001$), как акта экзистенциального самоутверждения ($r=-0,178$, $p<0,001$), формы социального протеста ($r=-0,139$, $p=0,001$), а также под влиянием конформного давления группы ($r=-0,215$, $p<0,001$) и обыкновенной скуки ($r=-0,242$, $p<0,001$). Наиболее выраженные обратные корреляции характерны для мотивов скуки, стяжательной и тактической выгоды. В то же время возраст респондентов не показал значимой связи с оценкой эстетического мотива, связанного с украшением среды ($r=-0,025$, $p=0,542$), что указывает на его устойчивость в сознании студентов независимо от конкретного возраста.

Для ответа на третий, заключительный исследовательский вопрос о взаимосвязи между представлениями студенческой молодежи о допустимости вандализма в городской среде и ее характеристиками был проведен корреляционный анализ между общим уровнем допустимости вандальных действий и параметрами оценки реальной и идеальной безопасной городской среды (см. табл. 1).

Как видно из таблицы 1, наиболее выраженная положительная связь зафиксирована между общим уровнем допустимости вандализма и полюсом традиционности в представлениях об идеальной городской среде (шкала «современная/традиционная» для идеальной среды, $r = 0,250$, p

< 0,01). Парадоксально, но чем более традиционной, формальной (r = 0,202, p < 0,01) и директивной (r = 0,178, p < 0,01) видится идеальная среда, тем выше толерантность респондентов к разрушительным действиям. Вероятно, такие представления об идеале отражают реакцию на избыточный контроль и формализм реальной среды, и вандализм в таком контексте может рассматриваться как деструктивная форма реализации потребности в преобразовании среды, попытка субъективного «присвоения» чрезмерно формализованного пространства.

Таблица 1 Корреляция между общим уровнем допустимости вандализма и оценками параметров городской среды

№	Параметры городской среды	Коэффициент корреляции Пирсона (r)
1	Доступная (-)/закрытая (+) (идеальная среда)	0,132**
2	Предсказуемая (-)/удивляющая (+) (идеальная среда)	0,132**
3	Постоянная (-)/изменчивая (+) (идеальная среда)	0,116**
4	Дружелюбная (-)/формальная (+) (идеальная среда)	0,202**
5	Современная (-) /традиционная (+) (идеальная среда)	0,250**
6	Универсальная (-) /персонализированная (+) (идеальная среда)	0,142**
7	Демократичная (-)/директивная (+) (идеальная среда)	0,178**
8	Предсказуемая (-)/удивляющая (+) (реальная среда)	0,113**
9	Универсальная (-) /персонализированная (+) (реальная среда)	0,100*
*. Корреляция значима на уровне p < 0,05		
**. Корреляция значима на уровне p < 0,01		

Корреляции с другими параметрами идеальной среды, такие как ее доступность, предсказуемость, постоянство и склонность к персонализации, также являются статистически значимыми, но характеризуются меньшей силой связи. Общий паттерн свидетельствует о том, что чем более закрытой, удивляющей, изменчивой и персонализированной представляется студенческой молодежи идеальная городская среда, тем в большей степени для нее оказывается одобряемым вандальное поведение. Иными словами, запрос на среду, находящуюся в рамках строкой регламентации, парадоксальным образом сопряжен с более высоким уровнем принятия деструктивных действий.

В отличие от этого, восприятие реальной городской среды показало лишь две значимые корреляции. Несколько более высокая толерантность к вандализму отмечается у тех, кто воспринимает реальное окружение как менее предсказуемое (r = 0,113, p < 0,01) и в меньшей степени универсальное, обезличенное (r = 0,10, p < 0,01). Остальные параметры реальной среды, включая такие ключевые, как уровень контроля, формальность отношений и эстетико-функциональный баланс, не продемонстрировали значимой связи с индексом допустимости вандализма. Это подтверждает, что толерантность к вандальным действиям в большей степени детерминирована ценностными ожиданиями (образом желаемого), нежели непосредственной реакцией на наличные средовые условия.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Таким образом, при ответе на первый исследовательский вопрос из полученных исследовательских данных становится очевидно, что различия между представлениями о реальной и идеальной городской среде носят системный характер. Идеальная безопасная городская среда в ментальных моделях студенческой молодежи конструируется как дружелюбный, современный и демократичный «город-сообщество», основанный на доверии и участии. Воспринимаемая же реальность предстает как более формальный, традиционный и директивный «город-учреждение», где доминируют регуляция и некое отчуждение. Однако, как указывают M. Li и A. Isa, города больше не определяются только официальными нарративами, важно, как их восприни-

мают и оценивают жители [18]. И здесь особенно показательным является тот факт, что наиболее болезненный разрыв лежит не в плоскости физических или эстетических характеристик, а в сфере социальных отношений и управления (дружелюбие, демократичность, контроль). Это указывает на то, что чувство безопасности и комфорта для современной студенческой молодежи в значительной степени детерминировано качеством социального климата и степенью личностной автономии в городском пространстве. Как указывает О.Н. Яницкий, в представлениях об идеальном городе реализуются символы желаемого будущего, собираемые из элементов лучших практик прошлого, настоящего и планируемого будущего, а настоящее в его реальном воплощении рассматривается как нечто ущербное, не соответствующее актуальным ожиданиям [19]. При этом сами ожидания базируются в первую очередь на неудовлетворенных потребностях субъектов [20], в нашем случае студентов, которые в восприятие и ожидания по отношению к городской среде зачастую вплетают свой опыт жизнедеятельности и коммуникации, полученный в других средовых условиях (при опыте проживания в малых городах, привычном взаимодействии в сплоченном и структурированном образовательном пространстве, максимально демократичной и открытой цифровой среде и пр.). Выявленная скрытая неудовлетворенность, связанная с дефицитом субъектности и человеческого измерения в городе, создает теоретически благоприятную почву для девиантного поведения по расширению границ дозволенного и формирования протестных настроений, что подводит нас к анализу последующих исследовательских вопросов о связи этих восприятий с отношением к вандализму.

Ответ на второй исследовательский вопрос позволил определить, что и фактор пола, и возраст имеют определенное значение для формирования отношения и толерантности студенческой молодежи к вандальным преобразованиям городской среды. Представительницы женского пола более интолеранты практически к ряду мотивационных оснований совершения вандальных действий, чем мужчины. Данный факт не удивителен, поскольку признаки вандализма в городской среде зачастую ассоциируются с криминализацией районов и вероятностью совершения преступлений по отношению к субъекту [21]. И именно женщины, как правило более чувствительны к данным признакам [22], поскольку они чаще становятся жертвами преступлений [23].

Возраст также как и пол является в определенной мере дифференцирующим фактором в отношении к вандализму – его влияние проявляется не в виде качественного перелома установок, а как постепенная тенденция к снижению толерантности по мере взросления. Более молодые респонденты в целом демонстрируют относительно большее понимание к вандалам, проистекающее из групповой принадлежности и гедонистических побуждений [24]. Эта возрастная динамика согласуется с представлениями о процессе взросления и социализации, в ходе которого снижается восприимчивость к влиянию сверстников и происходит переоценка стратегий поведения в публичном пространстве [25]. Стабильность оценок эстетического мотива, не зависящая от возраста, подтверждает его особый статус в восприятии молодежи, граничащий с признанием легитимности художественного самовыражения, даже реализуемого деструктивными средствами, что соответствует общему тренду на признание граффити и иных форм графического вандализма как части нормативной культуры современного городского пространства [26].

В рамках ответа на третий исследовательский вопрос можно констатировать, что статистически значимые связи обнаружены преимущественно с характеристиками идеальной, а не реальной городской среды. Из девяти значимых корреляций семь приходятся на параметры желаемого, идеального городского пространства. Это указывает на то, что склонность к оправданию вандальных действий в большей степени сопряжена с системой ценностных ожиданий и представлений о должном, нежели с прямой реакцией на воспринимаемые недостатки актуального окружения в городском пространстве. По мнению Ш. Шварца, ценности являются когнитивным отражением мотивации и целей личности, применимы и относительно устойчивы в различных контекстах. При этом они служат системами осмысления, когда ценности выступают в качестве стандарта, при помощи которого человек оценивает себя и внешнюю реальность [27]. Как показывают исследования последних лет, ценности современной российской молодежи достаточно синтетичны, содержат в себе элементы традиционных и либеральных установок [28]. Именно последние, ориентированные на личную свободу, персонализацию и самовыражение могут выступать внутренним основанием для развития толерантности к вандальным преобразованиям городской среды как акту личного высказывания [29] и реализации «права на город» [30], поскольку для представителей студенческой молодежи безопасная среда города – это открытая демократическая площадка городского сообщества и со-участия.

ВЫВОДЫ

1. Идеальное представление студенческой молодежи о городской среде имеет существенные отличия от ее реальной оценки. В идеале молодым горожанам хотелось бы, чтобы среда была менее предсказуемой, более дружелюбной, современной, свободной, содержала в семе меньшее количество элементов эксклюзии. Такая среда студентами воспринимается как более комфортная и безопасная.

2. Готовность толерантно отнестись к вандальным действиям в городской среде, совершенным по различным мотивационным основаниями, у студенческой молодежи находится на среднем уровне. При этом эстетический мотив вандализации городского пространства вызывает более позитивную реакцию и поддержку и не зависим от факторов пола и возраста респондентов. Однако возраст является значимым ингибирующим фактором для проявления понимания и поддержки для всех остальных мотивационных оснований вандализма в городе. Фактор пола определяет различия реакций только по отношению к тактическому, протестующему вандализму и вандализму, вызванному скукой – здесь женщины существенно менее толерантны к их проявлениям и общему пониманию и принятию данных причин для несанкционированного преобразования городского пространства.

3. Оценка характеристик реальной и идеальной городской среды имеет взаимосвязь с одобрением вандализма. Однако наиболее многочисленные связи толерантности к вандализму устанавливаются именно с характеристиками идеальной городской среды. И в силу того, что они являются своеобразным отражением ценностных приоритетов студенческой молодежи можно предположить, что допустимость вандализма в меньшей степени обусловлена отдельными особенностями городского пространства. При этом, потенциальными триггерами для положительного отношения молодежи к вандализму может стать городская среда, вызывающая удивление и не совпадающая с их ожиданиями, а также имеющая выраженные признаки принадлежности кому-либо.

Таким образом, можно констатировать достаточно лояльное отношение студенческой молодежи к вандализму, с тенденцией к его изменению на неприятие с увеличением возраста и в выборке женского пола. Отдельные характеристики городского пространства могут обуславливать одобрение вандальных практик, однако большее значение приобретают сформированные ценностные ожидания, что в свою очередь указывает на необходимость более пристального внимания к формированию у молодежи активной позиции, идентичности с городским пространством и значимости окружающей среды.

ФИНАНСИРОВАНИЕ

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 25-18-00900, https://rscf.ru/project/25-18-00900/

ЛИТЕРАТУРА

1. Пуляева В. Н., Иванова И. А. Создание комфортной городской среды в системе мер по повышению качества жизни населения в регионах // Жилищные стратегии. 2023. Т. 10, № 4. С. 425–440. DOI: 10.18334/zhs.10.4.119238
2. Сарченко В. И., Хиревич С. А., Категорская Т. П. Основные направления формирования устойчивой городской среды // Жилищные стратегии. 2025. Т. 12, № 4. С. 479–490. DOI: 10.18334/zhs.12.4.123951
3. Vanli T. Can systemic governance of smart cities catalyse urban sustainability? // Environment, Development and Sustainability. 2024. Vol. 26. P. 23327–23384. DOI: 10.1007/s10668-023-03601-6
4. Коробицына Л. В. Историко-культурный вандализм и слом эпох: Екатеринбург накануне революции // Вестник Пермского университета. История. 2024. № 3(66). С. 28–35.
5. Пашутина О. С. Вандализм: понятие и виды его проявлений // Общество и право. 2008. № 2(20). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vandalizm-ponyatie-i-vidy-ego-proyavleniy (дата обращения: 05.02.2026).
6. Котельникова О. А., Милежик А. В., Загорьян С. Г. Вандализм как предмет криминологического исследования: социальные и психологические аспекты // Право и государство: теория и практика. 2025. № 4. С. 493–497. DOI: 10.47643/18151337_2025_4_493

7. Скороходова А. С. Вандализм // Социологический журнал. 1999. № 3–4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vandalizm (дата обращения: 05.02.2026).
8. Bjørndal L. D., Ebrahimi O. V., Lan X., Nes R. B., Røysamb E. Mental health and environmental factors in adults: A population-based network analysis // American Psychologist. 2024. Vol. 79, № 3. P. 368–383. DOI: 10.1037/amp0001208
9. Pérez-Sastré M. A., García-Peña C., Ramos-Lira L., Ortiz-Hernández L. Beyond direct exposure to violence: effects of living in disordered and violent communities on psychological distress in young Mexican people // Cadernos de Saúde Pública. 2024. Vol. 40, № 1. DOI: 10.1590/0102-311XEN058123
10. Pérez-Sastré M. A., García-Peña C., Ramos-Lira L., Ortiz-Hernández L. Social capital as a moderator of the relationship between violent community environment and psychological distress // Gaceta Sanitaria. 2024. Vol. 38:102408 DOI: 10.1016/j.gaceta.2024.102408
11. Bhati A. Psychographic variables, tourist behaviour and vandalism in the South-East Asian tourism sector // PLoS One. 2021. Vol. 16, № 6:e0252195. DOI: 10.1371/journal.pone.0252195
12. Dullas A. R., Yncierto K. D., Labiano M. A., Marcelo J. C. Determinants of a Variety of Deviant Behaviors: An Analysis of Family Satisfaction, Personality Traits, and Their Relationship to Deviant Behaviors Among Filipino Adolescents // Frontiers in Psychology. 2021. Vol. 12:645126. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.645126
13. Evans I., Heron J., Murray J., Hickman M., Hammerton G. The Influence of Alcohol Consumption on Fighting, Shoplifting and Vandalism in Young Adults // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2021. Vol. 18, № 7:3509. DOI: 10.3390/ijerph18073509
14. Руденкин Д. В., Порозов Р. Ю. Факторы внимательности российской молодежи к проявлениям вандализма: социологический анализ // Социология и социальная работа: современные образовательные и научно-исследовательские практики: Сборник материалов научно-практической конференции с международным участием, посвященной 30-летию социологического факультета Самарского университета, Самара, 14–15 ноября 2019 года. Самара: ООО «САМАРАМА», 2019. С. 383–392.
15. Блинова О. А. Визуальный вандализм: маргинальная коммуникация в мегаполисе // Технологос. 2022. № 4. С. 88–99. DOI: 10.15593/perm.kipf/2022.4.08
16. Девятовская И. В., Блинова О. А. Школьный вандализм: анализ опыта России и Германии // Педагогическое образование в России. 2021. № 6. С. 178–184. DOI: 10.26170/2079-8717_2021_06_21
17. Ватова Л. С. Социально-психологический феномен молодежного вандализма // Среднее профессиональное образование. 2009. № 7. С. 25–26.
18. Li M., Isa A. Understanding Public Perceptions of an Ideal City Image through Douyin: A Governmental Review Framework For Xi'an // International Journal of Law, Government and Communication. 2025. Vol. 10. P. 510–524. DOI: 10.35631/IJLGC.1041033
19. Яницкий О. Н. Идеальный город как символ будущего // Россия: тенденции и перспективы развития. 2018. № 13–1. С. 1107–1113.
20. Григорьева Е. А. Миопия после утопии: особенности современных представлений об идеальном городе // Социологические исследования. 2025. № 6. С. 65–77. DOI: 10.31857/S0132162525060067
21. Crosby F., Hermens F. Does it look safe? An eye tracking study into the visual aspects of fear of crime // Quarterly Journal of Experimental Psychology. 2019. Vol. 72, № 3. P. 599–615. DOI: 10.1177/1747021818769203
22. Gargiulo I., Garcia X., Benages-Albert M., Martinez J., Pfeffer K., Vall-Casas P. Women's safety perception assessment in an urban stream corridor. Developing a safety map based on qualitative GIS // Landscape and Urban Planning. 2022. Vol. 198(4). DOI: 10.1016/j.landurbplan.2020.103779
23. Tompson K. Gender and Crime Statistics // ReviseSociology. URL: https://revisesociology.com/2021/06/13/gender-and-crime-statistics/ (дата обращения: 05.02.2026)
24. Злоказов К. В., Караяни Ю. М., Караяни А. Г., Шахматов А. В. Городской вандализм в восприятии молодежи: эмпирическое исследование атрибуции его причин // Психология и право. 2021. Т. 11, № 3. С. 77–93. DOI: 10.17759/psylaw.2021110306.
25. Матяш Н. В., Павлова Т. А. Возрастная психология. М.; Берлин: Директ-Медиа, 2020. DOI: 10.23681/578503
26. Wang S. A Study on the Interaction between Modern Aesthetics and Life Experience of Urban Street Graffiti // Arts Studies and Criticism. 2025. Vol. 6. P. 373. DOI: 10.32629/asc.v6i5.4603
27. Sagiv L., Schwartz S. H. Personal Values Across Cultures // Annual Review of Psychology. 2022. Vol. 73. P. 517–546. DOI: 10.1146/annurev-psych-020821-125100
28. Волосков И. В., Валлис И. Молодежь 2024: система ценностей и жизненные ориентиры // In Situ. 2024. № 8. С. 48–49.
29. Vale D. The Wall Refused to Explain Itself: Graffiti and the Ethics of Witness. 2025. DOI: 10.22501/rc.3921646
30. Кружкова О. В. Вандализм. Почему не работает теория «разбитых окон»? // Психология и право. 2024. Т. 14, № 3. С. 26–38. DOI: 10.17759/psylaw.2024140303

REFERENCES

1. Pulyaeva V. N., Ivanova I. A. Creation of a comfortable urban environment in the system of measures to improve the quality of life of the population in the regions. *Housing Strategies*, 2023, vol. 10, no. 4, pp. 425-440. DOI: 10.18334/zhs.10.4.119238. (In Russ.)
2. Sarchenko V. I., Khirevich S. A., Katelnitskaya T. P. Main directions of sustainable urban environment formation. *Housing Strategies*, 2025, vol. 12, no. 4, pp. 479-490. DOI: 10.18334/zhs.12.4.123951. (In Russ.)

3. Vanli T. Can systemic governance of smart cities catalyse urban sustainability? *Environment, Development and Sustainability*, 2024, vol. 26, pp. 23327-23384. DOI: 10.1007/s10668-023-03601-6
4. Korobitsyna L. V. Historical and cultural vandalism and the break of epochs: Yekaterinburg on the eve of the revolution. *Bulletin of Perm University. History*, 2024, no. 3(66), pp. 28-35. (In Russ.)
5. Pashutina O. S. Vandalism: concept and types of its manifestations. *Society and Law*, 2008, no. 2(20). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vandalizm-ponyatie-i-vidy-ego-proyavleniy (accessed 05 February 2026). (In Russ.)
6. Kotelnikova O. A., Milezhik A. V., Zagoryan S. G. Vandalism as a subject of criminological research: social and psychological aspects. *Law and State: Theory and Practice*, 2025, no. 4, pp. 493-497. DOI: 10.47643/18151337_2025_4_493 (In Russ.)
7. Skorokhodova A. S. Vandalism. *Sociological Journal*, 1999, no. 3-4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vandalizm (accessed 05 February 2026). (In Russ.)
8. Bjørndal L. D., Ebrahimi O. V., Lan X., Nes R. B., Røysamb E. Mental health and environmental factors in adults: A population-based network analysis. *American Psychologist*, 2024, vol. 79, no. 3, pp. 368-383. DOI: 10.1037/amp0001208
9. Pérez-Sastré M. A., García-Peña C., Ramos-Lira L., Ortiz-Hernández L. Beyond direct exposure to violence: effects of living in disordered and violent communities on psychological distress in young Mexican people. *Cadernos de Saúde Pública*, 2024, vol. 40, no. 1, e00058123. DOI: 10.1590/0102-311XEN058123
10. Pérez-Sastré M. A., García-Peña C., Ramos-Lira L., Ortiz-Hernández L. Social capital as a moderator of the relationship between violent community environment and psychological distress. *Gaceta Sanitaria*, 2024, vol. 38, 102408. DOI: 10.1016/j.gaceta.2024.102408
11. Bhati A. Psychographic variables, tourist behaviour and vandalism in the South-East Asian tourism sector. *PLoS One*, 2021, vol. 16, no. 6, e0252195. DOI: 10.1371/journal.pone.0252195
12. Dullas A. R., Yncierto K. D., Labiano M. A., Marcelo J. C. Determinants of a Variety of Deviant Behaviors: An Analysis of Family Satisfaction, Personality Traits, and Their Relationship to Deviant Behaviors Among Filipino Adolescents. *Frontiers in Psychology*, 2021, vol. 12, 645126. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.645126
13. Evans I., Heron J., Murray J., Hickman M., Hammerton G. The Influence of Alcohol Consumption on Fighting, Shoplifting and Vandalism in Young Adults. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2021, vol. 18, no. 7, 3509. DOI: 10.3390/ijerph18073509
14. Rudenkin D. V., Porozov R. Yu. Factors of attention of Russian youth to manifestations of vandalism: sociological analysis. In: *Sociology and Social Work: Modern Educational and Research Practices: Collection of Materials of the Scientific and Practical Conference with International Participation Dedicated to the 30th Anniversary of the Faculty of Sociology at Samara University, Samara, November 14–15, 2019.* Samara, Samarama LLC Publ., 2019. P. 383–392. (In Russ.)
15. Blinova O. A. Visual vandalism: marginal communication in the metropolis. *Tekhnologos*, 2022, no. 4, pp. 88-99. DOI: 10.15593/perm.kipf/2022.4.08 (In Russ.)
16. Devyatovskaya I. V., Blinova O. A. School vandalism: analysis of the experience of Russia and Germany. *Pedagogical Education in Russia*, 2021, no. 6, pp. 178-184. DOI: 10.26170/2079-8717_2021_06_21 (In Russ.)
17. Vatova L. S. Socio-psychological phenomenon of youth vandalism. *Secondary Vocational Education*, 2009, no. 7, pp. 25-26. (In Russ.)
18. Li M., Isa A. Understanding public perceptions of an ideal city image through douyin: a governmental review framework for Xi'an. *International Journal of Law, Government and Communication*, 2025, vol. 10, pp. 510-524. DOI: 10.35631/IJLGC.1041033
19. Yanitsky O. N. The ideal city as a symbol of the future. *Russia: Trends and Prospects of Development*, 2018, no. 13-1, pp. 1107-1113. (In Russ.)
20. Grigoreva E. A. Myopia after utopia: features of modern ideas about the ideal city. *Sociological Research,* 2025, no. 6, pp. 65-77. DOI: 10.31857/S0132162525060067 (In Russ.)
21. Crosby F., Hermens F. Does it look safe? An eye tracking study into the visual aspects of fear of crime. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 2019, vol. 72, no. 3, pp. 599-615. DOI: 10.1177/1747021818769203
22. Gargiulo I., Garcia X., Benages-Albert M., Martinez J., Pfeffer K., Vall-Casas P. Women's safety perception assessment in an urban stream corridor. Developing a safety map based on qualitative GIS. *Landscape and Urban Planning*, 2022, vol. 198(4), 103779. DOI: 10.1016/j.landurbplan.2020.103779
23. Tompson K. Gender and Crime Statistics. Available at: https://revisesociology.com/2021/06/13/gender-and-crime-statistics/ (accessed 05 February 2026).
24. Zlokazov K. V., Karayani Yu. M., Karayani A. G., Shakhmatov A. V. Urban vandalism in the perception of young people: an empirical study of the attribution of its causes. *Psychology and Law*, 2021, vol. 11, no. 3, pp. 77-93. DOI: 10.17759/psylaw.2021110306 (In Russ.)
25. Matyash N. V., Pavlova T. A. Age psychology. Moscow; Berlin, Direkt-Media Publ., 2020. 416 p. DOI: 10.23681/578503 (In Russ.)
26. Wang S. A Study on the Interaction between Modern Aesthetics and Life Experience of Urban Street Graffiti. *Arts Studies and Criticism*, 2025, vol. 6, pp. 373. DOI: 10.32629/asc.v6i5.4603
27. Sagiv L., Schwartz S. H. Personal Values Across Cultures. *Annual Review of Psychology*, 2022, vol. 73, pp. 517-546. DOI: 10.1146/annurev-psych-020821-125100
28. Voloskov I. V., Vallis I. Youth 2024: value system and life guidelines. *In Situ*, 2024, no. 8, pp. 48-49. (In Russ.)
29. Vale D. The Wall Refused to Explain Itself: Graffiti and the Ethics of Witness. 2025. DOI: 10.22501/rc.3921646
30. Kruzhkova O. V. Vandalism. Why doesn't the "broken windows" theory work? *Psychology and Law*, 2024, vol. 14, no. 3, pp. 26-38. DOI: 10.17759/psylaw.2024140303 (In Russ.)

Авторы

Матвеева Алена Игоревна
(Россия, Екатеринбург)
Научный сотрудник управления научных исследований и проектной деятельности
Уральский государственный педагогический университет
E-mail: lyonchik_7777@list.ru
ORCID ID: 0000-0002-9595-3458
Scopus ID: 57452782400

Кружкова Ольга Владимировна
(Россия, Екатеринбург)
Кандидат психологических наук, доцент
Заведующая лабораторией перспективных социосредовых исследований
Уральский государственный педагогический университет
***
Доцент кафедры общей и социальной психологии
Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина
E-mail: galiat1@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0002-2569-8789
Scopus ID 56662123100

Воробьева Ирина Владимировна
(Россия, Екатеринбург)
Кандидат психологических наук, доцент
Начальник управления научных исследований и проектной деятельности
Уральский государственный педагогический университет
E-mail: lorisha@mail.ru
ORCID ID: 0000-0003-0561-3888
Scopus ID: 56662082000

Жданова Наталья Евгеньевна
(Россия, Екатеринбург)
Кандидат психологических наук, доцент
Доцент кафедры психологии профессионального развития
Уральский государственный педагогический университет
E-mail: zne1976@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-4034-9314

Authors

Alena I. Matveeva
(Russia, Yekaterinburg)
Research Associate, Research and Project Management Department
Ural State Pedagogical University
Email: lyonchik_7777@list.ru
ORCID ID: 0000-0002-9595-3458
Scopus ID: 57452782400

Olga V. Kruzhkova
(Russia, Yekaterinburg)
Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor
Head of the Laboratory of Advanced Socio-Environmental Research
Ural State Pedagogical University
***
Associate Professor, Department of General and Social Psychology
Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin
Email: galiat1@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0002-2569-8789
Scopus ID 56662123100

Irina V. Vorobyova
(Russia, Yekaterinburg)
Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor
Head of the Research and Project Activities Department
Ural State Pedagogical University
Email: lorisha@mail.ru
ORCID ID: 0000-0003-0561-3888
Scopus ID: 56662082000

Natalya E. Zhdanova
(Russia, Yekaterinburg)
Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor
Associate Professor, Department of Psychology of Professional Development
Ural State Pedagogical University
Email: zne1976@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-4034-9314

Вклад авторов

Матвеева А. И.: методология, проведение исследования, администрирование данных, создание черновика рукописи, создание рукописи и ее редактирование, администрирование проекта
Кружкова О. В.: концептуализация, проведение исследования, ресурсы, создание рукописи и ее редактирование, руководство исследованием, получение финансирования
Воробьева И. В.: методология, программное обеспечение, проведение исследования, создание рукописи и её редактирование
Жданова Н. Е.: проведение исследования

© Матвеева А. И., Кружкова О. В., Воробьева И. В., Жданова Н. Е., 2026

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

Authors contribution

Alena I. Matveeva: Methodology, Investigation, Data Curation, Writing - Original Draft, Writing - Review & Editing, Project administration
Olga V. Kruzhkova: Conceptualization, Investigation, Resources, Writing - Review & Editing, Supervision, Funding acquisition
Irina V. Vorobyova: Methodology, Software, Investigation, Writing - Review & Editing
Natalya E. Zhdanova: Investigation

© Alena I. Matveeva, Olga V. Kruzhkova, Irina V. Vorobyova, Natalya E. Zhdanova, 2026

The authors declared no conflicts of interest